

in-fan-cia *latinoamericana*

n°13

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2015

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia latinoamericana



- editorial** >> **Tecnología y medios**
Consejo de Redacción de Uruguay
- tema** >> **¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?**
Ana Cerutti
- >> **La vida de los nativos digitales entre pantallas**
Irma Ávila Pietrasanta
- entrevista** >> **Natalia Trenchi**
Lala Mangado, María Ema Disego
- cultura y expresión** >> **Pakapaka**
Facundo Agrelo, Valeria Dotro
- >> **El Plan Ceibal. Martín Rebour**
Martín Rebour y Martina Bailón
- experiencias** >> **Imágenes y juegos en movimiento**
Pablo Boido, Julieta Fradkin, Julia Martinez Heimann
- >> **Biblioteca Virtual**
Elisa Cristi
- reflexiones pedagógicas** >> **Dieta tecnológica adaptada para niños**
Eduardo Vara Robles
- historia de la educación** >> **Emilia Barcia Boniffatti: todo por amor nada por fuerza**
Rosina Vanessa Sánchez Jiménez
- los 100 lenguajes de la infancia** >> **La camara digital**
Anna Torner

in-fan-cia

editorial

Tecnología y medios

latinoamericana



■ CONSEJO DE REDACCIÓN DE URUGUAY

En principio no parecía extraño que Uruguay coordinara este número de la Revista Infancia Latinoamericana. Los antecedentes de un novedoso y sostenido desarrollo del Plan Ceibal han puesto a nuestro pequeño país en la vanguardia de las experiencias –por lo pronto latinoamericanas- de la inclusión masiva de la tecnología, en un modelo 1 a 1. La entrega de una computadora portátil a cada niño y adolescente en el ámbito de la educación Primaria, Secundaria hasta alcanzar –con adaptaciones- el nivel Inicial, 3 a 5 años, ha sido el primer objetivo, seguido luego por la incorporación de diferentes tecnologías digitales, sensores, robóticas, entornos de aprendizaje (plataformas), con el fin de contribuir a la inclusión digital y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, quienes integramos este Consejo editor desempeñamos funciones profesionales en el campo de la Educación en Primera Infancia, por lo que nuestras experiencias y referencias tienen como anclaje a los más pequeños, a niñas y niños de 0 a 3 años. Y en ese campo parecía ser más fácil sortear el debate...

“Actualmente los niños, “nativos digitales”, están expuestos a la tecnología desde que nacen”

Actualmente los niños, “nativos digitales”, están expuestos a la tecnología desde que nacen, conviven con ella de forma espontánea, ya sea a través de la televisión, el celular, los juegos electrónicos, el dvd... Su mundo inmediato está conformado por las Tecnologías de Información y Comunicación y su integración en la primera infancia genera diversas reacciones en especialistas que, muchas veces, profesan posiciones diferentes e incluso opuestas. Y de esto también dan cuenta los artículos de esta revista.

“La curiosidad, propia de niños y niñas, les permite explorar otras formas de aprendizaje”

in-fan-cia

editorial

Tecnología y medios

latinoamericana



“Integrando la inserción de las tecnologías digitales a las viejas y nuevas preguntas respecto a la educación en estas etapas”

La curiosidad, propia de niños y niñas, les permite explorar otras formas de aprendizaje y contenidos así como relacionarse con otros y con su realidad circundante. En este sentido son oportunidades y retos que se ofrecen, donde el posicionarse desde una postura crítica ante las tecnologías se constituye en un aspecto fundamental que habilitará a la experimentación, exploración e investigación constante, facilitando así la constitución de los docentes como prosumidores (generadores de recursos) y no meros consumidores pasivos. De este modo, se presenta entonces la necesidad de la formación continua en esta línea, para así responder con propuestas y recursos que respeten la especificidad del nivel inicial. Se tratará entonces de apropiarnos del tema, integrando la inserción de las tecnologías digitales a las viejas y nuevas preguntas respecto a la educación en estas etapas.

Sabemos que los niños y niñas pequeñas requieren la existencia, presencia e interacción con un Otro humano para vivir, para crecer, para *ir siendo*. Sin embargo, en la medida que comenzamos a leer artículos, entrevistas, experiencias y reflexiones que fueron llegando, el intercambio fue tomando otros caminos. Descubrimos que también nos atravesaban otras implicaciones, como las generacionales, por ejemplo. ¿Cómo integrar lo *no vivido*? ¿Cómo “zafar” de los lugares comunes? ¿cómo resistir el ilusorio punto medio? Qué lugar ocupar como adultos referentes?

El material de este número convoca a conocer, a investigar, a explorar, a descubrir y a caminar. Caminar, tratando de encontrar nuevas respuestas a ¿cómo aprenden los niños? ¿cuánto y cómo representan la realidad? ¿para qué crean? ¿qué condiciones requieren? ... preguntas que cuestionan el lugar del adulto, el papel de los educadores, sus marcos de referencia, sus saberes y en consecuencia, sus prácticas.

■ CONSEJO DE REDACCIÓN DE URUGUAY

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Nativos digitales?



■ La reflexión sistemática y la investigación sobre los aspectos cambiantes de la sociedad deberían ser motivo de estudio continuado de las universidades, para aportar elementos de reflexión y acción en todo aquello que emerge en la sociedad y que repercute directamente en la educación de la infancia.

■ Ana Cerutti

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



■ Irma Ávila Pietrasanta

La vida de los nativos digitales entre pantallas



in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?

— ANA CERUTTI

Las pantallas en sus distintas versiones ocupan hoy un lugar de privilegio en todos los ámbitos de la vida, y llegaron para quedarse. Se las podría ubicar como: medio de recepción de información, de comunicación, socialización, aprendizajes, facilitación de diferentes tareas en la vida cotidiana. Estas tecnologías, van a incidir también en la construcción de la noción de cuerpo, del tiempo y de la subjetividad. Utilizadas como una herramienta, entre otros, constituyen un beneficio para los seres humanos.

“Las pantallas no son responsables por sí mismas, de las dificultades y beneficios que pueden presentar los niños y niñas en su desarrollo y educación”



En el tema que nos ocupa: el desarrollo y educación de los niños en la primera infancia, pierden su potencial de enriquecer la vida, cuando comienzan a sustituir otras experiencias, ocupando un lugar de privilegio en la vida diaria y utilizándose sin analizarlas. Las pantallas no son responsables por sí mismas, de las dificultades y/o beneficios que pueden presentar los niños y niñas en su desarrollo y educación. El uso que se haga de ellas, el tiempo de exposición frente a las mismas, y fundamentalmente el lugar que ocupen en la vida de los niños y niñas, determinaran lo antes planteado. En el presente trabajo se seleccionó para su análisis el rol de la TV y los juegos de pantallas, dado su expansión en la mayoría de los hogares, con el propósito de contribuir a la reflexión sobre los desafíos que se les presentan a los Centros de Educación Infantil frente a esta temática y aportar material para el trabajo con los niños y niñas; y



in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



sus familias, así como para el análisis previo que cada educador como integrante de esta sociedad de la imagen y el mercado tendría que realizar.

“Hasta nuestros días, la TV y sus mensajes, trabaja junto al mercado, y van conformando nuevos estilos de alianzas entre los adultos y los niños”

“Se va adquiriendo así una modalidad de consumo, a la vez, real y simbólica que incide en la construcción de la subjetividad”

A mediados del siglo pasado, comienza a extenderse la presencia de pantallas en los hogares, primero a través de la televisión. La cual, poco a poco, se va introduciendo en la vida doméstica, inhibiendo o interrumpiendo la comunicación y/o la realización de actividades compartidas entre los miembros del hogar. Hasta nuestros días, la TV y sus mensajes, trabaja junto al mercado, y van conformando nuevos estilos de alianzas entre los adultos y los niños. Posteriormente se incorporan en esta línea los llamados programas para los niños y juegos de pantalla en sus diferentes versiones. Los adultos productores de bienes de consumo, generan necesidades en los niños y éstos a su turno, solicitan a los adultos la compra de esto, y de aquello. Se va adquiriendo así una modalidad de consumo, a la vez, real y simbólica que incide en la construcción de la subjetividad. El mercado junto a los medios de comunicación, a través de las nuevas tecnologías se va transformando en un nuevo agente de socialización y aprendizajes, dando lugar a lo que autores como Minzi y Dotro, (2005) denominan “pedagogía cultural”.

Una sociedad globalizada, sujeta a las leyes del mercado que promueve la existencia de productos, de objetos efímeros, donde se trata de reducir al máximo los tiempos de elaboración, así como de vida

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



útil, que suscita el culto a la imagen, la velocidad y el éxito, conlleva a fomentar una manera diferente de relacionarse, por ende de construir la noción de cuerpo, tiempo y espacio. “El mercado escribe los guiones de la vida infantil, porque desde su discurso define qué es ser niño, que desearán, a que jugarán, que agradecerán a sus padres {...} Es decir que enseña un modo de comunicarse con los padres, con otros niños/as, con otros adultos, de usar el tiempo libre, sus derechos” (Minzi y Dotro, 2005) Para ello las pantallas constituyen un medio privilegiado.

Un poco de historia...

A continuación, se seleccionan dentro de la historia de la TV hitos que se consideran claves en este proceso, relacionados con el lugar dado a niños y niñas. Para ello se apela a los planteos de Serge Tisseron (2008) De acuerdo a este autor, en los años 50, en las sociedades modernas occidentales, los niños se consideran la piedra angular de la familia. Apoyados en lo anterior, principalmente, en los Estados Unidos, las agencias de publicidad comienzan a utilizar en los spots publicitarios, la presencia de niños junto a los adultos, con la intencionalidad de fomentar las ventas. De esta manera, la publicidad presenta e introduce a padres e hijos consumiendo. A fines de los 70, se empiezan a elaborar programas para niños y niñas, cuyos contenidos se

piensan en función de los productos que éstos generan para su posterior comercialización. Se crea de esta manera la necesidad en los niños y niñas de poseerlos, y en las tiendas aparecen como hasta aún hoy, toda clase de objetos, juguetes y vestimentas referidos a dichos programas. Los niños y niñas pasan a ser consumidores del producto y a la vez un medio para su publicidad. Esto último, llevaría a pensar que estos objetos deberían ser más económicos, sin embargo hasta nuestros días es todo lo contrario. Son tantas las ventas que generan estos programas, que la mayoría de ellos son elaborados bajo el costo de las propias empresas, pues saben que lo recuperan con creces, posteriormente, con las ventas producidas. En 1998, se da a conocer un estudio de mercado que se llega a denominar “Factor capricho”. En éste se demuestra, *que un capricho hábilmente manejado por un niño, puede aumentar las compras parentales en un 30% en todos los ámbitos: parque de atracciones, cine, restaurantes, jugueterías, tiendas, etc (Serge Tisseron, 2008)*

“De esta manera, la publicidad presenta e introduce a padres e hijos consumiendo”

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



“Los niños y niñas pasan a ser consumidores del producto y a la vez un medio para su publicidad.”

La televisión, junto con el resto de los medios masivos de comunicación, van ejerciendo su influencia en las prácticas de crianza y educación de los niños. En este dominio como en otros, van nivelando las originalidades de cada familia, de cada comunidad, ya sea bajo la influencia o porque recogen la pasión de los conocimientos provenientes de la medicina, de la psicología, de la educación, y en oportunidades las reinterpretan. De esta manera, tanto las prácticas de crianza y de educación, se van transformando en el objeto de un mercado fuerte y lucrativo. A modo de ejemplo, se aconseja escuchar músicas suaves y relajantes para el bienestar del feto y de la madre.

Así como, registrar los latidos del corazón de la madre durante la gestación para hacérselos escuchar a su bebe recién nacido a los efectos de calmarlo, entre otros (Stork, H.,: 1993)

Por otro lado, se comienza a diseñar y elaborar programas y materiales digitales de difusión masiva para

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



la estimulación del desarrollo, y educación de los niños y niñas. Al decir de Serge Tisseron (2008), los medios digitales, las pantallas y el mercado *trabajan juntos, y confunden*. En los años noventa surge lo que se denomina el “efecto Mozart”. En su comercialización, se publicitan los supuestos beneficios que tendría para el sistema nervioso y el desarrollo cognitivo del niño y la niña durante los primeros años, escuchar música de este compositor, afirmando además que ello contribuía al incremento de la inteligencia. En realidad, la música de Mozart enriquece al niño al permitirle ampliar su repertorio cultural, pero produce los mismos efectos benéficos que otros tipos de música. El riesgo está en considerar que estos materiales tienen un efecto “mágico” sobre aspectos fundamentales del desarrollo de los niños y niñas, cuando de hecho logran los mismos efectos que otros o no son imprescindibles, y en ocasiones pueden ser contraproducentes, si no se los utiliza con el debido equilibrio.

“Los medios digitales, las pantallas y el mercado trabajan juntos, y confunden”

“En el año 2000, se lanza la cadena de televisión para bebés (baby TV) dirigida a niños de 6 meses a 3 años”

En el año 2000, se lanza la cadena de televisión para bebés (baby TV) dirigida a niños de 6 meses a 3 años. En su presentación se expone que los programas son elaborados para los niños en las edades ya mencionadas; y se señalan los siguientes beneficios: que están perfectamente adaptados para dar respuesta a las necesidades de su desarrollo y educación temprana; que sus contenidos no presentan escenas ni agresivas, ni violentas; que su transmisión es continua y sin publicidad. Basan su existencia en la necesidad de los padres de contar con aliados para la crianza, presentándola como una niñera de tiempo completo (24 horas), que además de educarlos contribuye a tranquilizarlos. Al respecto, un psicólogo asesor de esta cadena, expresa en una entrevista de prensa:

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?

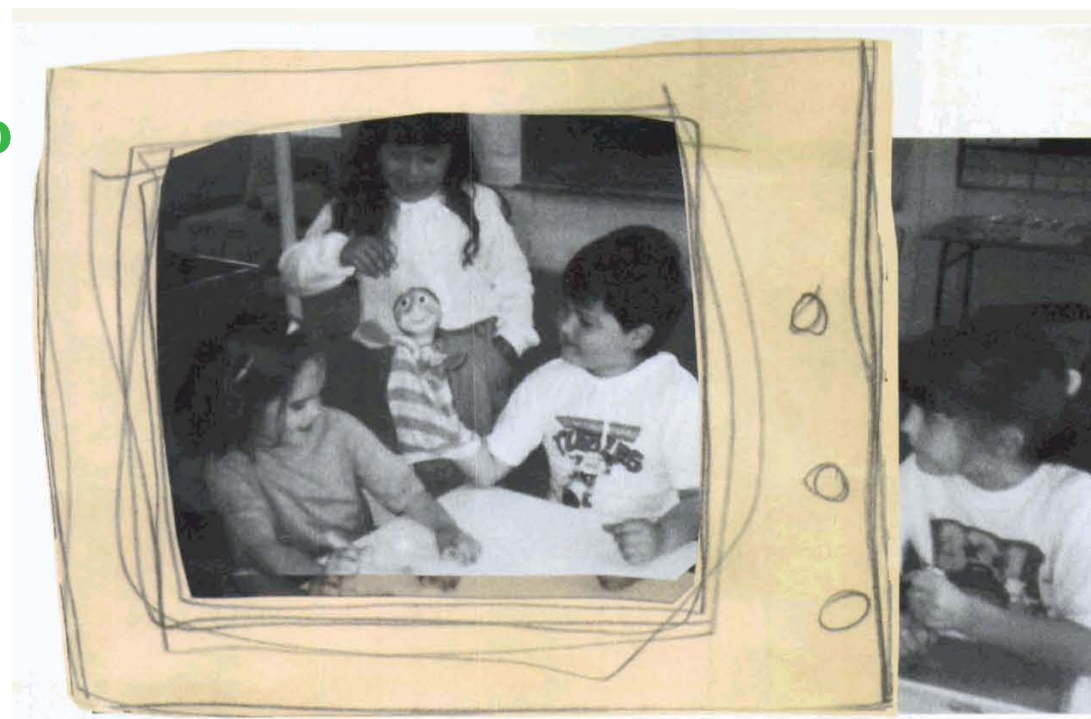


“Seamos honestos, ocuparse de un bebé a tiempo completo, es agotador. Cuando vuelven del trabajo, los padres no tienen la fuerza o los medios para interactuar con su bebé. Un programa atractivo puede transformarse en un aliado, en un mediador tranquilizante” (entrevista a psicólogo, cit por Tisseron, S., 2008)

“En segundo lugar, destacar que se presenta al bebé como un ser invasivo y a la pantalla como una solución”

Del análisis de los contenidos del recorte de la entrevista, se señala: en primer lugar, que quién brinda la información a la opinión pública es un supuesto experto en temas de infancia, sin embargo, no todos los expertos acordarán con dichos argumentos. Como en otras circunstancias, las familias de una

misma sociedad, e igual momento histórico, recibirán de profesionales que corresponden a disciplinas que se hacen cargo de la infancia, posiciones contrapuestas relativas a una práctica de crianza y educación. En este caso, sobre las ventajas y desventajas en el uso de los programas de esta cadena. En segundo lugar, destacar que se presenta al bebé como un ser invasivo y a la pantalla como una solución. Mientras, en tercer lugar,



in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



queda implícito que van a ir transformando a los niños en consumidores tempranos.

Los *fabricantes argumentan* que estos juegos se diseñan para favorecer el desarrollo del niño y que son didácticos. A la vez, señalan que su uso debe ser limitado, no mayor a cinco minutos diarios. Está información se da al pasar, sin la debida explicación y jerarquización. Sin embargo, hoy se conoce, el efecto adictivo que pueden producir en el niño, si éste es expuesto a las pantallas por largas horas, todos los días, en tanto experiencia única o privilegiada. ¿Será por lo anterior, que se las llama popularmente “*chupete electrónico*” o “*niñera electrónica*”?

Al respeto, Esteban Levin (2014) plantea:

“El promedio de horas que los niños pasan frente a un televisor, una Tablet, un videogame, una computadora, o cualquier pantalla frecuentemente es superior al que utilizan en dialogar y relacionarse con otros, ya sea padres, hermanos, primos o amigos. Frente a la imagen están solos en una soledad desolada [...] La TV le presenta un mundo que habla sin diálogo, sin respuesta. Literalmente podríamos decir: la televisión “te ve”, sin escucharte e impide cualquier plasticidad neuronal y simbólica”

Entre los programas de la cadena Baby TV, cabe mencionar a tres de ellos, por su expansión por el globo y las connotaciones en las familias. Estos son: Baby Einstein, Baby First, y el antes mencionado: Baby Mozart. El primero, con un nombre muy sugerente, se diseña para aportar estímulos que contribuyan al desarrollo del cerebro, mientras, el segundo es para contribuir fundamentalmente a que el niño concilie el sueño, y el tercero, se publicita como facilitador del desarrollo del lenguaje y cognitivo. Un estudio realizado en Estados Unidos (Universidad de Seattle, cit por Tisseron, 2008), con el objetivo de analizar los cambios producidos en el desarrollo del lenguaje, en los niños y niñas, expuestos a los programas: Baby Mozart, Baby Einstein, encuentra que no acrecientan el lenguaje, por el contrario lo enlentece.

Lo antes expuesto surge al comparar los resultados alcanzados por estos niños y niñas con los de aquellos no expuestos a los programas.

Entre los 8 y 16 meses por cada hora en que el niño mira los DVD, sus aprendizajes en vocabulario disminuyen de 6 a 8 palabras en relación a los niños y niñas que no lo miran. Entre los 17 y 24 meses: no tiene efectos ni positivos, ni negativos (Tisseron, S., 2008).

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



“Lo que cuenta es hablar con los niños y niñas, al hablarle al niño pequeño ajustan sus entonaciones, su mirada y su actitud corporal”

Para que se desarrolle el lenguaje, lo que cuenta es hablar con los niños y niñas, acompañando las palabras de intercambios gestuales (tono de voz, intercambios de miradas, gestos, posturas) asociado a la capacidad del adulto de modular su voz en función de sus propios estados emocionales. Los padres y adultos, al hablarle al niño pequeño ajustan sus entonaciones, su mirada y su actitud corporal.



Las adquisiciones lingüísticas de los niños y niñas dependen tanto de la comprensión de las palabras que el otro le dirige, como de los intercambios de miradas y de las actitudes corporales de unos y de otros. También, leer o contar todos los días una historia es

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



correlativo con el hecho de que los niños desarrollen habilidades lingüísticas.

Acerca del comportamiento de los niños y niñas frente a las pantallas, según edad y etapa del desarrollo...

Según la edad y la etapa del desarrollo, varía el comportamiento del niño y la niña frente a la pantalla.

Antes de los 2 años, les atrae la pantalla **por y sus efectos** (luminosidad, ruidos, colores, movimientos, velocidad de cambios de imágenes) Los niños y niñas se fascinan, encandilan, quedan como hipnotizados por la forma, independientemente de los contenidos del programa. A los 10 meses, pueden empezar a imitar sonidos, movimientos y a reconocer personajes y expresiones lingüísticas. En los primeros años, frente a las pantallas, quedan expuestos principalmente, a las variaciones continuas de sonidos y colores, adhiriéndose a los efectos que de ellos resultan.

Según Daniel Calmels (2013), los efectos luminosos: [...]“neutralizan la temporalidad y anulan la experiencia exploratoria, práxica, cognitiva

suplantándola por un estado de puro goce sensorial”. “El estímulo sensorial tiene un efecto positivo en la medida que es resignificado en una relación humana, en la medida en que se sostenga en el soporte de un relato de representación, como son los juegos. Las estimulaciones utilizadas para suplantar el cuerpo en la crianza ejercen una gran violencia hacia el bebé. (Calmels, 2013) Más adelante, se apoya en la cita de otro autor para enfatizar :“La pérdida del cuerpo propio conlleva la pérdida del cuerpo del otro, en beneficio de una especie de espectro del que está lejos, del que está en el espacio virtual de internet o del tragaluz que es la televisión” (Philippe Petit, cit por Virillo, 2003 en Calmels, 2013).

“Para un niño, niña menor de 3 años, es imposible hablar de programas “adaptados”

En otros términos, para un niño, niña menor de 3 años, es imposible hablar de programas “adaptados”. Solo cuenta el número de horas que pasa frente a la pantalla. (Brazelton, 2005, Tisseron, S., 2008).

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



Cuando queda muchas horas solo frente a la pantalla, al decir de E. Levin (2014), “*queda sujetado frente a un aparato que lo paraliza en su locuaz fascinación*”

Además permanecer frente a la pantalla, desde pequeño, muchas horas al día, encandilado, sin moverse, lleva a aprender la inestabilidad. Cuando la misma se apaga, el efecto prometido de un niño/a calmado, se cambia por un niño/a más irritado.

“Lo desvía de realizar actividades a través de sus cinco sentidos, de explorar, manipular, jugar”

En los dos primeros años, mantenerse con regularidad frente a las pantallas, tiene consecuencias, ya que lo desvía de realizar actividades a través de sus cinco sentidos, de explorar, manipular, jugar. Éstas van a incidir sobre la construcción de la conciencia de su propio cuerpo, y de la imagen de sí mismo, así como, sobre los modelos internos que reflejan su relación

con el mundo. Esto abarca a los niños de todas las edades, estratos socioeconómicos, y a ambos sexos (Tisseron, S. 2008)

Es recién a los 3 años, que comienzan a relacionarse con los contenidos de los programas, pero siguen privilegiando la forma en al contenido. Afinan su percepción, comprensión y comienzan a establecer relaciones lógicas entre diferentes momentos del guión y manifiestan su preferencia por los dibujos animados.

Mientras, a partir de los 7 años, si desde pequeño pasó muchas horas frente a la TV, comienza a aburrirse de los programas infantiles y a tentarse por aquellos dirigidos a los adultos. De éstos últimos, eligen aquellos que presenten: montajes rápidos, rupturas, música agresiva, flashes de colores.

Asimismo, también, la exposición regular a la pantalla, contribuye a aumentar: la dificultad del manejo de las frustraciones en la vida cotidiana. Por un lado, el niño acuciado por las publicidades y por las ofertas de las pantallas luminosas busca resolución inmediata a sus deseos. Así como también, influye en él, la posibilidad que dan las pantallas de resolver rápidamente las situaciones, las escenas, las acciones pueden hacerse y deshacerse, aparecer , desaparecer y reaparecer, a

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



velocidad y sin mucho esfuerzo, generando la ilusión de poseer un cierto poder sobre las cosas. A la vez, que puede encontrarse con adultos, temerosos, confundidos y porque no, también fascinados frente a lo novedoso (pantallas, consumo), lo que contribuye, frente a otros aspectos de la sociedad actual, a obstaculizar la puesta de límites por parte de los adultos y el sostén, necesarios en el proceso de socialización y autonomía. Los adultos quedan sorprendidos, frente a la rapidez con que los niños y niñas aprenden a utilizar estos aparatos, los cuales en oportunidades los superan. Se destaca que los niños y niñas nacen entre y con las pantallas, y las exploran como a los otros objetos. Experiencia ésta que los adultos no han tenido en su infancia, pudiendo generar en muchos padres y también educadores un sentimiento de inferioridad frente al hijo, debilitándolos en el cumplimiento de su función.

Por otra parte, la exposición a las pantallas, también producen modificaciones en el desarrollo de la capacidad atencional y en la construcción de la noción de tiempo, dado que los programas se suceden sin ligazón ni pausas. Al decir de Daniel Calmels (2013):

“El aceleramiento promovido por las pantallas modifica, entre otros, la capacidad atencional de

los niños... pues al ser el estímulo cambiante y constante, requiere que la atención sea capturada en continuidad, sin pausas, sin reposo. ... La práctica y el acostumbramiento de esta forma de atención llevan a que el niño, enfrentado a un estímulo discontinuo, pierda capacidad de atender y en algunos casos excepcionales, se refugie en la atención de los sonidos o imágenes que se generan en el fondo, los cuales capturan su atención por tener mayor constancia.”(Calmels, D., 2013:108)

“Las pantallas no llegan a suplir, los efectos que promueven las interacciones adulto niño, los juegos corporales de crianza, las narraciones y rituales de la crianza”

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



Se insiste que en la temprana infancia, las pantallas no llegan a suplir, los efectos que promueven las interacciones adulto/niño, los juegos corporales de crianza, las narraciones y rituales de la crianza en el desarrollo infantil, los cuales son base de las representaciones futuras. (Tisseron, S., 2008; Calmels, D., 2009, 2013; Lesbergueris, M., 2014) Aunque el adulto, esté junto al niño/a y comparta con éste lo que emerge de la pantalla. En estas situaciones el adulto, realiza lo que se podría llamar una interacción de costado. Se ubica al lado del niño, le habla, lo mira, reproduce gestos, pero el niño no puede participar en esa interacción con el adulto y la pantalla, no puede devolver lo que recibe de ambas fuentes de estímulo (adulto, pantalla) en forma interactiva. El niño interioriza las relaciones en eco, abortadas, interrumpiéndose la situación emocional y sensorial compartida. A esta manera de relacionarse, se le llama bucle interaccional esfumado (Tisseron, S., 2008)

“Lo que se espera de un niño de una niña, favoreciendo así, la

reproducción de modelos estereotipados de género, etnia”

Además, se debe destacar, que en los programas, y juegos de pantalla, se proponen modelos sobre: la concepción del niño, el éxito social, lo que se espera de un niño de una niña, favoreciendo así, la reproducción de modelos estereotipados de género, etnia, como pasa también con otros materiales utilizados en la crianza y educación. Al respecto, Mara Lesbergueris(2014), encuentra que:

“Hay diferencias entre los juegos de pantalla, que se ofrecen para niñas y para varones. Los varones juegan fundamentalmente contenidos ligados con la confrontación, la persecución, juegos con alto contenido de violencia. Los de las niñas están vinculados a la estética física (peinar, maquillarse, vestir a las muñecas, o prácticas de maternaje (pasear a la mascota, hacer compras,) es decir fija el jugar de las niñas a un determinado modo de ser tranquilo, sedentario, restrictivo, no agresivo, buscando siempre y de todas formas pasivizarlo. Y está tan naturalizado

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



que nadie se pregunta por eso El jugar no es neutral o ingenuo en lo que respeta a las relaciones de poder que allí se ponen de manifiesto [...] No necesitamos llegar a la vida adulta para darnos cuenta de esa distribución desigual de jerarquías, y para detectar una matriz asimétrica a partir de la distribución desigual de funciones, de tareas y de lugares en función del género. Eso se ve también en los juegos donde estas desigualdades se encuentran fuertemente arraigadas. La violencia simbólica se impone como legítima y de manera arbitraria dispone hábitos que marcan tendencias en la forma de sentir, percibir, pensar, y actuar”. (Lesbergueris, M., 2014)

Se debe insistir que no son las pantallas en sí mismas, responsables de la crianza, de la educación, ni de los problemas de la infancia. Según D. Calmels (2013) éstas, “interactúan en forma ambivalente, ocultando y soportando”, lo que denomina “la crisis de las funciones de crianza”, dado la tendencia presente en la sociedad actual de “fuga de la corporeidad”, debido a cambios en el juego y en la puesta de límites.

“Dejan poco espacio para la invención lúdico creativa”

Crisis, en el sentido de fuga de experiencias creativas, edificantes, interactivas, lúdico - corporal de los adultos con los niños. Es decir disminución, des -jerarquización y/o pérdida concreta de espacio/ tiempo para la práctica del cuerpo construyéndose y expresándose en el jugar compartido. El espacio/tiempo cotidiano dedicado al juego corporal con los adultos y con otros niños se ve desplazado, tiende a sustituirse por “mediadores” como las pantallas. A lo que se agrega, la superabundancia de objetos/juguetes cada vez más sofisticados que dejan poco espacio para la invención lúdico creativa por parte del niño, y una creciente institucionalización y mercantilización de la actividad lúdica (peloteros, festejos de cumpleaños organizados) en detrimento del juego espontáneo. Junto a la disminución de rituales de encuentro cara a cara (Calmels, D., 2009, 2013)

Crisis del no, en el sentido de retaceo de la puesta del cuerpo. Retiro de las manifestaciones corporales y/o retaceo de la puesta del cuerpo en las situaciones donde es necesario poner un límite y dar contención. Para decir y sostener el no, hay que poner el cuerpo. El no funciona moderando la temporalidad ante la impaciencia del niño. Su ausencia genera una falta de experiencias de espera. Las demandas por parte del niño se acentúan en forma de pedidos conforme el adulto se retira corporalmente. (Calmels, D., 2009, 2013)

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



“Parafraseando a Loris Malaguzzi, vendrían a constituir el lenguaje 101 de los niños y niñas, y que debemos potenciarlos a todos, sin retacear o quitar a ninguno de ellos”

Desafíos desde los Centros de Educación en la primera Infancia

Es importante reconocer que los productos del mercado, los medios de comunicación y las pantallas son parte de la vida cultural infantil y de la familia por lo que es imposible negarlos. Así como también reconocer el valor del uso de pantallas en la educación para favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, como una herramienta más para facilitarlos. Sin olvidar que las mismas, parafraseando a Loris Malaguzzi, vendrían a constituir el lenguaje 101 de los niños y niñas, y que debemos potenciarlos a todos, sin retacear y/o quitar a ninguno de ellos. Desde una posición ética, por un lado, es necesario

abrir espacios de diálogos con los niños, niñas y sus familias sobre el consumo. Contribuir a que debatan: sobre sus gustos, necesidades y aquellas que le son impuestas; así como sobre el juego, los juguetes y objetos para jugar; sobre el uso reflexivo de las pantallas en sus diferentes versiones. Lo anterior con el objetivo de formar habilidades para un consumo crítico y ampliar la oferta cultural. Así como, evitar la tentación de acudir a la TV, los DVD, como educadora virtual. Por otro, dado lo expuesto en el presente trabajo, se impone la necesidad de re-significar la importancia de que los educadores pongan en juego su cuerpo en todas las instancias. Según D. Calmels: *“ejercer la docencia, la asistencia o la crianza requiere siempre del cuerpo. No puedo trabajar sin mirar, sin escuchar, sin oler, sin contactar, sin hablar, sin manifestarme a través de mi actitud postural, de mi rostro, de mi voz, Si esto pasara no estaría ahí, por lo menos corporalmente, o sea que tengo también la posibilidad de evadirme: no mirar y solo ver; no escuchar y solo oír, de no contactar y sólo tocar, de hablar sin voz.... Si el otro pasa a ser un objeto, si el niño es sometido a una rutina desafectivizada, me transformo en una máquina y el cuerpo no es una máquina y menos una máquina perfecta como nos quieren hacer creer. Polo distante de la máquina: es la sobre – corporización que es la invasión al otro.”[...]*”

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



El adulto participa consciente o no de la construcción del cuerpo del niño. La necesidad que tiene el niño de la presencia del adulto, se debe en parte, por su función corporizante. El cuerpo del otro nos conforma: nos tranquiliza, nos da lo que necesitamos, nos deja conformes y nos da forma, Es decir el otro en su relación corporéa nos moldea (con la mirada, la escucha, la voz, con la actitud corporal y también con el contacto), nos da perimetrage y frontera.”
(Calmels, D. 2009)

Junto a lo anterior, la importancia creciente de fomentar el juego (de roles, de representación, de cómo sí) y valorizar el espacio/tiempo para el despliegue del juego espontaneo, teniendo en cuenta la tendencia a la prevalencia del uso de las pantallas y los juegos de pantalla en la sociedad actual, que deja por fuera la potencia del juego en tanto acción, en la medida que se juega virtualmente atenuando la corporeidad.

La necesidad también de priorizar la presentación a los niños y niñas materiales y objetos no figurativos que favorezcan la creatividad. *“Cuanto más sofisticado es el juguete o el objeto, menos posibilidades de accionar sobre él, y más real es la realidad, en cambio con un objeto informe tengo muchas más posibilidades de*

crear, de jugar con mi imaginación, de transformar eso acorde a mis deseos intenciones. Lo otro ya está dado por la intención del otro, de empresas que encuentran en el mundo infantil un lugar interesante de ventas”.
(Lesbergueris, M 2014)

Y de dejar abierta, en tanto educadora las siguientes interrogantes: *¿Cuánto y cómo influye la “era de la imagen”, del consumo en mí persona y en el trabajo diario con los niños, las niñas y sus familias?; ¿Cuán disponible estoy para sostener, satisfacer las necesidades e intereses del niño/a?; ¿cuán consciente soy de cómo me relaciono con mi cuerpo, con los otros (niños y adultos), en el espacio y con los objetos?; ¿Qué lugar le he dado y/o me han ofrecido para aprehender sobre mi corporeidad en el proceso de formación profesional?; ¿Qué lugar tienen los juegos?; ¿Cómo son los espacios y objetos que se le ofrecen a los niños y niñas para jugar, para moverse, tanto en el Centro, como en la vivienda y en el barrio?; ¿Los he reflexionado teniendo en cuenta la perspectiva de género?*

■ ANA CERUTTI

Maestra y Licenciada en Psicomotricidad

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Cuándo las pantallas ocupan “el lugar de los otros”?



Bibliografía

CALMELS, D. (2013), *FUGAS. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Buenos Aires: Editorial Biblos/El Cuerpo Propio

CALMELS, D. (2009), *Infancias de cuerpo*, Buenos Aires: Puerto Creativo.

CERUTTI, A. (2014) *Prácticas de crianza, desarrollo infantil e infancia temprana en los albores del siglo XXI* Montevideo:El/CIIP/UdelaR (en prensa)

LESBEGUERIS, M. (2014) *iNiñas Jugandoi Ni tan quietas ni tan activas* Buenos Aires.: Editorial Biblos/El Cuerpo Propio

LESBEGUERIS, M. (2014) *Pantallas vs Imaginación*, en http://www.página_12.com.ar/diario/suplementos/las_12/13-9038-2014-08-10.html

LEVIN, E. La experiencia infantil frente a la violencia de lo imaginario, en *Actualidad Psicológica*. Tecnología: Cuerpo y subjetividad. Buenos Aires, Año XXXIX-N° 434, octubre 2014, p 9-14

TISSERON, S. (2008) *Les dangers de la télé pour les bébés*. Paris: Editorial Yapaka.be



in-fan-cia latinaoamericana tema

La vida de los nativos digitales entre pantallas

IRMA ÁVILA PIETRASANTA

Hoy la humanidad tiene acceso a más información que nunca en su historia. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las llamadas TICs ha permitido a todos, pero especialmente a los llamados Nativos Digitales, nuestros niños, adolescentes y jóvenes, acceder a informaciones diversas, construir sus procesos de desarrollo, y manejar la información que influirá para bien o para mal en sus vidas.

Son la generación que muchos adultos decimos “traen el chip integrado”, al grado de ser capaces de enseñar a los adultos de su uso y peligros, como se ve en este video de niños mostrando a sus abuelos como se usa la tecnología;
<https://www.youtube.com/watch?v=rnzTDkH9U80>

La cultura infantil actual esta atravesada por la revolución digital, no sólo la televisión desde hace 50 años, las computadoras y consolas de videojuegos desde hace unos 20 años, y de manera abrumadora en los últimos años, las tabletas, los teléfonos



inteligentes, los videojuegos en sus numerosos dispositivos diferentes, y las famosas apps. Todas estas pantallas con las que nuestros niños se relacionan a su vez impactan a la familia, el ocio, la educación y el consumo. Esta relación empieza bien temprano. Algunos bebés de hoy tratan de hacer funcionar a una revista como una Tablet;
<https://www.youtube.com/watch?v=aXV-yaFmQNK>
Algunos ya son expertos siendo aún bebés;
<https://www.youtube.com/watch?v=MGMsT4qNA-c>



in-fan-cia latinoamericana

tema

La vida de los nativos digitales entre pantallas



Las tecnologías están modificando mucho más que los espacios de entretenimiento y de aprendizaje de las infancias, están revolucionando las formas de pensar, de ser y de estar en el mundo. Existe ya una generación que según el filósofo italiano Giovanni Sartori ha perdido capacidades reflexivas, por la influencia de los ritmos y tiempos de las nuevas tecnologías.

La cultura digital esta generando nuevas subjetividades infantiles que se evidencian en la transformación de sensibilidades, percepciones, formas de atención, memoria, imaginación y sociabilidad.

Davis Buckingham, especialista inglés dice que estas tecnologías no son de modo alguno meras proveedoras de información, sino portadoras de imágenes, relatos, fantasías que operan sobre a imaginación y el intelecto. También permiten el desarrollo de toda una vida propia en el mundo virtual, con sus relaciones, gustos, imagen pública y actividades.

La noción de tiempo y espacio es desafiada, hay una concepción del tiempo hipertextual que desarticula y permite crear recorridos y órdenes propios, y con ella

desarrolla más independencia de estos nuevos niños frente a los adultos.

La identidad no está mas en la cedula de identidad. Ahora hay identidades virtuales de nicknames, avatars. Los niños tienden a narrar cada vez más con imágenes más que con palabras.

La sociedad de la informacion y en conocimiento

Mientras a algunos les aterran estos cambios, otros ven en ellos un mundo de posibilidades. Se trata para los optimistas de una nueva era en donde las nuevas tecnologías son fuente de desarrollo personal y social. Los organismos internacionales vieron en este cambio, un espacio más de ejercicio de derechos, los llamados derechos digitales.

Para algunos sociólogos como el argentino Baigorri, la diferenciación social de ahora en adelante estará dada entre info-ricos e info-pobres. "El acceso a la Información, y a traves de ella al conocimiento, condiciona hoy en mayor medida la división y la estratificación social. De ahí que hoy hablemos, también, de inforicos e infopobres como categorías sociológicas reales".

<http://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/inforicos.pdf>

in-fan-cia latinoamericana tema

La vida de los nativos digitales entre pantallas



En la era de la información, la capacidad para operar dispositivos y para buscar, ponderar, analizar y usar la información para fines de desarrollo y vida hará la diferencia. Hoy existen índices mundiales de usuarios de internet en donde los números se cuentan por millones y en donde la categoría etaria más baja es entre 2 y 17 años con altos porcentajes en casi todos los países.

Existe lo que los expertos llaman el ecosistema mediático, compuesto por todas las pantallas que aunque son autónomas se interrelacionan entre sí. Internet las vincula en buscadores y espacios de interacción.

El impacto de esta realidad en la formación de valores de los chicos, su visión del mundo y construcción de proyectos de vida es enorme y no es previsible que el ritmo de cambios y novedades tecnológicas se reduzca a corto plazo. No se trata de una moda y se hacen precisas tanto una adaptación constante, como una labor de vigilancia permanente por parte de los adultos que posibilite prever y actuar. Programas de protección de infancias y ejercicio de ciudadanía como la española Pantallas Amigas, son recursos que se acercan a los niños en español y desde su propia perspectiva. <http://www.pantallasamigas.net/>

El director de Pantallas Amigas, Jorge Flores señala “Las TIC son oportunidad de promoción y participación. Y aquí es justamente donde algunos pensamos que el abanico se abre, y las políticas publicas pueden incidir de manera positiva, dejando los riesgos como lo que son, sólo un capítulo de lo que hay que atender, pero poniendo el énfasis en las posibilidades más que en el control”



in-fan-cia

tema

latinoamericana



Poner el énfasis en los derechos

En Febrero de 2004, UNICEF planteó los e-derechos de los niños y las niñas y presentó su Decálogo de los Ciberderechos de la infancia, como referencia de cómo se trasladan los derechos de la comunicación de la Convención de los Derechos del Niño al mundo virtual. Estos derechos serían;

1. Derecho al acceso a la información y la tecnología, sin discriminación.
2. Derecho a la libre expresión y asociación. A buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo por medio de la Red.
3. Derecho de los niños y niñas a ser consultados y a dar su opinión cuando se apliquen leyes o normas a Internet que les afecten.
4. Derecho a la protección contra la explotación, el comercio ilegal, los abusos y la violencia de todo tipo que se produzcan utilizando Internet. Los niños y niñas tendrán el derecho de utilizar Internet para protegerse de esos abusos, para dar a conocer y defender sus derechos.
5. Derecho al desarrollo personal y a la educación, y a todas las oportunidades que las nuevas tecnologías.
6. Derecho a la intimidad de las comunicaciones por medios electrónicos. Derecho a preservar su identidad y su imagen de posibles usos ilícitos.
7. Derecho al esparcimiento, al ocio, a la diversión mediante Internet y otras nuevas tecnologías y no contengan violencia gratuita, ni mensajes racistas, sexistas o denigrantes y respeten los derechos y la imagen de los niños y niñas.
8. Los padres y madres tendrán el derecho y la responsabilidad de orientar, educar y acordar con sus hijos e hijas un uso responsable de Internet:
9. Los gobiernos de los países desarrollados deben comprometerse a cooperar con otros países para facilitar el acceso de éstos y sus ciudadanos, y en especial de los niños y niñas, a Internet.
10. Derecho a beneficiarse y a utilizar en su favor las nuevas tecnologías.

De derechos y herramientas

Estos derechos no fueron creados por mera ocurrencia. Responden a realidades muy concretas. Niños y niñas representan el 37% de la población mundial, sin embargo les ofrecemos muy pocos

in-fan-cia latinaoamericana tema

La vida de los nativos digitales entre pantallas



espacios con ofertas de contenidos de calidad, formativos y atractivos en las diferentes pantallas y menos aun oportunidades para que expresen sus propias ideas y participen en sociedad. Por ello los chicos que tienen los elementos de alfabetización digital para hacerlo, se están apropiando ya de estas herramientas.

Por ejemplo el grupo Digital Ethnography de la Universidad del Kansas (EUA), encontró que un 25% de los contenidos audiovisuales creados y publicados en YouTube están producidos por adolescentes y jóvenes entre los 12 y los 17 años.

file:///Users/sirena/Desktop/I&C_Espanhol_SITE_FINAL.pdf

Sin embargo, mientras algunos usan intensamente estas posibilidades otros no tienen acceso a estas nuevas herramientas. Desde la perspectiva de los derechos, la brecha digital no es un asunto menor. Millones de niños que viven en países pobres, o en sectores vulnerables no tienen acceso a las tecnologías de la información, creando enormes diferencias de inicio en el manejo de las herramientas para enfrentar el mundo que les tocó vivir.

Por otro lado el de mero acceso a equipos no es suficiente, sino que, frente a la oferta comercial que

in-fan-cia latinoamericana

tema

La vida de los nativos digitales entre pantallas



usa estos dispositivos para la venta y los negocios, la importancia y el compromiso de padres, maestros y el Estado a través de políticas públicas diseñadas para el caso, deben trabajar para desarrollar habilidades en los niños y niñas de operación y el capital cultural para hacer uso de la información.

Las formas de atención dispersa y con múltiples tareas a la vez, el llamado multitasking, atención parcial discontinua, y las variantes en los vínculos interpersonales más autónomos en los entornos virtuales sin intervención de adultos son una parte de esta nueva realidad.

Del otro la posibilidad de fomentar aprendizajes por investigación y descubrimiento, la experimentación sin linealidad, los procesos creativos, la diversión involucrada en los procesos de aprendizaje. El aprendizaje infantil en la cultura digital incluye publicaciones ya hechas para dispositivos como tabletas y celulares como la inglesa Anorak, <http://www.anorakmagazine.com/> o la italiana Timbuktu <http://www.timbuktu.me/> que combina diseño, interactividad y el enfoque educativo o la australiana Big Magazine for Kids <http://www.bigkidsmagazine.com/> enfocada en las “artes creativas” que propone una premisa muy original: que artistas y chicos colaboren generando contenidos.



También están los sitios en Internet como el colombiano Maguare, diseñado especialmente para primera infancia tanto en busca de desarrollo de habilidades como de contactar a los niños con el arte y la expresividad, <http://maguare.gov.co/home/index.html>,

in-fan-cia latinoamericana

tema

La vida de los nativos digitales entre pantallas



existen otros como Música Libre; Música para contar, cantar y jugar. Música para aprender y jugar <http://musicalibre.com.co/>, o el videojuego Xentinelas basado en temas de inmunología, <http://www.xentinelas.cl/>, <https://itunes.apple.com/mx/app/es-asi/id490658041?mt=8>, aplicación que permite a los lectores-usuarios interactuar con las ilustraciones mientras siguen

una narración, entre muchos más. Padres y maestros, con dedicación pueden encontrar numerosas posibilidades.

Señala Guillermo Canela, “No podemos dejar de resaltar los impactos positivos de una generación conectada a las nuevas tecnologías. Sin embargo, la garantía de acceso a los beneficios que aportan los nuevos medios depende de amplios programas de inclusión digital y de la promoción de una cultura digital libre, ética y participativa. Al mismo tiempo que el acceso a la banda ancha comienza a ser considerado como una demanda social de primer orden, es necesario invertir

en procesos educativos que permitan la inclusión efectiva de este público en el nuevo universo comunicativo”.

■ IRMA ÁVILA PIETRASANTA

in-fan-cia

entrevista

Dra. Natalia Trenchi

latinoamericana



■ LALA MANGADO
■ MARÍA EMA DISEGO

En esta entrevista a la Dra. Natalia Trenchi, queremos poner foco y profundizar en esta nueva realidad que nos está invadiendo a todos y en el impacto y desafíos que trae en el campo de la educación infantil

A partir de la llamada “revolución tecnológica” surgen interrogantes, preocupaciones y dudas sobre sus efectos. ¿Hay investigaciones al respecto?

“Como resultado del uso de las Tics, las nuevas generaciones han ganado algunas destrezas”

Hay muchas investigaciones sobre el efecto de el uso y abuso del consumo de las nuevas tecnologías (TICS) y el desarrollo del cerebro.

Toda la evidencia señala que se producen cambios a nivel cerebral cuando se utilizan las Tics. Hoy sabemos que las pantallas no son un pasatiempo inocuo: la investigación ha demostrado cómo su uso (con 10 horas acumuladas alcanza) modifica el funcionamiento del cerebro. ¿Eso debería preocuparnos? Si y no. Todo aprendizaje modifica al cerebro: ya sea aprender a multiplicar o pasar una pantalla de un videojuego.

“Todos ellos reflejan cambios cerebrales positivos”

Como resultado del uso de las Tics, las nuevas generaciones han ganado algunas destrezas. Algunos de los cambios que aparecen como consecuencia del uso de las nuevas tecnologías son muy favorables: por ejemplo, mejora mucho la habilidad viso-motriz, la velocidad en la toma de decisiones a punto de partida de claves visuales y la habilidad para suspender distractores visuales. Ciertos programas educativos de alta calidad también producen cambios positivos

in-fan-cia

entrevista

Dra. Natalia Trenchi

latinoamericana



en mayores de 2 años en las habilidades sociales y el lenguaje. Todos ellos reflejan cambios cerebrales positivos.



“Otra consecuencia perniciosa es que se acostumbre al cerebro al multi-estímulo”

“A expensas de debilitar la capacidad de detenerse en algo, profundizar y reflexionar”

Otros cambios, por el contrario, son desfavorables. Por ejemplo, cuando el cerebro calibra su capacidad atencional a partir de horas de uso de computadoras, lo calibra para estímulos intensos, rápidos y variados. Cuando enfrenta estímulos menos intensos y presentados a una velocidad menor (como un relato de la maestra o una charla común con los padres) el cerebro no logra mantenerse conectado porque está sincronizado para otro tipo de fenómeno. Otra consecuencia perniciosa es que se acostumbre al cerebro al multi-estímulo: estar en varias cosas a la vez. Lo que puede parecer una ventaja aparentemente (y de hecho para unas pocas cosas lo es) es generalmente una gran desventaja ya que se logra a expensas de debilitar la capacidad de detenerse en algo, profundizar y reflexionar. Es como hacer zapping en la vida todo el tiempo.

in-fan-cia

entrevista

Dra. Natalia Trenchi

latinoamericana



“Pero la solución no ha sido prohibir el fuego sino aprender a usarlo”

No debe ser la primera vez en la historia que nos asusta una nueva adquisición social. Lo mismo debe haber pasado cuando se hizo fuego por primera vez. Muchos deben haberse alarmado por su peligrosidad potencial . Y tenían razón. Pero la solución no ha sido prohibir el fuego sino aprender a usarlo. Lo mismo deberemos hacer con las Tics.

“Celebremos las TICS utilizadas con responsabilidad e inteligencia”

Igual que lo que pasó con el fuego mal usado, las Tics ya han generado muertes, vidas destrozadas, mucho

sufrimiento y enfermedad. Pero también han permitido el reencuentro de familias separadas por años y océanos, de amigos de la infancia, la comunicación fluida y cotidiana con seres queridos que viven lejos, el conocimiento y el avance intelectual de millones. Celebremos las TICS utilizadas con responsabilidad e inteligencia.

Tu planteas que las pantallas no son un pasatiempo inocuo. En tal sentido, ¿cómo hacer para que las Tics contribuyan al desarrollo y crecimiento de niños y niñas?

Educando. Esa es la clave para poder aprovechar todo lo favorable y disminuir las consecuencias negativas. Sensibilizar a las familias en cuanto al uso saludable y darles las herramientas realistas para que puedan aplicarlo en casa.

En los primeros años de vida , lo que los niños tienen que aprender lo aprenden sólo en el vínculo directo, cara a cara con su familia y su entorno. Necesitan desarrollar capacidades y habilidades que sólo pueden hacerlo en el vínculo directo con humanos : la confianza en el otro y en sí mismo, la capacidad empática , la tolerancia a la frustración y todo lo relacionado a la autorregulación. Nada de eso puede aprenderse frente a una pantalla,

in-fan-cia entrevista

latinoamericana

Dra. Natalia Trenchi



y lo que es peor, el estar frente a una impide las experiencias necesarias para hacerlo.

“Un niño pequeño tiene que jugar con su cuerpo, explorar lo que lo rodea y vincularse afectivamente con su familia. Nada de ello es posible si lo “anestesiarnos” frente a una pantalla”

Un niño pequeño tiene que jugar con su cuerpo, explorar lo que lo rodea y vincularse afectivamente con su familia. Nada de ello es posible si lo “anestesiarnos” frente a una pantalla.

Se habla, y frecuentemente se cree, que ciertos juegos o video juegos son potenciadores de ansiedad o generadores de violencia, ¿que hay de cierto en esto?

La investigación viene probando lo que cualquier padre y madre puede comprobar en su casa. Ellos son testigos de el estado emocional en que quedan sus hijos luego de horas de juego o del consumo de algunos juegos en particular: irritables, malhumorados, contracturados. Si son niños con tics, estos aumentan considerablemente.

En el 2001 se publicó un metaanálisis de 10 años de investigación en el tema.¹ En ella documentaron que los niños aprenden comportamientos y modelan su sistema de valores a punto de partida de los medios. Los efectos primarios de la exposición a los medios son el aumento de comportamiento agresivo y violento, aumento de los comportamientos de alto riesgo, incluyendo uso de alcohol y tabaco e inicio adelantado de la actividad sexual. Esas investigaciones se basaban fundamentalmente en la televisión, pero ya manifestaban preocupación por la extensión lógica de los efectos por el agregado de las nuevas tecnologías y por la cantidad de tiempo que el niño promedio pasa consumiendo productos mediáticos.

Como siempre que hablamos de seres humanos, la realidad es compleja y hay varias variables interactuando. Una vez más encontramos seres más vulnerables y otros más resistentes. Los peores efectos se ven en aquellos con mayor inmadurez

in-fan-cia

entrevista

latinoamericana

Dra. Natalia Trenchi



(por la edad u otros motivos), aquellos que ya manifiestan tendencias agresivas o tienen problemas para el control de sus impulsos. Un niño sano criado en un entorno continente que le transmitió un sistema de valores sólido no se verá afectado de la misma manera que otro proveniente de un entorno más endeble que no lo ha fortalecido lo suficiente en su capacidad de pensar inteligentemente. Todo lo malo se ve facilitado cuando cae en un terreno fertilizado por el abandono formativo familiar.

Entonces, ¿qué cosas podemos hacer para que los efectos desfavorables de las pantallas se vean disminuídos?

Muchas investigaciones se vienen conduciendo sobre el efecto de la tecnología en los dormitorios de los niños y adolescentes y todas parecen concluir que no es una buena idea. El acceso privado a la tecnología deja a los niños más expuestos a los riesgos, pierden la posibilidad de supervisión cercana de sus padres y los invita a pasar más tiempo solos que en familia.

La electrónica en el dormitorio es una distracción demasiado poderosa que interfiere con el estudio, con otro tipo de entretenimientos y con el sueño. Según los investigadores, el televisor en el cuarto

es pernicioso ya que le dedican más tiempo del que le dedicarían si no estuviera allí, disminuyen la actividad física, son más propensos a seguir hábitos de alimentación no saludables, comen menos veces en familia y obtienen peores resultados en los estudios.

“Conviene que en la casa se mantengan lugares confortables sin pantallas que inviten a sentarse a leer, a jugar un juego de mesa o simplemente conversar”

Tanto el televisor como las computadoras es mejor que ocupen lugares comunes donde sea posible supervisar naturalmente lo que allí está pasando. Incluso los celulares deberían pasar la noche fuera del dormitorio, para evitar mensajes o llamadas nocturnas.

Siempre conviene que en la casa se mantengan lugares confortables sin pantallas que inviten a sentarse a leer,

in-fan-cia entrevista

latinoamericana

Dra. Natalia Trenchi



a jugar un juego de mesa o simplemente conversar. Hay que promover entusiastamente un uso favorable de las Tics.

¿Como pensás que incide esta realidad en los primeros años de vida?

En la primera infancia los padres tienen que saber y estar convencidos que las pantallas son potencialmente negativas para la salud de sus hijos y que no deben exponerlas a ellas.

Ello significa cambiar algunos hábitos familiares frecuentes como tener un televisor prendido “acompañando” la vida familiar todo el día, darle de mamar o el biberón frente al televisor o “entretenerlo” con cualquier pantalla.

Esos son momentos para hablar, mirarse cara a cara, cantar canciones.

Cuando los niños crecen y empiezan a estar en contacto con las Tics, los adultos tenemos la responsabilidad de guiarlos y supervisarlos en su utilización. Por eso es que una recomendación para los padres es que no eviten las Tics. Necesitan conocerlas para poder acompañar a sus hijos en ese mundo. Tienen que conocer los videojuegos, jugarlos y ver de qué se tratan.

“Es importante que las reglas puestas en casa sean cumplidas por todos incluso por los padres”

Otra recomendación importante para los adultos es que den un buen ejemplo de uso de la tecnología. En ese sentido es importante que las reglas puestas en casa sean cumplidas por todos incluso por los padres : si no se puede utilizar el celular durante las comidas, no lo harán los niños ni los adultos. Es necesario que les enseñen a los niños a divertirse también sin aparatos.

Se podría hablar de un “uso saludable” de la tecnología?

Si, pero para poder tener un uso saludable es necesario:

a) limitar el tiempo del uso de tecnología. Lo que nos dicen las investigaciones es que los niños menores de 2 años *no deberían estar expuestos a ninguna pantalla* ya que en nada los beneficia y hay riesgos potenciales importantes en su desarrollo cerebral. Los mayores de 2 años *no deben exponerse a las pantallas más de dos horas/día* según lo

in-fan-cia entrevista

latinoamericana

Dra. Natalia Trenchi



que dicen quienes estudian sus efectos , y se refieren a la suma de compu celular, tablet,tv.

Es importante que esta limitación no se haga a través de la confrontación y el abuso de poder, sino con firmeza pero en buenos términos, explicando los motivos y acordando con el niño, para que tenga buenas consecuencias sobre su desarrollo global.

“Acompañar, compartir, disfrutar y divertirse. Enseñarles a pensar, a elegir con sentido crítico dejando de lado la pasividad y desarrollando un mirar activo e inteligente”

b) supervisar lo que se consume : no dejarlos solos en el ciber mundo. Del mismo modo que no los dejaríamos jugando solos en una plaza pública también necesitan la supervisión y guía del adulto en estas actividades.

c) Acompañar, compartir, disfrutar y divertirse. La mejor actitud es tener la cabeza abierta para las novedades y aceptar que se puede encontrar mucha diversión en las computus. Enseñarles a pensar, a elegir con sentido crítico dejando de lado la pasividad y desarrollando un mirar activo e inteligente. Conversando y comentando con sencillez y “buena onda” para enseñarles a decodificar los mensajes que hay detrás de lo que vemos.

“Vemos con alegría como hay realizadores preocupados por transmitir cosas buenas”

¿Como ves este tema en nuestro país? ¿crees que la tecnología acompaña y fortalece las propuestas educativas?

in-fan-cia entrevista

latinoamericana

Dra. Natalia Trenchi



“La tecnología bien usada pueden significar un aporte muy interesante a la educación y la cultura”

En nuestro país hay una sensibilización creciente sobre el tema. El desarrollar el Plan Ceibal nos ha enfrentado al uso universalizado de internet desde etapas muy tempranas y ha permitido desarrollar planes para utilizarla para el aprendizaje y el desarrollo global de los niños. Hay buenas propuestas educativas y ya estamos viendo buenos resultados por su utilización. Sin embargo aun es muy extendido el mal uso de la tecnología en adultos y niños (celulares manejando es sólo un ejemplo) en la población general. En cuanto a los contenidos vemos con alegría como hay realizadores preocupados por transmitir cosas buenas. Lamentablemente aun a nivel comercial no se cuida nada la calidad de los productos para niños.

“El gran desafío es enseñar una manera saludable de utilizar estas maravillas”

En síntesis, la tecnología bien usada, a edades adecuadas, con contenidos adecuados y durante tiempos adecuados pueden significar un aporte muy interesante a la educación y la cultura. Por el contrario, su abuso y su consumo indiscriminado puede ser muy negativo.

El gran desafío es enseñar una manera saludable de utilizar estas maravillas potenciales a nuestros niños y jóvenes, e integrarlas al universo de actividades, juegos e interacciones más tradicionales. Se trata de sumar, no de restar.

Nota:

1. Journal of the American Academy of Child & Adolescent psychiatry 2001;40:392-401

■ LALA MANGADO
■ MARÍA EMA DISEGO

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Pakapaka



- VALERIA DOTRO
- FACUNDO AGRELO



¿Qué es Pakapaka?

Pakapaka es el primer canal educativo y público, creado por el Ministerio de Educación de la Nación para todos los chicos y chicas de Argentina y de América Latina. Es también un espacio donde, desde la pantalla de televisión y sus múltiples propuestas digitales y

territoriales, los chicos y chicas pueden reconocerse, aprender, divertirse y expresarse. Su objetivo central es garantizar a todos los chicos y chicas el acceso a contenidos culturales y educativos de calidad que contribuyan a su desarrollo integral, desde una perspectiva de derechos.

Pakapaka parte de un profundo respeto por todos los chicos, a quienes concibe como ciudadanos, sujetos de derechos, constructores y pensadores de su realidad, con saberes y modos de ver el mundo que enriquecen la vida en común. Propone así otra concepción del niño y de sus posibilidades y necesidades, que apunta a enriquecer su mundo y a reflejar su complejidad.

La señal nació en el año 2010 a partir de la experiencia previa como franja infantil de Canal Encuentro, el primer canal de televisión del Ministerio de Educación de la República Argentina. Pakapaka reconoce el rol de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como elementos centrales en la vida cotidiana de los chicos y de la sociedad en general. Asimismo, entiende que los medios son fundamentales en la construcción de una sociedad más justa con educación de calidad para todos, y asume que la televisión pública debe ser un espacio que muestre y permita mostrarse y expresarse a todos

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Pakapaka



los chicos y chicas del país, respetando sus diferencias y particularidades.

El nacimiento de Pakapaka, y su propósito de generar espacios reales para la participación de los chicos y el ejercicio de ciudadanía en la pantalla, tiene detrás una historia de construcción colectiva y de investigación en relación a una forma de entender la televisión pública infantil.

Ciudadanía y derechos

Una de las características de la ciudadanía hoy es el hallarse asociada al “reconocimiento recíproco”, esto es, al derecho a informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen al conjunto de la sociedad. Del mismo modo, una de las formas más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúa justamente en la desposesión del derecho a ser visto y oído, que equivale al de existir y/o contar socialmente, tanto en el terreno individual como en el colectivo, en el de las mayorías como en el de las minorías.

Es por ello que hablar de ciudadanía en la actualidad nos remite, de un modo inequívoco, al derecho al reconocimiento social y cultural y al derecho a la expresión de todas las sensibilidades y narrativas en

que se plasma la creatividad política y cultural de un país.

En una época en la cual el discurso de los medios de comunicación masiva instituye subjetividad a través de sus *políticas de representación*, **una de las prioridades de nuestras sociedades para profundizar la participación y la vida democrática es fortalecer el derecho a la comunicación desde la infancia, que incluye al mismo tiempo el derecho a la información y a la libertad de expresión.** En este contexto, hacer efectivo el derecho a participar de la cultura y el derecho a la comunicación exige que el Estado desarrolle políticas de equidad entre actores con distintas herramientas y posibilidades reales de comunicar para que todos encuentren espacios para ser habilitados, escuchados, visibilizados.

El mercado genera y promueve una lógica por medio de la cual los objetos de consumo adquieren sentido. Más allá de la capacidad de gasto, y de las posibilidades de acceso al consumo de bienes materiales, existe un consumo simbólico compartido por muchos niños sin distinción de disponibilidad de recursos. En este sentido, los programas de televisión funcionan como productos de la cultura infantil y en tanto tales producen significados sociales en torno

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Pakapaka



a qué es ser niño hoy. El mercado, así, define desde su discurso no sólo qué es ser niño sino qué es ser adulto, qué es lo que los chicos desean, a qué les gusta jugar, sobre qué charlan, sobre qué discuten, qué comparten con sus pares, etc.

Ante esto, la televisión pública tiene, como uno de sus principales objetivos, garantizar una distribución igualitaria de los intercambios simbólicos, esto es, trabajar para ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de acceder a una amplia variedad de entretenimiento, información y educación de alta calidad. La infancia, al igual que otros actores sociales, precisa adquirir poder a través del conocimiento y de la acción que inspira ese conocimiento para ejercer sus derechos; la información permite debatir, tomar decisiones, relacionarse con otros y organizarse.

Desde Pakapaka creemos que para garantizar el ejercicio del derecho a la comunicación resulta imprescindible **conocer y reconocer a las infancias.** Al hablar de reconocer a los chicos hablamos de pensarlos como seres sociales determinados históricamente, pensarlos mientras se relacionan con su entorno e influyen en él, en el seno de la familia, de la comunidad, de la sociedad; observarlos en sus

casas, sus escuelas, sus barrios, sus grupos sociales; conocer sus intereses, sus inquietudes, sus dinámicas y sus emociones. Todo ello permite hacer lugar a sus preocupaciones, a sus conflictos, a sus luchas, sus demandas y sus angustias, y pensarlos como **sujetos sociales, como seres históricos que participan de la producción cultural, que dialogan desde ese lugar con otros actores sociales y que en ese proceso se inscriben en la sociedad como todos los ciudadanos.**



in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Pakapaka



Chicos y chicas: participación, expresión y creación

La infancia es una forma específica de experiencia en la vida; una forma específica con una fuerza, una intensidad y una manera particular de estar en el mundo. Y en tanto actor social y político, es un colectivo social con derechos que interpela al Estado y a la sociedad.

En este sentido, si el mundo político infantil pasa hoy en buena medida por los espacios de consumo cultural en general y de consumo mediático en particular, los medios públicos, constituidos como un espacio legítimo de participación social también para los niños, requieren de la presencia de los chicos como partícipes de la creación.

Ejercer el derecho a la comunicación permite que niñas, niños y jóvenes puedan, entre otras cosas, **producir sus propios mensajes, formar y expresar sus opiniones frente a cualquier tema –incluidos aquellos complejos para ser abordados en el espacio público–, participar en decisiones y acciones que generen transformaciones y mejoren la vida comunitaria, desarrollar pensamientos críticos respecto del consumo de los medios de comunicación, promover la expresión de las**

voces y los intereses de diversos actores de la comunidad y crear y experimentar a través de los lenguajes de los medios de comunicación.

El propósito de garantizar una distribución igualitaria de intercambios simbólicos y ejercer el derecho a la comunicación se plasma en la pantalla de Pakapaka a través de un discurso que visibiliza a la infancia de una manera particular, en donde conviven lo universal y lo particular. En este sentido, la potencia de una televisión pública que además de imágenes, contenidos, formatos y programas, produce un discurso sobre la infancia, un nuevo relato –distinto al relato que se construye desde el mercado–, abre posibilidades hasta ahora inéditas en el campo de la televisión infantil, tanto en el modo de vincularse con ellos como en el modo de interpelarlos.

El reconocimiento de las infancias, en tanto proyecto político, se traduce en la pantalla bajo diferentes premisas. Por un lado, generando un espacio que muestre y permita mostrarse y expresarse a todos los chicos y chicas del país, respetando a la vez sus diferencias y particularidades; un espacio para las múltiples minorías, en donde todos los sectores se sientan representados y encuentren un lugar para expresarse.

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Pakapaka



En la medida en que los niños son portadores de saberes, de concepciones y de modos de ver el mundo, tienen inquietudes, deseos, preguntas y cuestionamientos a la sociedad en la que viven; o dicho de otro modo, cada chico enriquece, con su historia valiosa y singular, la vida en común de toda la sociedad.

Esto supone **entender a los niños como protagonistas, como sujetos capaces de construir**

y resignificar aquello que reciben a partir de su propio contexto, que demandan un espacio en el que puedan expresarse como sujetos activos en la construcción de la realidad en que viven y como productores de cultura respetando su interés por aprender y por conocer otros mundos distintos al que su cotidianidad les ofrece.

En ese marco, uno de los ejes de Pakapaka ha sido generar espacios para que los chicos expresen sus intereses, dudas y cuestionamientos, y desarrollar contenidos audiovisuales

considerando que en el proceso de crecimiento de los chicos surgen múltiples preguntas vinculadas tanto con la exploración y el conocimiento del mundo, de la sociedad en la que viven y de la vida cotidiana, como con su propio universo emocional.

La construcción de estos espacios en los cuales los chicos puedan expresarse pone a su disposición una gama de recursos, tanto para la puesta en juego de la información y el conocimiento como para la

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Pakapaka



manifestación de emociones, afectos y puntos de vista. El abordaje que los chicos, en tanto protagonistas, hacen de los diferentes temas incorpora de esa manera su heterogeneidad como sujetos para contar qué les produce y les suscita el mundo en que viven, sus miedos, sus deseos y fantasías –incluyendo una variedad de reflexiones de otros chicos–; es un abordaje elaborado desde un lugar propio y subjetivo, que les permiten contar y reflexionar en función de su propia historia y contexto.

Sus preocupaciones, sus intereses, sus emociones, las preguntas que se hacen, los modos que tienen para procesar la realidad, sus voces y sus actividades constituyen herramientas centrales en la definición de contenidos de la señal, y a su vez son expresadas de múltiples maneras: desde relatos de historias y narraciones de fantasías, hasta interrogantes, desafíos lúdicos, hipótesis, adivinanzas y juegos de palabras, entre otras manifestaciones posibles.

Por otro lado, el reconocimiento de las infancias demanda contenidos de alta calidad en los que los objetivos de formar convivan con los de **entretener, dar a conocer, abrir ventanas tanto a la cultura de todos los sectores de nuestro país como a los de nuevos mundos**, con el propósito de hacer así un

aporte a la construcción de la identidad de niños y niñas y a la construcción de ciudadanía desde la infancia.

En este sentido, Pakapaka plantea un diálogo con el jardín y la escuela pero no de manera exclusiva; también lo hace con otras experiencias que constituyen la subjetividad de los chicos, con la vida cotidiana hogareña, con el barrio y la comunidad, con las relaciones de amistad y con los juguetes y los juegos, entre otras instancias.

Mostrar otras formas de vida –en otros espacios y lugares de nuestro país y del mundo– tiene un valor ético importante con relación al conocimiento del otro y al respeto por la diversidad. El abordaje de estos contenidos posibilita que los chicos y chicas accedan y conozcan otros mundos que no forman parte de su experiencia directa, otras formas de vida, más lejanas o más cercanas pero distintas a la propia, y diferentes costumbres y modelos culturales que enriquezcan sus vidas. Se busca así promover y estimular el conocimiento y reconocimiento del otro, posibilitando que los niños aprendan a vivir juntos y desarrollen actitudes de respeto, solidaridad y cooperación.

Tanto en estos casos, como sobre todo en lo que se refiere al abordaje de temas complejos, especialmente

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Pakapaka



a contenidos vinculados con violencia y maltrato, y contenidos que abordan conflictos de la vida de los chicos (peleas entre pares, miedos, situaciones nuevas que deben enfrentar en función del crecimiento, etc.), conflictos propios de la sociedad en la que viven (la pobreza, la justicia y las injusticias sociales, las diferencias culturales, etc.) y conflictos del mundo (ecología, guerras, etc.), el canal, como medio público y educativo, busca asumir el tratamiento de cada caso de manera responsable y cuidadosa.

Finalmente, el reconocimiento se manifiesta también proponiendo una estética que represente a las infancias contemporáneas. **La infancia está llena de**

contrastes y los chicos viven a diario experiencias caracterizadas por las diferencias, no por la homogeneidad. La estética de un mundo idealizado no es más que una construcción cultural que no tiene anclaje en la psicología infantil ni en supuestas o reales necesidades infantiles. La mirada de Pakapaka se despega de aquella construcción histórica para ir en busca de una estética que aspire a ser más afín a los niños actuales.

Las experiencias de ser chico o chica en nuestro país y en América Latina difieren según los contextos sociales y culturales. **La cultura infantil está caracterizada por la mixtura, la existencia y la vivencia de una**



in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Pakapaka



multiplicidad de experiencias de diferente índole y con estéticas diversas, y el desafío de Pakapaka es expresar esa multiplicidad de experiencias y sus manifestaciones para estimular de ese modo la posibilidad de ver las cosas desde otras perspectivas.

En un contexto en el cual los medios masivos de comunicación recogen y recrean estereotipos y roles de género, que se construyen socialmente y que coexisten con estereotipos, prejuicios y creencias que se transmiten culturalmente, Pakapaka, como medio público y educativo, tiene la responsabilidad de apostar a una construcción política y estética de alternativas que cuestionen esas representaciones. Entre esas alternativas está la producción de materiales y discursos que tiendan a ubicar a los sujetos en roles que no se asocien a los tradicionales roles de género, y que muestren situaciones de igualdad en donde la diferencia sea un valor ligado al respeto de la individualidad de cada sujeto.

La individualidad, en tanto respeto por la diversidad, también se pone de manifiesto a la hora de trabajar con el idioma. Esto supone promover su riqueza y variedad, ofrecer la multiplicidad de significados propia del lenguaje y sus diversas manifestaciones según las variaciones

geográficas, la edad, el nivel de escolarización, el uso propio de la lengua, así como la resignificación y apropiación de vocablos a lo largo del tiempo, respetando en los diferentes casos los sentidos y significados de cada enunciado y el contexto en el que se dice.

El desafío de Pakapaka ha sido desde un comienzo constituirse en un espacio lúdico que puede ser inventado, creado, recreado y modificado por los chicos, en el que puedan comunicar y comunicarse, sentir, jugar y experimentar emociones; un espacio que incentive su curiosidad a través de mundos sugerentes, misteriosos, diversos, contradictorios, absurdos, que como el juego establecen órdenes distintos de lo cotidiano y por lo mismo implican libertad y posibilidad.

■ FACUNDO AGRELO

Autor, guionista, dramaturgo, director, sociólogo. Participó en la creación de Pakapaka, el canal infantil público de Argentina. Es profesor adjunto de la cátedra Producción y realización de cine y televisión infantil, en la Universidad de Buenos Aires.

■ VALERIA DOTRO

Licenciada en Ciencias de la Comunicación con orientación en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Es docente de Nivel Inicial. Desde enero de 2011 es responsable de contenidos del Canal Pakapaka.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Los “tics” en las TIC



■ De la reflexión teórica y la investigación académica, a la de la vida cotidiana en la escuela, supera con creces los tópicos y los prejuicios que las personas adultas tenemos sobre lo nuevo. Nuevo para nosotros, pero habitual para la infancia que transita sin dificultad de un instrumento a otro. Lo importante consiste en que todos los instrumentos posibles estén al alcance de los niños y las niñas y un educador les acompañe en este transitar.

■ **Martina Bailón y Martín Rebour**

El Plan Ceibal



■ **Julia Heimann, Julieta Fradkin y Pablo Boido**

Imágenes y juegos en movimiento



■ **Elisa Cristi**

Biblioteca Virtual



in-fan-cia latinoamericana experiencias

El Plan Ceibal



■ MARTINA BAILÓN
■ MARTÍN REBOUR

Breve presentación del Plan Ceibal

El Uruguay desde el año 2007 viene desarrollando una importante política pública que surge enmarcada en el Plan de Equidad para el Acceso a la Información Digital. En este contexto nace el Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en línea), con el objetivo de brindar a cada niño de nuestras escuelas y centros de educación media públicos, un laptop (modelo 1 a 1) y conexión a internet en escuelas y liceos. Este laptop es pertenencia del niño o el joven, llevándose a sus respectivos hogares.

Desde sus inicios el Plan Ceibal ha sido pensado y estructurado a partir de tres componentes fundamentales: el educativo, el social y el tecnológico.

A lo largo de estos años, Ceibal ha realizado una fuerte apuesta por garantizar el acceso tecnológico a todos los niños y jóvenes del sistema educativo público, dotando a la vez a docentes, así como a estudiantes de formación docente de computadores portátiles.



Esta iniciativa sumamente ambiciosa, fue cumpliendo distintas etapas y podemos decir que la primera estuvo relacionada con garantizar efectivamente el acceso a la tecnología. En este sentido podemos afirmar que Ceibal ha contribuido sustancialmente a la disminución de la brecha digital. Muchas de las familias de los quintiles más desfavorecidos de nuestra población, tiene acceso por primera vez a un laptop a través de la “ceibalita” (de este modo se les ha llamado comúnmente a los laptops que entrega Ceibal).

El componente tecnológico, fue enriqueciéndose y dialogando con el componente educativo, incorporando diferentes clases de equipamientos y herramientas, como ser plataformas educativas de gestión de contenidos, plataformas adaptativas (ejemplo: Plataforma Adaptativa de Matemáticas), biblioteca digital, sensores para la enseñanza de las ciencias naturales, robótica educativa, por mencionar los más reconocidos. Gradualmente la tecnología comienza a formar parte de la ecología del aula y de las

in-fan-cia latinoamericana experiencias

El Plan Ceibal



instituciones educativas de nuestro país, a la vez que comienza a generarse un proceso de apropiación de las mismas por parte de los docentes y estudiantes. Dicho proceso no fue lineal, ni falto de dificultades, encontrándose con resistencias de parte de los docentes en sus inicios.

Surge de la bibliografía sobre el tema que uno de los principales obstáculos en los primeros años, estuvo dado por la escasa capacitación del cuerpo docente junto con la entrega de equipos y su acento en el componente tecnológico en detrimento de la dimensión educativa, constituyeron las principales críticas al Plan. Era necesario comprender la brecha digital de una manera amplia, no siendo solo entendida como el acceso o no a las tecnologías digitales, sino también respecto al desarrollo de capacidades, habilidades por parte de los sujetos y colectivos de hacer un uso asertivo y crítico de las mismas.

Desde el 2011 progresivamente se ha comenzando a poner el acento cada vez más en la dimensión educativa, en cómo generar dispositivos de formación que permitan una apropiación con sentido pedagógico didáctico que redunde en una práctica docente significativa, posibilitadora de aprendizajes. Preguntas en relación al impacto de las tecnologías en los modos

de enseñar y aprender comienzan a circular en nuestro medio y a formar parte de las preocupaciones del Plan Ceibal. Allí comienzan a delinearse un interés que en los años siguientes se irá fortaleciendo.

De igual modo, este interés en el desarrollo del componente educativo, fue acompañado de la generación de líneas de trabajo con la comunidad. Surgen así programas de trabajo con padres en las escuelas, sensibilización y dinamización del uso en centros comunitarios y coordinación con proyectos estatales y de organizaciones de la sociedad civil que trabajan en el marco de la inclusión social. El desafío instalado ya no está solo dado por el seguir garantizando el acceso a las tecnologías y el desarrollo de habilidades de tipo instrumental, sino también en el desarrollo habilidades comunicativas, del pensamiento crítico, del análisis de la información, de la ciudadanía digital y la participación ciudadana.

Ceibalin y la especificidad de la educación inicial

Sobre finales de 2010 emerge la necesidad de un abordaje específico para el área de Educación Inicial. A instancias de varios docentes de educación inicial, que por formar parte de escuelas de educación común comenzaron a trabajar de forma articulada con otros grupos que contaban con computadoras

in-fan-cia latinoamericana experiencias

El Plan Ceibal

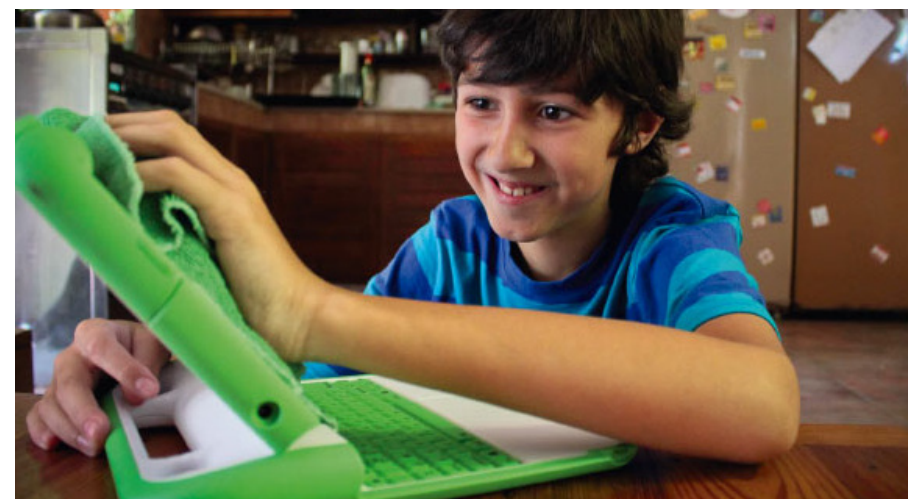


(los niños mayores prestaban sus equipos o trabajaban junto a los niños más pequeños), se resuelve la entrega de XO (laptop que entrega Ceibal) de forma piloto a los grupos de 4 y 5 años de algunos centros del área metropolitana. Esta experiencia permitió entender que los docentes y alumnos de educación inicial (3, 4 y 5 años) estaban preparados para formar parte Plan Ceibal.

A partir de 2011 se comienza a trabajar en el marco del proyecto Ceibalin, proyecto de formación de docentes cuyo foco está en el desarrollo de actividades de formación docente donde se presentan actividades, recursos y herramientas que pueden llevarse adelante con la XO. A partir de estas actividades son los docentes quienes construyen las propuestas pedagógicas e identifican el potencial que puede ofrecer la integración de tecnologías digitales en el aula y en los proyectos de centro.

Algunos de los desafíos y aprendizajes que han surgido en el desarrollo del proyecto tienen que ver con:

- **la necesidad de generar adecuaciones de las herramientas disponibles a la especificidad de la educación inicial** (ya sea al desarrollo motriz

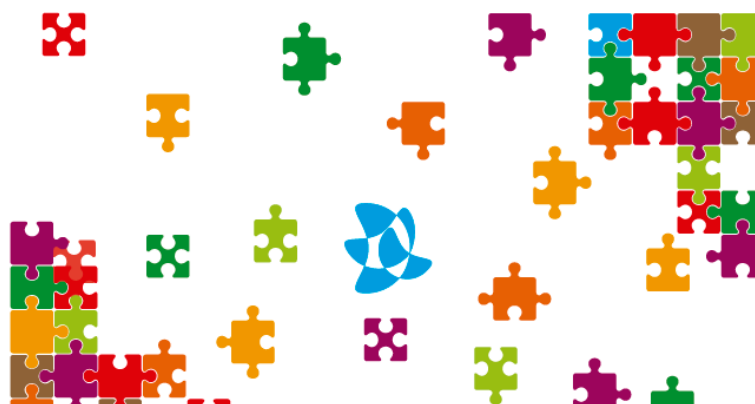


y cognitivo de las edades, como a la complejidad y accesibilidad de los recursos disponibles).

Un claro ejemplo puede ser el mousepad de las primeras XO, que no resultaba accesible para los niños más pequeños por lo reducido del espacio para su manipulación y el desarrollo de la motricidad fina que tales acciones requeriría. Otro ejemplo en relación a la adecuación o no de las herramientas, puede ser la plataforma de gestión de contenidos, donde muchos docentes se manifestaban interesados en su utilización en el aula pero la estructura de la plataforma no contaba

in-fan-cia latinoamericana experiencias

El Plan Ceibal



con un diseño adecuado a las características de los niños lo cual generaba dificultades.

- **la adecuación y pertinencia de las herramientas y aplicaciones seleccionadas para el trabajo.**

En algunos casos las primeras experiencias de integración de tecnologías digitales asumen como principal desafío la asertividad en el uso (evitar la mera sustitución o transcripción de actividades o recursos analógicos a la virtualidad, ya que el uso de tecnologías digitales supone una complejidad creciente en el acceso). Las actividades que se llevan adelante en las instancias de formación suelen orientarse a la

aplicación práctica de los proyectos y planificaciones de los docentes a los efectos de que el propio curso sea un ejercicio de la reflexión sobre la práctica, así como de resolución colectiva de problemas que eventualmente puedan surgir. Entendemos que aprendemos mucho más en instancias de aplicación, de puesta en práctica y de ensayo y error que de actividades puramente teóricas o de “laboratorio”.

Identificar el valor diferencial de la integración de tecnologías digitales a la educación, enfocado a la resolución de problemas o a la ampliación del alcance de las actividades educativas.

Para evitar tanto el empobrecimiento de las actividades realizadas (utilizar una XO solamente para hacer un dibujo en un editor de imagen como por ejemplo TuxPaint como sustituto del dibujo convencional es un ejemplo de empobrecimiento ya que esta aplicación permite intervenir imágenes, utilizar diferentes “pinceles” y sellos para producir imágenes digitales) así como fomentar el aprovechamiento de los recursos disponibles, requiere de una **intervención docente con una clara orientación pedagógica.**

- **generar una apertura a la innovación a partir del uso de tecnologías.**

in-fan-cia latinoamericana experiencias

El Plan Ceibal



La naturaleza de las tecnologías que hoy tenemos a disposición ha modificado las pautas de comunicación, las formas de vincularnos con el conocimiento así como las vías de acceso al saber. Por lo tanto, como educadores, deberíamos desarrollar una mayor apertura al cambio, con el objetivo de indagar cuáles son las nuevas oportunidades que tenemos a disposición.

Desde la experiencia de Ceibalín, una vez más hemos comprobado que el ámbito de la educación inicial posee una apertura particular a la innovación y la experimentación, lo que ha habilitado a los docentes que han participado del proyecto, a comprometerse con la integración asertiva de las tecnologías en sus prácticas.

A lo largo de los últimos 4 años de trabajo en el marco de este proyecto, la realidad ha cambiado. En un principio los jardines contaban con un monto de equipos variable en función de la matrícula del jardín. El criterio de entrega no fue uno a uno sino que fue en lo que denominamos (desde Plan Ceibal) “modalidad biblioteca”. Es por este motivo que cada colectivo docente optó por la modalidad de uso que más se ajustara a su centro. Algunos organizaron espacios por sala con algunos equipos, lo que les permitía trabajar

en pequeños grupos; otros organizaron un espacio tecnológico a dónde ir a usar las xo; otros generaron propuestas de rotación de las computadoras por las salas. Estas estrategias dan cuenta del enfoque del proyecto orientado a la transferencia de capacidades a los centros para el trabajo autónomo por parte de los docentes.



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Juego, encuentro y crianza



En 2013 se comenzó a trabajar con tabletas, por lo que en algunos casos los centros cuentan con tabletas, en otros con XO y en otros casos cuentan con tabletas y XO.

El proyecto se ha construido sobre la base de una estrecha coordinación con las autoridades del área, referentes pedagógicos del colectivo docente. Esta estrecha coordinación ha fortalecido la estrategia, propiciando el desarrollo de actividades con una mayor adecuación y pertinencia, así como favoreciendo una buena comunicación con los docentes.

Plan Ceibal tiene aún el desafío de ampliar la generación de recursos digitales para la Educación Inicial, sin embargo, resulta también un desafío más que interesante la generación de recursos por parte de los propios docentes, así como la reutilización de recursos ya existentes. Para ello, es central la curaduría de contenidos, así como la formación de los docentes para que estén en condiciones de generar y reutilizar contenidos, mucho más allá de lo que podría ser un uso pasivo de los mismos.

Los niños consumen y generan contenidos multimedia desde edades cada vez más tempranas, muchas veces no les ofrecemos herramientas y



elementos para una adecuada decodificación de la información que circula a su alrededor. Docentes, educadores así como las familias y comunidades, tenemos interesantes desafíos en un contexto que ha cambiado radicalmente, y promete continuar cambiando.

■ MARTINA BAILÓN

Maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación
Asistente Técnica en Plan Ceibal Coordinadora
y tutora en FLACSO Virtual Uruguay

■ MARTÍN REBOUR

Licenciado en Psicología
Magister en Psicología y Educación
Responsable del Departamento de Formación
Docente de Plan Ceibal.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



- PABLO BOIDO
- JULIETA FRADKIN
- JULIA MARTINEZ HEIMANN

1. El presente texto¹ pretende ser una pequeña caja de herramientas en la cual encontrarán relatos de diferentes experiencias, reflexiones y propuestas de trabajo, cuya finalidad consiste en plasmar el registro de una praxis creadora. Iremos describiendo un itinerario: el del equipo de Cine + Chicos, que comenzó en el 2007 y desde el 2010 funciona en conjunto al Programa de Juegotecas Barriales².

Sabemos que es posible jugar y producir cine con los más chicos, que es posible investigarlo, aprehenderlo, desordenarlo y volver a ordenarlo. Pero ¿qué vínculos mantiene el cine con la infancia, más allá de incluir a los más pequeños en un nuevo conjunto de consumidores? ¿Qué aporta el audiovisual al conjunto de los lenguajes expresivos, que lo hace interesante para ser desarrollado con los niños y niñas? ¿Cómo se modifica la mirada - tanto de los más pequeños como de los adultos que los acompañan y aquellos que son espectadores de sus juegos y sus creaciones - cuando los chicos se convierten en creadores, cuando los chicos cuentan con las imágenes y el sonido?



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



Éstas son algunas de las preguntas que nos hacemos en este laboratorio nómada de talleres audiovisuales. Las respuestas son múltiples, ante tantas nuevas inquietudes y desafíos que surgen en los talleres de las Juegotecas. A partir de estas preguntas hemos organizado un recorrido, que incluye una gran cantidad de actividades y de producciones audiovisuales que han realizado chicos desde los tres hasta los quince años.

Y aunque ya lo intuíamos, al sistematizar este recorrido, volvemos a comprender que jugar con el cine no solamente es posible, sino que también es necesario.

Infancia y cultura visual

En nuestros primeros encuentros solemos preguntarles a los chicos qué piensan que se hace en un taller de cine e imagen en movimiento y las respuestas nos llevan con frecuencia a lugares inesperados. Si bien aparecen de inmediato una serie de afirmaciones comunes relacionadas con sus gustos y preferencias, se hace evidente también una mirada compleja que incluye un profundo detalle sobre tramas, perfiles y características de sus personajes favoritos de televisión, cine y nuevas plataformas digitales.

Detenernos a pensar en este contexto nos permite identificar un espacio de acción plausible de ser

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



intervenido para alentar procesos creativos. A partir de estas reflexiones podemos delimitar diferentes lecturas acerca de la manera en que mutan los patrones de producción y circulación de las imágenes hasta el día de hoy y cómo éstas condicionan directamente la *cultura infantil*.

Si bien en la mayoría de las producciones audiovisuales prevalece la lógica y las funciones de cualquier otro producto industrial;³ encontramos en el espacio de taller con los chicos otras facetas que abordamos en nuestro trabajo diario. Es cada vez más evidente que los personajes de los productos audiovisuales *infantiles* forman parte del universo de los niños de un modo particular y novedoso. Además de estar presentes en diversas pantallas, estas producciones se incorporan en un conglomerado de juguetes, prácticas de juego y otros objetos, formando un complejo entramado que construye un modo de habitar el mundo. Y allí donde algunos advierten una impronta de puro interés comercial, hallamos también una rica fuente de recursos para desarrollar proyectos y realizaciones propias, basados en la (re)apropiación lúdica que los niños y niñas hacen desbordando constantemente la lógica de mercado. Es en este espacio donde situamos nuestra mirada y nuestras propuestas para continuar incentivando este tipo de prácticas creativas.

Según Bazin⁴ la idea del cine preexiste a la invención del cinematógrafo,⁵ muchas veces tomada por los historiadores como única fecha para dar inicio a este arte. Como él argumenta, debemos "*considerar los descubrimientos técnicos fundamentales como*



accidentes afortunados y favorables, pero esencialmente secundarios con respecto a la idea previa de los inventores. El cine es un fenómeno idealista. La idea que los hombres se han hecho de él existía plenamente definida en su cerebro (...) además el cine no debe casi

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



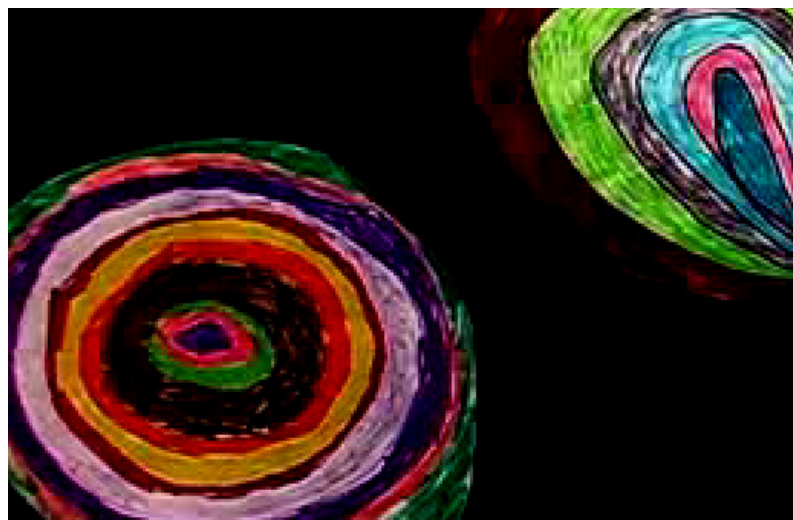
nada al espíritu científico. Sus padres no son científicos. (...) son monomaniacos, chiflados, improvisadores, en el mejor de los casos, industriales ingeniosos. Pobre explicación daríamos al descubrimiento del cine si partiéramos de los descubrimientos técnicos que lo posibilitaron” (BAZIN;2004:21). Más allá de las discusiones teóricas e historiográficas que puede suscitar este dato, considerar la invención del cine ya no desde el punto de vista exclusivamente técnico sino como un proceso global situado en contexto, abre operativamente una postura más activa en torno a su desarrollo y a las posibilidades que hoy se nos presentan para investigarlo o experimentarlo. Pensar el

inicio del cine a partir de la invención del aparato abre y clausura una historia, considerarlo como un proceso nos deja un lugar para seguir reinventándolo en el marco de un proceso complejo propio de la historia del arte en general.

Haciendo este recorte encontramos una cantidad de herramientas que hacen accesible este lenguaje para poder trabajarlos en otros ámbitos, principalmente educativos, resignificando el foco del cine dominante que tiene como referencia el desarrollo de los grandes estudios de Hollywood o sus apéndices nacionales. No se trata de contraponernos a este tipo de cine, sino de abrir y recuperar otro tipo de experiencias de acercamiento. Se trata de una propuesta de trabajo pedagógico con los más pequeños, que pretende ampliar las experiencias educativas que permite potenciar la educación desde edades tempranas. En un contexto en que predomina la interpelación a los niños como consumidores, la posibilidad de que ocupen una posición activa ligada a la producción lúdica de imágenes, sonidos e historias sitúa a los niños como ciudadanos. Educar la mirada representa una oportunidad privilegiada donde el lenguaje audiovisual y la educación tienen la palabra.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias



2. CINE Y JUEGO

Nos gusta pensar que el cine comenzó jugando. Antes de que existiera la máquina, antes de que existiera la imagen proyectada, existió el deseo de jugar, de inventar fantasmas luminosos y de dejarse asombrar.

La incorporación del equipo de Cine + Chicos al Programa Juegotecas Barriales enriquece enormemente la reflexión acerca del vínculo que une a la realización cinematográfica con la práctica lúdica.

Entendiendo al juego como experiencia estética y como espacio de transformación de la mirada, nos reencontramos con el cine como terreno de experimentación. Formas compartidas por el juego y el arte en general que nos ayudan a (re)descubrir ambas prácticas, a analizarlas desde otras perspectivas, a indagar en tópicos usualmente dejados de lado.

Cuando se enciende el proyector se abre una puerta para ingresar a otro mundo; la luz se apaga, el juego comenzó. Tiene reglas, que serán compartidas de manera colectiva, aunque cada quién en los rincones de la penumbra transite de modo diferente ese momento. Mientras suceda en la pantalla, confiaremos en que un pastel es la luna y en que un cohete puede estrellarse directamente en su ojo y crearemos que una línea blanca es un personaje malhumorado y entrañable.⁶

De la misma manera que en el juego, el cine sucede “aquí y ahora”. Aunque las historias remitan a tiempos remotos o futuros inciertos, el film nos propone siempre un presente. Lo que vemos ocurre en este preciso instante ante nuestros ojos; es tal vez por eso que nos asusta, nos intriga, nos maravilla o nos hace

in-fan-cia latinoamericana

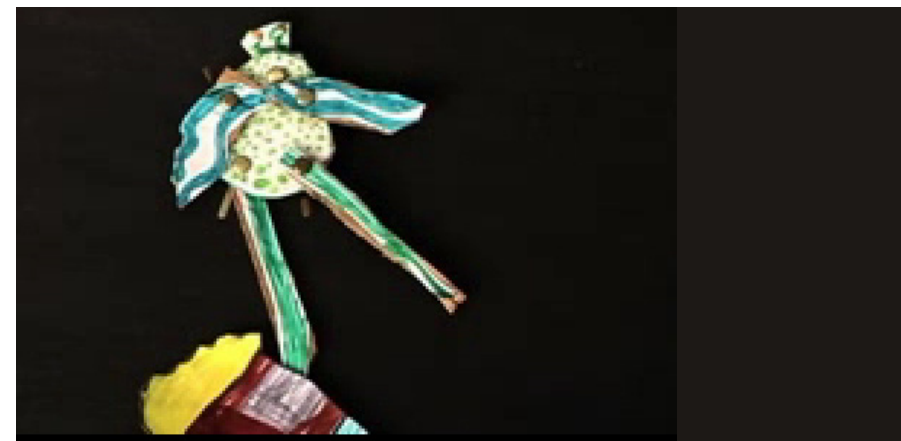
experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



reír con tanta intensidad. Lo que sucede en la pantalla nos abre la posibilidad de habitar el mundo de otra manera, de imaginarlo, de conocerlo, de transformarlo y hacerlo a nuestro gusto. En este sentido, el arte sigue la misma lógica del juego.

Graciela Montes afirma - retomando al teórico D. W. Winnicott- que cuando se juega o se hace arte, se habita una frontera, una frontera que no pertenece únicamente al mundo del afuera, de “lo real”, ni tampoco únicamente al mundo interior, de la propia fantasía. Es una frontera porque se mantiene entre ambos mundos.⁷ Es una frontera necesaria, que escapa de la subjetividad absoluta (encerrados en un mundo donde sólo existe “yo”) y que nos salva a la vez de la rigidez desde la que se construye el mundo con operaciones puramente lógico- racionales, que nos dan una mirada unívoca y estancada de lo que nos rodea. El cine está dentro de ese territorio que tanto el arte como el juego, habitan. El cine es arte y es juego también. Juntos, colaboran a ensanchar esa frontera. Quien hace arte (y no pensamos únicamente en los llamados artistas), agrega algo nuevo. Un “artífice”, elige llamarlo Graciela Montes. Es quien pone algo donde antes no estaba, una suerte de mago. El que juega también; el que juega es constructor. Ambas,



son maneras tal vez de participar de la fabricación del mundo.

La preparación del juego es un juego mismo en sí mismo. Horas planeando, diagramando, componiendo, eligiendo, ensayando. Ciertos momentos de “hacer cine” son muy parecidos a esa instancia. El momento de crear historias y de materializarlas es un momento de inventar territorios posibles. Es momento de dotar de poderes a nuestros personajes, de reinventar finales, de luchar con nuestros fantasmas. Es un momento de jugar el mundo con otros colores y materiales. De jugar al “¿que pasaría si...? ”.

Como afirmamos al inicio, hay diferentes maneras de trazar una “historia del cine”, la historia de las mil historias. Hay también diferentes caminos para ingresar al mundo de las imágenes en movimiento.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



En ese sentido hemos ido desarmando estos recorridos como piezas en un tablero infinito para probar distintas combinaciones, y así tener cada vez más herramientas en la construcción de un *decir propio*.

En esta ocasión elegimos entrar por la puerta del juego, porque entendimos que solamente jugando se puede entrar al cine por su puerta secreta.

La animación como juego

Desde sus inicios el cine se ha asociado de diferentes maneras a las técnicas de animación, más allá de que éstas lo precedieron como lenguaje. Como señala Saenz Valiente, *“la animación es un arte distinto del cine: consiste en dibujos en movimiento; mientras que el cine consiste en fotografías en movimiento. Aunque la animación no nació del cine, se desarrollaría en él”* (SAENZ VALIENTE; 2008: 22). Más allá de las diferencias, ambos comparten el principio básico de **ilusión óptica** por el cual percibimos diferentes imágenes que están fijas en movimiento cuando se reproducen continuamente.

Las principales técnicas de animación, como la llamada *stop motion*, se construyen descomponiendo el movimiento en imágenes fijas. Paradójicamente

para que éstas vuelvan a cobrar vida deben ser vistas a una determinada velocidad constante. Uno de los artistas precursores en la técnica de animación fue *Émile Reynaud*, inventor de uno de los juguetes ópticos más populares: el praxinoscopio. Luego de este primer invento desarrolló su teatro óptico y presentó allí su pieza **Autour d'une cabine** (1894). Este caso evidencia la relación que existió desde sus inicios entre la experimentación y creación de nuevos dispositivos a través de juguetes ópticos u otros medios similares. Encontramos aquí, en este sentido, una fuente de recursos para poder explorar las formas de composición de la imagen en movimiento con los más chicos.

Dentro de los talleres nunca faltará un espacio destinado al armado de juguetes ópticos y otros dispositivos caseros que permiten comprender la animación y la reproducción cinematográfica. Las animaciones de realizadores independientes y de los niños y niñas de otros talleres sirven también como disparadores para trabajar las creaciones que se quieren llevar adelante. Los chicos elaboran con nuestra guía la historia que quieren contar, y una vez que está armada, realizan el guión visual de la película. Y entonces sí estamos listos para armar el set, compuesto generalmente por mesa grande donde colocan los personajes y escenarios,

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



realizados a partir de dibujos, maquetas o el material que hayan decidido utilizar. En ese momento y una vez marcadas las pautas de animación el set toma vida y en base a la rotación y distinción de roles, todos participan de la obra. La actividad adquiere así, una dinámica de juego donde a partir de las maquetas y los muñecos se van sucediendo nuevas historias que se incorporan a la producción. La invención no cesa y la improvisación a partir de estos materiales genera nuevas vueltas a las historias antes relatadas.

La animación es un terreno fértil para jugar con metáforas ya que es un mundo donde todo es posible.

Una plaga de zombies invade la ciudad, seres del inframundo persiguen a un ladrón y un marciano comparte un helado con un niño en la plaza Martín Fierro. El trabajo con otras materialidades - diversas a las utilizadas mayoritariamente en los talleres de video tradicionales - y el planteamiento lúdico propuesto permiten trabajar otros modos de representación, que a través de lo simbólico nos posibilitan reinventar la realidad desde una mirada poética.

Notas:

1. Este trabajo surge de una colaboración entre C + C y Programa Juegotecas Barriales. Fue publicado

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



originalmente en el 2012 y fue distribuido entre los participantes del Programa, hoy lo compartimos a través de este medio con el resto de colegas abocados a al cine y a la educación. Se agradece la corrección del texto a Lucía Tennina y la atenta lectura de Patricia Redondo. Más información del proyecto:

www.cinemaschicos.com.ar

2. El Programa Juegotecas Barriales surge en el año 2000 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objetivo de garantizar espacios dedicados a promover el juego en la infancia. Actualmente participan miles de chicos y chicas de entre 3 y 12 años de la ciudad, de diferentes barrios en un horario a contraturno de la Escuela. Para conocer más de este programa:

<http://bit.ly/10MZGgj>

3. Hacemos referencia a la noción de Industria Cultural desarrollada por Theodor W. Adorno y Max Horkheimer - filósofos alemanes, miembros de la escuela de Frankfurt y reconocidos por sus trabajos en teoría crítica - en *Dialéctica del Iluminismo*. (1947)

4. Crítico y teórico de cine, docente, fue director de la revista *Cahiers du Cinema*. Desarrollo importantes aportes en torno a los usos de la imagen en movimiento en la sociedad contemporánea.

5. Este aparato inventado en 1895 por los hermanos Louis y Auguste Lumière en París fue el primero que

permitió imprimir en una cinta de celuloide fotográfico una secuencia de imágenes que al ser proyectadas generasen la ilusión de movimiento.

6. En referencia a los cortometrajes *Voyage dans la lune* (1902) Georges Méliès, y *Abelardo y la línea* (1971-1986) Osvaldo Cavandoli.

7. Graciela Montes escribe sobre la relación entre el juego y el arte en un libro titulado *La frontera indómita*. En torno a la construcción y defensa del espacio poético (1999) México, FCE.

Filmografía recomendada

- *The Chaplin Colection. Cortometrajes (1918-1920) y Tiempos Modernos (1936)*
- *Viaje a Marte*, (2004) Juan Pablo Zaramella
- *Abuela Grillo*, (2009), Denis Chapon
- *2 Metros (2007)* Javier Mrad.
- *Autour d'une cabine (1894)* Émile Reynaud.
- *La casa del terror (2009)* Taller de Cine+Chicos, Sala de cinco del Jardín N°5 perteneciente al Municipio de Morón.
- *La princesa y el dragón (2009)* Taller de Cine+Chicos, Sala de cinco del Jardín N°1 perteneciente al Municipio de Morón.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Imágenes y juegos en movimiento



Bibliografía recomendada

- ADORNO, T. HORKHEIMER, M. (1969) *Dialéctica del iluminismo. La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- ANDRÉ, B. (2004) *¿Qué es el cine?*, Rialp S. A, Madrid.
- Bergalá, a. (2007) *La hipótesis del cine, Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Laertes Educación, Madrid.
- BOIDO, P., FRADKIN, J. (2007) *Propuestas para trabajar y jugar con el cine en el jardín*, Diseño Curricular Dirección del Nivel Inicial, Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
- , ELIZONDO, C. FRADKIN, J. GARCÍA, R. NASEP, N. PÉREZ GIMÉNEZ, S. (2007) *El lenguaje audiovisual en el Nivel Inicial*. Dirección del Nivel Inicial, Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
- CERAM, C. W. (1965) *Arqueología del cine*, Barcelona, Destino.
- CERDÁ, M., P. FONTANA y P. MEDINA (2006), *El cine no fue siempre así*, Buenos Aires, Iamiqué.
- COMOLLI, J-L. (2010) *Cine contra espectáculo seguido de Técnica e Ideología*, Buenos Aires, Manantial.
- DUBOIS, P. (2001) *Video, Cine, Godard*, Buenos Aires, Libros del Rojas.
- OUBIÑA, D. (2009) *Una juguetería filosófica, Cine, cronofotografía y arte digital*, Buenos Aires, Manantial.
- MONTES, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- RODARI, G. (1999) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Colombia, Panamericana Editorial
- RUSO, E. (2003) *Diccionario de cine*, Buenos Aires, Paidós.
- SÁENZ VALIENTE, R. (2008) *Arte y técnica de la animación, clásica, corpórea, computada, para juegos o interactiva*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- TADEU DA SILVA, T. (2000). *Teoria cultural e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.



■ PABLO BOIDO

Docente y artista, se especializó en Cine. Se desarrolla desde el 2007 como coordinador y tallerista del Proyecto Cine + Chicos www.cinemaschicos.com.ar. Actualmente forma parte del equipo de investigación de Pakapaka, Canal Encuentro.

■ JULIETA FRADKIN

Se formó en el Instituto Vocacional de Arte. Participó en diversos espacios y proyectos, como La Nube-Infancia y Cultura y el Ministerio de Educación de la Nación. A su vez coordinó e ilustró la Revista Cháchara, la cual obtuvo el Primer Premio del Fondo Nacional de las Artes 2012.

■ JULIA MARTINEZ HEIMANN

Es Diseñadora de Imagen y Sonido de la Universidad de Buenos Aires. En el ámbito docente se ha desempeñado en la Carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA. Desde el año 2009 se desempeña como coordinadora, tallerista y capacitadora del Proyecto Cine + Chicos.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Biblioteca Virtual



■ ELISA CRISTI

Desarrollo de la experiencia

El proyecto se desarrolló en el Jardín de Infantes N° 345 que tiene tres turnos: matutino, vespertino y tiempo completo. En la experiencia participaron siete grupos de la institución: uno de 3 años, tres de 4 años y tres grupos de 5 años. Una Maestra de Apoyo CEIBAL¹ acompañó a las docentes de los tres turnos en la integración de tecnología.

La propuesta fue realizada con los siguientes objetivos:

- Ampliar el contacto de niños y familias con textos literarios en formato papel y digital, propiciando el disfrute por la lectura.
- Promover el desarrollo de la lengua oral, favorecer la apropiación de la lengua escrita y potenciar la creatividad a través de la mediación de la tecnología.

Etapas inicial

El proyecto comenzó en las clases de 5 años, abordándose los textos literarios. El contacto con la literatura permite a los niños “liberar y transformar su pensamiento (...) acceder a mundos imaginarios. Se lee

desde el gozo de la lectura, desde el disfrute, la pulsión o latido del texto mismo. Como toda disciplina artística favorece el desarrollo de la sensibilidad y la construcción de la subjetividad” (ANEP-CEIP, 2008, p.75).

Buscando ampliar el contacto con dichos textos, se propuso a los niños explorar libros de la Biblioteca Infantil del Jardín y se realizó una salida didáctica a la Feria del Libro. A partir de dichas actividades se creó en el aula una BIBLIOTECA CIRCULANTE para llevar libros al hogar y compartirlos en familia. Paralelamente, se comenzó a trabajar en el aula con el género narrativo y los cuentos tradicionales.

Al leer y dramatizar distintos cuentos tradicionales, “Caperucita Roja”, “Los tres cerditos”, “La Cenicienta”, los niños descubrieron la existencia de los textos originales y otras versiones, lo que motivó el interés por crear diversas variaciones de estas historias.

Creación de cuentos y poesías con tecnología

Las XO, los recursos tecnológicos conexos y de la web 2.0 brindan nuevas posibilidades para la creación de historias ya que ofrecen nuevos entornos educativos que permiten interactuar con lenguaje textual pero también hipertextual y audiovisual. La combinación de textos, sonidos, animaciones y videos resulta más

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

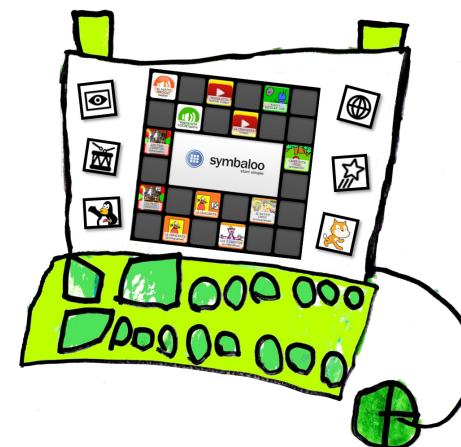
Biblioteca Virtual



natural, dinámica y respeta los intereses y estilos de aprendizaje de cada alumno. No se trata de hacer lo mismo en un nuevo soporte, sino de contar con nuevas posibilidades que permiten desarrollar la creatividad y potencialidad de cada niño.

Las clases de 5 años ya trabajaban con las computadoras XO por lo que se propuso integrar la tecnología en la creación de nuevas versiones de los cuentos tradicionales. Dado que los cuentos tendrían un formato digital, surgió la idea de crear una BIBLIOTECA VIRTUAL, es decir, una biblioteca alojada en Internet formada por dichos cuentos. Las clases de 3 y 4 años también se encontraban trabajando con cuentos y poesías por lo que se integraron al proyecto con la consigna de crear con las XO historias que transmitieran valores (temática que se trabajaba desde principio de año en todas las clases en el marco del proyecto de Inspección y el proyecto Institucional de convivencia).

Cada clase participante comenzó por decidir qué historia crear. En algunos casos se elaboró un cuento original mientras que en otros se utilizó un cuento tradicional del que se realizó una nueva versión. Utilizando las actividades Tux Paint, Tamtam mini, Etoys y Scratch de las XO y los recursos Calameo, Youtube, Soundcloud, Zooburst y Storyjumper de Internet²



se crearon cuentos y poesías digitales, haciéndose hincapié en el desarrollo de la imaginación, lo lúdico y lo estético, aspectos propios de la creación literaria.

Surge la Biblioteca Virtual

Una vez creados todos los cuentos, los mismos se clasificaron en distintas categorías según sus características:

- audicuentos – videocuentos - poesías sonorizadas
- fotocuentos
- libros virtuales (e-books) con pictogramas
- libros virtuales en 3D (realidad aumentada)
- cuentos animados.

La Maestra de Apoyo CEIBAL diseñó luego la Biblioteca Virtual en Internet. Utilizando la aplicación web Symbaloo organizó una biblioteca con forma de tablero, donde cada casillero corresponde a un cuento o una poesía digital.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Biblioteca Virtual



Surgió así una biblioteca virtual multimedia, con cuentos y poesías para mirar, para escuchar y para leer. Para facilitar el ingreso a la misma se colocó un acceso directo en el sitio web y el blog del Jardín en la plataforma CREA.³

Participación de las familias

Durante el proceso las familias se integraron a la experiencia en distintas etapas. En el grupo que elaboró el cuento animado se propuso la realización de un taller donde los padres programaron la animación a partir de los dibujos digitales creados por los niños. En los demás grupos las docentes invitaron a las familias para inaugurar la biblioteca y comenzar a difundirla, propiciando su acceso desde el hogar. El vínculo familia – Jardín de Infantes se vio fortalecido por el conocimiento de nuevas herramientas para aprender y la necesidad de acompañar a los hijos en este proceso.

Evaluación y reflexiones finales

La Biblioteca Virtual sintetiza el trabajo de un grupo de docentes innovadoras que se animaron a utilizar las XO en el aula y el resultado del proceso de formación quincenal de la maestra de apoyo en el Centro CEIBAL Tecnología de Montevideo Este. Se destaca también la contribución de la directora y del resto del personal docente y no docente del Jardín.⁴

El producto final de este proyecto, que en forma directa o indirecta involucró a tantos actores, fue un conjunto de creativos cuentos y poesías creados por los niños y las familias, que con el correr del tiempo comenzaron a ser disfrutados por alumnos de otras instituciones.

A través de la creación de historias, cada clase abordó contenidos del Programa Escolar correspondientes principalmente a las áreas del Conocimiento de Lenguas y Conocimiento Artístico. Los objetivos propuestos fueron seleccionados y adaptados por cada maestra según las características del nivel y del grupo de alumnos.

Todas las docentes realizaron una evaluación positiva de la experiencia. Observaron gran disfrute y participación de los niños en la lectura y creación de cuentos (tanto en forma oral como escrita). La incorporación de las XO fue reconocida como un elemento que motivó aún más a los alumnos y enriqueció la creación de los cuentos ante las nuevas posibilidades que ofrecía. Padres y madres demostraron también gran interés en las historias creadas y las compartieron en el hogar con otros integrantes de la familia.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Biblioteca Virtual



Compartimos a continuación el link y los invitamos a visitar la Biblioteca Virtual:
<http://bit.ly/1Kp9HI5>

También pueden conocer con más detalles el proceso realizado por cada clase a través de la siguiente presentación de diapositivas:
<http://bit.ly/1LHEEQ1>

■ ELISA CRISTI

Maestra y Dinamizadora CEIBAL, especializada en Dificultades del Aprendizaje

Notas:

1. CEIBAL - Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en línea. Los docentes de apoyo trabajan en forma itinerante con todo el equipo de un centro, apoyando desde su formación técnica a todos los maestros y maestras de aula en la modalidad de dupla pedagógica.
2. Actividades, programas y aplicaciones didácticas desarrolladas mediante software libre y que se utilizan como recursos pedagógicos para abordar distintas áreas curriculares. Por ej. TUX PAINT es un programa permite a niños de casi cualquier edad pintar y realizar dibujos con el ordenador, TAMTAM MINI es una compilación de

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Biblioteca Virtual



instrumentos musicales que permite crear sonidos, melodías y música.

3. PLATAFORMA CREA - Herramienta que permite a los docentes gestionar sus clases en un entorno virtual, así como compartir materiales y experiencias con colegas y estudiantes en una comunidad educativa.

4. Maestras participantes: Analía Cedrés, Victoria García, Beatriz Leites, Teresita Moraes, Margaret Suárez, Mónica Wallace directora Carla Bordoli, y maestra de apoyo Ceibal Elisa Cristi



Bibliografía consultada

ANEP-CEP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria

Montevideo: Imprenta Rosgal

CEIP – Dto. CEIBAL Tecnología Educativa (2013).

Primer PUENTE,

Segundo PUENTE, Tercer PUENTE, Cuarto PUENTE.

CEIP- Dpto. CEIBAL Tecnología Educativa (2013).

Maletín de

Apoyo.

PÉREZ FERNÁNDEZ, R. (2013). Lengua:

construcciones necesarias. Libros de Revista Aula
Montevideo: Imprenta Rojo.



in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Dieta tecnológica adaptada para niños

— EDUARDO VARA ROBLES



Pantallas: una realidad presente y futura para los niños

¿Cómo introducir entonces a los niños en el mundo de los dispositivos electrónicos (televisiones, ordenadores, videoconsolas, tabletas táctiles, smartphones...) que comúnmente denominamos pantallas? Y, más importante todavía, ¿cómo hacerlo sin que esto repercuta de forma negativa en su desarrollo físico y mental? Pues, del mismo modo que hacemos con la introducción de los alimentos en su dieta, haciéndolo gradualmente y en su dosis justa, cuando estemos seguros de que el niño está capacitado para “digerir” estos tipos de estímulos y, sobre todo, cuando sepamos que esto no interferirá con su proceso madurativo cerebral.

Consecuencias del mal uso de las pantallas: mucho más allá de la obesidad y el bajo rendimiento escolar

Muchos estudios han insistido en la relación existente entre el abuso de pantallas durante la infancia y un



mayor riesgo de obesidad. Y, aunque no lo hubieran hecho, resulta bastante lógico que una actividad sedentaria, como por ejemplo mirar la televisión o jugar con una vídeo-consola, implica un gasto metabólico mucho más bajo comparado con el que consume un niño que realiza un juego más físico, como por ejemplo jugar al fútbol. De hecho, ni siquiera las videoconsolas de última generación, que integran la actividad física como parte del juego, llegan a igualar el consumo calórico de los juegos tradicionales y es por eso

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Dieta tecnológica adaptada para niños



que nunca se pueden considerar como actividades sustitutivas de éstos.

Por otra parte, hacer uso de las pantallas durante las comidas también se asocia con un mayor riesgo de obesidad, debido a que la sensación de saciedad llega más tarde al cerebro, que no está suficientemente pendiente del acto de comer. Y, a la vez, esto también acostumbra a asociarse a consumos calóricos extras entre comidas (palomitas, patatas fritas, zumos, refrescos...).

Del mismo modo, dedicar un tiempo excesivo a las pantallas implica dedicar menos tiempo a los estudios o al descanso y, además, según diferentes estudios, el consumo por parte de los niños de contenidos inadecuados, violentos, por ejemplo, aumenta el riesgo de trastornos de la conducta.

Aun así, los efectos negativos del mal uso de las pantallas no sólo se producen mediante un mecanismo competitivo, es decir, restando tiempo que se tendría que dedicar al ejercicio físico, al estudio o al sueño. Hay evidencias que indican que podrían interferir mucho más profundamente en el desarrollo cerebral de los niños. En este sentido y del mismo modo que la introducción excesivamente precoz de algunos alimentos puede producir alergias e intolerancias,

sabemos que una exposición demasiado precoz y masiva a un “entorno virtual” puede perjudicar la adquisición de habilidades mucho más básicas y necesarias por los niños en un “entorno real”, como por ejemplo la psicomotricidad o la capacidad de concentración. El motivo, es que el cerebro madura, al menos en parte, en función del entorno que lo rodea y que se estructura de forma diferente dependiendo de los estímulos que recibe. Así pasa, por ejemplo, con los niños bilingües, los cuales desarrollan más interconexiones neuronales especializadas en el lenguaje comparados con los niños monolingües y, de esta manera, tendrán más facilidad en el futuro para aprender nuevas lenguas.

Lógicamente, este proceso madurativo es más intenso y, por lo tanto, más vulnerable a las interferencias al comienzo de la vida y es por eso que tenemos que ser especialmente protectores durante los primeros años.

Menores de dos años: los más vulnerables

Desde el nacimiento hasta los dos años de edad, el niño se encuentra en el llamado período sensorio-motor. Esto quiere decir que está inmerso en el proceso de adquisición de habilidades corporales y sensoriales básicas para relacionarse con el mundo que lo rodea. Durante esta etapa, el oído, la vista, el

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Dieta tecnológica adaptada para niños



olfato, el gusto y el tacto están en pleno desarrollo y también lo están otras funciones psicomotrices, como el equilibrio, la coordinación o la capacidad de concentración ante un estímulo. De este modo y de forma progresiva, aparecen los primeros esquemas mentales y las primeras acciones intencionadas, después de que el niño aprenda, a través del ensayo-error y la repetición, que una misma situación, estímulo o procedimiento produce siempre la misma consecuencia.

Muchos adultos caen en la tentación de introducir a los niños en el mundo de las pantallas durante este período. En parte, porque existe la falsa creencia que algunos programas audiovisuales podrían ayudarlos en el desarrollo del lenguaje o la motricidad ocular y, en parte, porque la televisión ejerce a veces la función de “niñera” en muchos hogares. Pero el que sabemos gracias a los estudios científicos es que, incluso los productos multimedia que se dirigen a niños de estas edades, pueden provocar más problemas que beneficios, tanto es así, que la Asociación Americana de Pediatría recomienda que los menores de dos años no sean expuestos a estos tipos de tecnologías.

Hasta los dos años, la forma correcta de favorecer el desarrollo del niño sería a través de interacciones

figura 1

PEGI Pan European Game Information		http://www.pegi.info	
3+	A partir de 3 años		Contenido violento
4+	A partir de 4 años		Contenido grosero
6+	A partir de 6 años		Videojuego de apuestas
7+	A partir de 7 años		Contenido de terror
11+	A partir de 11 años		Aparece discriminación
12+	A partir de 12 años		Aparecen drogas
15+	A partir de 15 años		Contenido sexual
18+	A partir de 18 años		Videojuego en línea

sencillas y repetitivas que estimulen sus sentidos más básicos y que refuercen secuencias causa-efecto relacionadas con la percepción de su propio cuerpo y el mundo que los rodea. En este sentido, las pantallas, aunque sean muy modernas, no ofrecen una percepción bastante ajustada de la realidad; puesto que no son capaces de transmitir, entre otros, la sensación de profundidad espacial, el gusto, el tacto, el olor o, más importante todavía, todas las

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Dieta tecnológica adaptada para niños



posibilidades exploratorias y manipulativas simultáneas que un niño podría llevar a cabo con un objeto real.

Por otra parte, no debemos ceder ante el falso argumento de que privar a los niños de una exposición precoz a las pantallas sea ponerlos en desventaja respecto los niños que sí lo sean. Buena prueba de esto es que muchas personas que han pasado su niñez sin conocimiento de este tipo de tecnología acaban desarrollando un manejo excelente.

Y, de nuevo, hemos de insistir que la idea no es tanto negar estos recursos, sino ofrecerlos cuando hacen falta, como veremos.

Mayores de dos años: aprendiendo a representar el mundo y a relacionarse

Desde los dos años hasta los siete, los niños desarrollan el pensamiento abstracto. Antes de este momento, su realidad era el aquí y el ahora; pero, a partir de los dieciocho meses, ya tienen la capacidad de representar un objeto mentalmente, aunque no lo tengan delante o esté escondido. Del mismo modo, durante esta etapa, también se desarrolla el juego simbólico, que hace posible, por ejemplo, jugar a papás y mamás, y un tipo de razonamiento rudimentario que intenta relacionar los hechos aislados

muchas veces con más inventiva que lógica. Esta también es la fase en que se desarrolla el lenguaje, las emociones y la sociabilidad, por lo cual son fundamentales la calidez y la interacción frente a frente con otras personas.

De hecho y aunque a partir de los dos años (tres según los psicólogos más restrictivos) ya podríamos introducir progresivamente los niños en el mundo de las pantallas, tenemos que tener en cuenta que el aprendizaje con dispositivos electrónicos es más lento que el conseguido con las interacciones con otros seres humanos. Esto pasa porque existe una potenciación entre los procesos cognitivos y las emociones y es evidente que la tecnología no puede ofrecer este magnífico apoyo. Por eso, no tendríamos que usar las pantallas como sustitutos de los juegos tradicionales y, en esta franja de edad, tenemos que seguir priorizando actividades que estimulen el pensamiento simbólico, el lenguaje y las relaciones interpersonales y, a ser posible, combinándolas con actividad física.

En cuanto al tiempo de uso global de pantallas (televisiones, ordenadores, videoconsolas, mesitas táctiles, smartphones...) entre los tres y los siete años, la recomendación general es que los niños no

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Dieta tecnológica adaptada para niños



sobrepasen la media hora diaria y, como máximo, una hora en el caso de los mayores. Una exposición superior a tres horas durante esta etapa está asociada con un mayor riesgo de obesidad, un peor rendimiento académico y trastornos de conducta. Por ejemplo, el abuso de videojuegos estereotipados y frenéticos puede conducir a una mayor necesidad de resultados inmediatos, con el consecuente desinterés por actividades que exigen esfuerzo, y menos tolerancia a la frustración.

Por otra parte, también se debe evitar que la televisión o los DVDs funcionen como un sonido de fondo en el hogar, aunque no se estén visionando activamente, puesto que existen estudios que asocian esto con una disminución en la capacidad de concentración de los niños.

Tampoco podemos olvidar que los niños de esta franja de edad, comparados con los adultos, son más vulnerables a desarrollar conductas de tipo adictivo ante estas tecnologías y que, igualmente, son más susceptibles a los mensajes de la publicidad y de los materiales visionados.

Por todo esto, resulta fundamental escoger bien qué tipo de contenidos se ofrecen a los niños, revisar la clasificación PEGI (figura 1) en el caso de los vídeo-

juegos (que señala a qué edades va dirigido el juego y qué tipo de contenido ofrece), acompañarlos durante la exposición a este tipo de tecnología para ayudarlos a desarrollar el sentido crítico y, además, darles ejemplo con unos hábitos de consumo de pantallas apropiados.

En el mismo sentido, el descanso y los horarios están para respetarlos, está totalmente desaconsejado que los niños tengan televisión en el dormitorio o acceso sin supervisión a otros tipos de pantallas.

No todo es negativo: el lado positivo de las pantallas

Del mismo modo que los niños no saben cuáles son los alimentos que más les convienen y tienen que ser los adultos los que llenen la nevera y cocinen por ellos, también es necesaria esta supervisión ante el consumo de pantallas. Y también en este caso la introducción debe ser progresiva y adaptada según la edad, cuidando que los más pequeños no sean expuestos de forma que se pueda perjudicar su desarrollo psicomotriz. Aun así, como ante cualquier otra herramienta y huyendo de análisis apocalípticos, está claro que estas tecnologías también tienen una parte positiva, siempre que se haga un consumo racional. El verdadero peligro, por encima de los dos-tres años, no reside tanto en su uso sino en el abuso o la

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Dieta tecnológica adaptada para niños



exposición a contenidos inadecuados y, si organizamos con sentido común el resto de actividades prioritarias de los niños, seguro que también podremos encontrar un espacio para que los más pequeños obtengan un provecho.

Las pantallas, además de sus posibilidades lúdicas, ofrecen recursos educativos, ayudan a acceder a información sobre casi cualquier tema y hacen que nos relacionemos con el mundo de una manera más inmediata y global. Gracias a ellas podemos encontrar la respuesta a muchas preguntas, escuchar música, disfrutar del arte, hacer nuevos amigos. Lógicamente, tendremos que educar a los niños para que hagan

un uso correcto y naveguen por la red de manera segura, para que aprendan a seleccionar las fuentes de información más oportunas y para que, finalmente, sean capaces de convertirse en adultos autónomos que no necesiten ninguna supervisión.

Igualmente, deberíamos intentar que la inmersión apoyada y supervisada en el mundo de las pantallas se trasladara a otros entornos infantiles, como por ejemplo la escuela o las actividades de ocio e, incluso, al ámbito sanitario, donde también sería recomendable dar pautas orientativas a las familias y realizar un seguimiento dentro de los controles rutinarios de salud. Así, trabajando todos a una, podremos prevenir los problemas que un mal uso podría producir en las vidas de los niños y convertir estos recursos tecnológicos en herramientas provechosas que les aporten valores positivos.

■ EDUARDO VARA ROBLES

Pediatra, escritor y profesor de escritura creativa

Bibliografía

Eduardo Vara, Ruth Pons, Francisca Lajara et. al. Impacto del abuso de pantallas sobre el desarrollo mental. Rev Pediatr Aten Primaria. 2009;11:413-23.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Emilia Barcia Boniffatti: todo por amor nada por fuerza



■ ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ

*“Las esteras son el suelo, los árboles son las paredes y el cielo es el techo”
Emilia Barcia Boniffatti*

La educación inicial en el Perú tiene en Emilia Barcia Boniffatti a una de sus más grandes maestras. Ella al igual que su hermana Victoria, forman parte de la historia de la educación inicial en nuestro país: ellas iniciaron el funcionamiento del primer jardín de niños estatal en el Perú. Emilia aportó ideas y conceptos relevantes para el trabajo docente, siendo hasta nuestros días aportes vigentes y que benefician a niñas y niños del país.

Emilia Barcia Boniffatti



Fuente: Emilia barcia Boniffatti. Autobiografía “Educar es Vivir”. Centauro. Lima: 2015.

Victoria Barcia Boniffatti



Fuente: <http://www.educini.com/educacion-inicial-historia.htm>

Una vida dedicada al amor por los niños

Las hermanas Barcia Boniffatti se especializaron en educación infantil en Europa, a su regreso al Perú, se instalaron nuevamente en su ciudad natal Iquitos en la selva peruana, donde en 1921 abrieron un jardín para niños llamado Kindergarten Modelo. Durante esta primera experiencia Victoria era la encargada de los temas vinculados con la matrícula, Emilia de los movimientos rítmicos y Luisa Rothmud realizaba el fondo musical al lado de un piano italiano. Esta primera experiencia tuvo como lema *“Todo por amor, nada por fuerza”* (de San Francisco de Sales), un lema que resume su visión.

El jardín Modelo fue un lugar abierto donde se celebraban exposiciones y actuaciones con la participación de hasta 30 niños, generando mucho interés en la comunidad. El Presidente Augusto B. Leguía recibió con interés la información sobre los excelentes resultados que se venían desarrollando con los niños en Iquitos. Esto hizo que dirija su atención a la educación inicial llegando a solicitar en 1930 el apoyo de las hermanas Barcia luego de entrevistarse con ellas, a fin de desarrollar escuelas para niños. Es así como las hermanas viajan a Lima, iniciando labores en el Ministerio de Educación Pública donde estudian el entorno y buscan la mejor forma de poder llevar a cabo la misión encomendada por el gobierno.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Emilia Barcia Boniffatti: todo por amor nada por fuerza

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Ese mismo año, la revolución de Luis Miguel Sánchez Cerro quien derrocó al Presidente Leguía, hizo que se detuvieran los planes a favor de la educación inicial. Sin embargo, las hermanas propusieron al nuevo gobierno la creación de escuelas llamadas Jardines de Infancia. Luego de ver una actitud y respuesta contundente, Sánchez Cerro llegó a decirle a Emilia “¡Me gusta su actitud! ¡Con 20 mujeres como usted, yo arreglo el Perú!”. Fue así como el 14 de noviembre de 1930 por resolución suprema se crearon los Jardines de Infancia, y el 25 de mayo de 1931, al no contar con local, empezó a funcionar el primer Jardín de Infancia en el Parque La Mar (actual Parque de la Reserva).

Sobre esta experiencia Emilia barcia dijo: “Esta nueva organización no tenía un techo donde guarecerse, pues trabajábamos al aire libre en el Parque de la Reserva. Nació como debía. La naturaleza era nuestra casa; y nuestros únicos muebles 6 esteras extendidas sobre la yerba del parque. Pero, ¿no teníamos la más hermosa morada?...bellas y variadas alfombras nos brindaban los diversos tonos del césped ¿para qué las sillas?... Nuestros salones eran infinitos, pues no tenían más paredes que los árboles, el trabajo resultaba arduo pero lleno de encanto, porque laborábamos en medio de la Naturaleza llena ella de risas de niños, de gorjeos de pájaros, de canciones de agua y de armonías de brisa”.

25 de mayo de 1931. Creación del Primer Jardín de la Infancia en el Parque La Mar.

“Las esteras son el suelo, los árboles son las paredes y el cielo es el techo”



Fuente: Emilia Barcia Boniffatti. Autobiografía “Educar es Vivir”. Centauro. Lima: 2015.



Fuente: <http://bit.ly/1IBk84L>

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Emilia Barcia Boniffatti: todo por amor nada por fuerza



Hacia 1940, como Inspectora General de los Jardines de la Infancia en el Perú, tuvo la oportunidad de organizar 333 jardines, consiguiendo la construcción de la mayoría de ellos. Entre los diversos encargos relevantes que tuvo, en 1960 se le encargó la dirección y organización del Instituto Nacional de Especialización en Educación Inicial (actualmente Instituto Pedagógico Público Emilia Barcia Boniffatti). Además, en 1965 fue designada como Presidenta del Primer Congreso Nacional de Educación Preescolar, entre otros.

Sus ideas

Los Jardines de la Infancia se crearon bajo una concepción de “Escuela activa, humanista”. Las hermanas Emilia y Victoria Barcia plantearon una educación afectiva, les preocupaba la educación de las emociones, sentimientos, actitudes, valores de amor y respeto a las personas, a Dios, a la Patria.

Propiciaban la ayuda mutua, el trabajar en pequeños grupos fomentando la solidaridad y trabajar de manera individualizada, ya que consideraban al niño como un ser único en el mundo; les enseñaban a apreciar y valorar la belleza de la naturaleza. Además, utilizaban el método de Froebel con los juegos sensoriales, juegos motrices, juegos sociales, intelectuales. Emilia señaló: “Como material didáctico teníamos todo el

Froebel completo. Nosotras no pensábamos que fuera aplicable a nuestros niños, pero era un elemento grandioso para el medio”.

Utilizaron así mismo el método Montessori y el método de Decroly con los centros de interés basados en proyectos: educación por el afecto; desarrollo personal social; individualidad-educación personalizada; actividad con experiencias reales y Lúdicas; desarrollo del pensamiento intuitivo; creatividad y el desarrollo de la imaginación.



“Yo pienso que en los Jardines de la Infancia que haremos, cada maestra debe ser una madre que haga de cada niño un hijo”.

“No basta colocar al niño en una escuela sana, sino en un lugar atractivo, donde se observe la belleza, el colorido, etc.; que pueda impresionar el espíritu del niño. Nuestro primer deber para con el niño es enseñarle a demostrar su natural alegría con libertad al igual que los pájaros alegran el parque con su caprichoso canto”.

Fuente: Emilia barcia Boniffatti. Autobiografía “Educar es Vivir”. Centauro. Lima: 2015.

Emilia en sus escritos señala “...nuestro primer paso debe ser ganarnos la voluntad y la confianza del niño tratarlo con intimidad y de este modo habremos recorrido la mitad del camino...para ser una buena jardinera se requiere además de una vasta preparación, don especial de dulzura, de paciencia y de bondad”.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Emilia Barcia Boniffatti: todo por amor nada por fuerza



Victoria escribe: “el jardín tiene como objeto desarrollar las fuerzas físicas de los niños, contribuir a asegurar en ellos una buena salud, promoviendo el ejercicio de los sentidos, un primer desenvolvimiento al espíritu de la observación, favorecer el instinto de la imitación y de las facultades inventivas, enseñar a los niños a expresar claramente sus observaciones y juicios, habituarlos a la limpieza, orden y urbanidad, inspirarles el gusto a lo bello, ser obedientes, veraces, honestos siendo ante todo bondadosos, amables y generosos”.

Algo muy destacable que tenía Emilia era la preparación con la que contaba, la sensibilidad y el compromiso por dar lo mejor a los niños. Esta motivación la hizo escribir artículos importantes en diarios de la capital, dando innumerables charlas y exposiciones tanto a madres, padres de familia como a docentes y estudiantes, dejando sus ideas, propósitos y enseñanzas como huellas que quedan con el tiempo.

Su legado

Durante el siglo XIX, el Perú tuvo la presencia de destacadas mujeres quienes fueron sembrando la semilla de atención a la infancia. Vinieron luego, las hermanas Emilia y Victoria Barcia Boniffatti quienes con decisión abrieron surcos y cimentaron lo que hoy es la Educación Inicial en nuestro país.

Aún en nuestros días, sus ideas son vigentes y nos siguen llevando a la reflexión y haciéndonos aprender de ellas. Desde hace 85 años se instauró el 25 de mayo, como el Día de la Educación Inicial en el Perú en reconocimiento a la noble y emblemática labor realizada por las hermanas Emilia y Victoria Barcia Boniffatti.

“Ser maestra en el Perú es una tarea abnegada, heroica y sacrificada; en buena cuenta, un ideal, un camino, una ruta que se va forzando, rindiendo un homenaje diario a los niños”

Emilia Barcia Boniffatti

Referencias

BARCIA B., EMILIA (2015). Emilia Barcia Boniffatti. Autobiografía “Educar es Vivir”. Lima: Centauro. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Inicial
<http://bit.ly/1S7cqUj>
Derrama Magisterial
<http://bit.ly/1LNuihy>
EDUCINI Educación para el nivel inicial
<http://bit.ly/10w7EJN>

■ ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La cámara digital

— ANNA TORNER

Dicen que una imagen vale más que mil palabras. Y nunca mejor dicho. ¿No habéis sentido más de una vez una fuerte sensación de envidia al comprobar que los niños y niñas siempre quedan la mar de naturales y salen de lo más favorecidos en las fotografías?



No es un problema de la cámara, ni del entorno, ni del paso de los años. Es un momento de espontaneidad, de placidez. La cámara nos permite captar imágenes de todos los momentos agradables de nuestro trabajo diario. Nos permite captar secuencias de trabajo, de juego, de descubrimiento, de exploración, etc., todas ellas vinculadas a la necesidad de plasmar bajo un perfil gráfico una situación. ¿Qué haremos con las fotos? Depende..., no lo sabemos muy bien todavía, pero seguro que no se quedarán en el ordenador. No ocurrirá como con nuestras fotografías del verano que aún tenemos que grabar en un CD y nunca encontramos un momento para ello.

Cuando utilizamos la cámara fotográfica en la escuela, casi siempre existe un objetivo básico: reflejar con imágenes nuestras experiencias para después compartirlas con los niños y con todos aquellos que no estuvieron presentes. Mirar, analizar, hablar de las situaciones, relaciones, expresiones, es lo que haremos después con la imagen en la mano.

Existen diferentes intenciones cuando utilizamos la cámara. Una de ellas puede ser únicamente tomar fotografías de situaciones concretas, como por ejemplo fiestas o colonias. Otro punto de intencionalidad puede ser con un propósito de análisis para trabajar



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La cámara digital



en la escuela. Ambas intenciones son buenas, pero los resultados en el segundo caso son los que más beneficio nos aportan.

Secuenciar las imágenes puede permitirnos reflejar un proceso de aprendizaje asignando un nombre a cada una de las partes que componen la secuencia, ayudando de esta forma a los niños a reflexionar sobre los pasos que se han realizado para conseguir nuestra propuesta de trabajo. Tenemos procesos de una sesión, por ejemplo cuando elaboramos una macedonia (las frutas, los utensilios, las acciones de pelar, cortar, exprimir, mezclar y... ¡comer!) y otras muestras más espaciadas, como puede ser el desarrollo del huerto. Desde que observan las semillas, las clasifican, las identifican, preparan la tierra, siembran, riegan... hasta que cosechan las coles, lechugas o guisantes, lavan las verduras y se las comen, han generado con imágenes una forma de trabajar y observar a los seres vivos. Se reconocerán en el proceso donde han participado y serán capaces más adelante de aplicarlo a otro modelo de similares características. Las imágenes nos han permitido hablar, dialogar, indagar, anticipar lo que ocurrirá en cada uno de los momentos del proceso y comprobar qué es lo que ha sucedido y por qué.

Si con todo ello el niño ha descubierto durante el proceso otras variables no previstas por nosotros, él nos llamará la atención sobre la necesidad de incluir algo importante en la secuencia, de modo que entre todos elaboraremos un material de trabajo extraordinariamente valioso.

Las imágenes de las fiestas, paseos, colonias, momentos de juego y secuencias de trabajo, además de ser visionadas, analizadas y comentadas, en general acabarán recopiladas en un CD de material visual del curso. Algunas tendrán más suerte y serán publicadas en el web del centro con el fin de difundir nuestras experiencias, pero...

¿Con qué conflictos nos vamos a encontrar?
 ¿Las imágenes son demasiado grandes?
 ¿Pesadas demasiado?
 ¿Cómo las clasificamos?

La tecnología digital, al mismo tiempo que ha generado máquinas enormemente útiles, rápidas y con gran nitidez, también ha producido programas que permiten manipular y conseguir detalles de considerable interés.

Volvamos al huerto. En las hojas descubrimos orugas que se las comen. Veamos qué son. Nos hará falta un

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La cámara digital



detalle ciertamente preciso si queremos analizarlas, buscar información, ver su crecimiento, etc.

Una fotografía de mucho peso significa que tiene una definición y medidas muy grandes. Al acercarla, si tenemos buena definición, podremos recortar la oruga y verla de un tamaño bastante amplio a los ojos del niño, para que pueda seguir su evolución; de lo contrario, la imagen nos quedará borrosa y no identificaremos lo que queremos.



Existen muchos programas bastante sencillos, unos propios de las cámaras, otros de las dotaciones de los departamentos de educación, otros obtenidos de Internet, que permiten manipular las fotografías; los programas por sí mismos no lo resuelven todo, pero, con un poco de ayuda de los compañeros y compañeras de la escuela, podremos echarles un vistazo y darnos cuenta de que existen las funciones de recortar, pegar, copiar, organizar, redimensionar,

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La cámara digital



bajar los colores, etc., que no son muy complicadas y, en cambio, nos facilitan el trabajo escolar.

Pero, y los niños, ¿no toman fotos? ¿Las toman con el mismo objetivo que nosotros?

Para ellos, un modelo de actuación del adulto es siempre un modelo a imitar. Los más peques juegan con “las cámaras de colores del payaso”. Su interés y

sus ganas de descubrir y experimentar llevan al adulto a enseñarles a manipular una cámara de verdad y a presionar el botón apropiado para que la escena que tiene delante se quede incrustada en la ventana de la cámara y, como por arte de magia potagia, lo que el niño miraba por una pantallita se ve, con la ayuda de un cable, en la pantalla del ordenador, y además se puede imprimir, y más aún: podemos enseñar la imagen a todo el mundo. ¡Es fantástico!

Los niños sólo tienen que aprender a llevar la cámara bien colgada del cuello para que no se caiga y comprobar que la batería esté cargada.

Todo lo demás lo hacen solitos. Su interés en la imagen no es, claro está, el mismo que el nuestro, ni tampoco tienen el mismo objetivo que nosotros cuando disparan la cámara. Nuestra pretensión con las imágenes es un intento de inmortalizar escenas vividas. La suya forma parte de su juego cotidiano. La imagen los rodea y es un motivo estimulante en su existencia ya que les hace falta alfabetizarse tecnológicamente.

Los colores, el movimiento y la acción, el niño y su entorno más cercano, los juegos, los compañeros, los tesoros, todo eso es lo que tiene importancia.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La cámara digital



La magia de la imagen consigue que dentro de las cámaras, de los televisores, de los vídeos, de los ordenadores, quepa todo aquello que tiene sentido para los niños.

Y tampoco pedimos muchas explicaciones, ya que debe de ser muy difícil entender cómo pasa la imagen por un cable tan fino hasta llegar al ordenador o televisor, ¡con lo grande que son ellos! Pero sí les permite divulgar acciones y actividades con los compañeros y compañeras de clase y de la escuela.

Poco a poco, con la cámara y la ayuda del maestro, podrán realizar inventos, transformar las imágenes, fomentar el trabajo cooperativo, la relación entre los grupos y explicar sus descubrimientos, favoreciendo el diálogo, la curiosidad, la investigación, la imaginación, el descubrimiento y, en el fondo de todo, estimulando la creatividad, porque son imágenes que poseen vida. Es necesario entender estas experiencias como elementos que nos permitirán gestionar el grupo de manera diferente y favorecer la interacción, al descubrir los conocimientos previos de los niños y niñas, prestar atención a sus intereses, observar los procesos siguientes, inspirar modelos de interactividad, favorecer la cooperación, generar nuevas metodologías de trabajo en las que están presentes las nuevas



tecnologías y donde el maestro es una pieza clave en su aplicación.

En los actuales entornos de trabajo, en que la participación del niño es notoria y activa, en lo que respecta al descubrimiento de sí mismo y del entorno, siempre debemos tener la cámara cerca, ya que en cualquier momento puede surgir la necesidad de disponer de un material que puede facilitarnos la observación espontánea, con la correspondiente reflexión, aportando datos precisos al trabajo de la escuela.

■ ANNA TORNER

Maestra del CEIP Lola Anglada y miembro del grupo Mediaguide de la Asociación de Maestros Rosa Sensat

próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

Derechos culturales y comunicación

n°13

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2015

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia
edita

latinoamericana



Asociación de Maestros Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

ISSN 2014-5470
D. L. B-4019-2012



n°13

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2015

in-fan-cia redacción

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

latinoamericana



Redacción y coordinación: **Sílvia Morón, Irene Balaguer**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editores:

María Carmen Silveira Barbosa

Susana Beatriz Fernandes

Sandra Richter

Ana Lucia Goulart de Faria

n°13

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2015

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia latinoamericana coordinación



Patricia Redondo

Argentina

María Carmen Silveira Barbosa

Brasil

Maribel Vergara Arboleda

Colombia

Ofelia Reveco

Chile

Anita Tacuri

Ecuador

Irene Balaguer

España

Jennifer Haza

México

Marien Peggy Martínez

Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez

Perú

Lala Mangado

Uruguay

Ramona Bolívar

Venezuela

n°13

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2015

in-fan-cia consejos

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

latinoamericana



Argentina

Patricia Redondo, Mónica Isabel Allende
María Laura Carrizo, María Dolores Cassiani
Elisa Castro, Mónica Beatriz Fernández,
Arianne Hecker, Patricia Kaczmarzyck,
Mónica Lucena, Cristina Angela Martínez
Silvina Mazzoleni, Irina Montergus
María Elena Onsano, Claudia Susana Pérez
María Silvia Rebagliatti, Patricia Redondo
Carolina Edith Sena

Brasil

RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter, Susana
Fernandes, Marta Quintanilha Gomes

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho, Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza, Gizele de Souza,
Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva, Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Ligia Aquino, Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Rita Coelho, Jaqueline Moll

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva,
Lívia Maria Fraga Vieira,

Mônica Ângela de A. Meyer,
Vanessa Ferraz Almeida Neves

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canavieira

ALAGOAS

Telma Vitória, Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Colombia

Maribel Vergara Arboleda

Chile

Tatiana Goldrine, Maria Victoria Peralta,
Liliana Norambuena, Ofelia Reveco,
Ximena Venegas

Ecuador

Anita Tacuri

España

Irene Balaguer, Eva Jansà
Soledad Ballesteros,
Mercedes Blasi,
Silvia Morón,
Juanjo Pellicer

México

Patricia Figueroa, Jennifer Haza,
Nashieli Ramírez, René Sánchez

Paraguay

Ana Basso, Marijo Beiga, Odila Benítez,
María Elena Cuevas, Maricha Heiseke,
Marien Peggy Martínez Stark,
Patricia Misiego, Claudia Pacheco,
Nelly Ramírez, Bell Sánchez, Marcela
Scaglia, María Victoria Servin

Perú

Laura Hidalgo, Cecilia Noriega Ludwick,
Rosina Vanessa Sánchez Jiménez, Elena
Velaochaga de Le Bienvenu, Olga Patricia
Vergara Bao

Uruguay

M^a. Ema Disego, Susana Libonatti,
Lala Mangado, Alicia Milán,
Yolanda Oyarbide, Pilar Petingi,
Martín Rebour, Aida Rodríguez

Venezuela

Guadalupe Ballesteros, Ramona Bolívar,
Faviola Escobar, Reina Galindo, Luisa
Martínez, Freija Ortega, Mariangel Rodríguez

n°13

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2015

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia apoyos

latinoamericana

- sumario
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura y expresión
- experiencias
- reflexiones pedagógicas
- historia de la educación
- los 100 lenguajes de la infancia



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Con la participación de la **Oficina de Santiago**



Bernard van Leer
FOUNDATION

Organização dos Estados Ibero-americanos

Para a Educação, a Ciência e a Cultura



Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura



latinoamericana

Seminario Internacional de Infancia en Paraguay

5 y 6 de noviembre de 2013

www.rosasensat.org