

Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez*

Felip Gascón**

Profesor Titular de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

Lorena Godoy***

Profesora de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

Resumen (Analítico)

El presente artículo tiene como propósito deconstruir el sentido que la visualidad dominante otorga a las infancias. Partimos desde una lectura crítica y articulada entre educación y comunicación, para des-cubrir las prácticas sobre minoridad que la mirada adulta despliega sobre niñas y niños. Existen evidencias para sostener que la imagen-archivo construida

* Este **artículo de revisión de tema** está asociado al proceso de fundamentación teórica del proyecto de tesis doctoral “La diferencia en educación. Imaginarios instituidos y su reproducción en la formación pedagógica de Chile y Argentina”, que desarrolla la co-autora en el Programa de Doctorado en Estudios Americanos, área Pensamiento y Cultura, del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. A la vez dialoga con la línea de investigación sobre ecología política de la comunicación que desarrolla el co-autor desde el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile), en particular a partir de las investigaciones basadas en el análisis crítico y complejo del discurso y del discurso verbovisual, respecto de la construcción de sentido que los medios de comunicación hicieron sobre el movimiento estudiantil chileno 2011-2012. Los proyectos PLU1110 “El movimiento estudiantil 2011: Diversidad temática y complejidad discursiva en la construcción de nuevas actorías. Estudio comparado de la prensa regional impresa y digital de Valparaíso, La Araucanía y Los Ríos”; y, PLU120019 “Discurso e imagen periodística. Construcción de imaginarios sobre el movimiento estudiantil 2011-2012 en la prensa regional impresa y digital de Valparaíso, La Araucanía y Los Ríos”, fueron desarrollados durante los meses de enero a octubre de 2012 y de enero a octubre de 2013 por un equipo de investigadores e investigadoras de tres universidades, quienes contaron con financiamiento del Fondo de Estudios sobre el Pluralismo en el Sistema Informativo Nacional de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt). **ÁREA DE CONOCIMIENTO:** Otras Ciencias Sociales; **SUB-ÁREA:** Interdisciplina.

** Periodista, Licenciado en Ciencias de la Información y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona; Posgraduado de la Cátedra Unesco-Brasil en Comunicación y Políticas Públicas. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, investigador del Centro de Estudios Avanzados (CEA) y miembro del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile). Correo electrónico: fgascon@upla.cl

*** Profesora de Educación Diferencial, Mención Trastornos Específicos del Aprendizaje y Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha; Magíster en Educación, Mención en Dificultades del Aprendizaje, por la Pontificia Universidad Católica de Chile; candidata a Doctora del Programa de Doctorado en Estudios Americanos, Mención Pensamiento y Cultura, del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Becaria Programa Capital Humano Avanzado, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt). Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha; Correo electrónico: lgodoy@upla.cl

sobre la niñez puede leerse como metáfora de in-diferencia y como dispositivo de sumisión a un régimen visual que, en última instancia, dramatiza la hetero-normalidad. Por ello planteamos la necesidad de diseñar un estatuto verbovisual y expresivo de la niñez que, desde la política pública, re-conozca la necesidad de ampliar los espacios de autonomía en la producción de la subjetividad, de la presencia y de la historicidad de la niñez, como afirmación de la triple realidad humana: individual, societaria y genérica.

Palabras clave: infancia, niñez, diferencias, imaginario, medios de comunicación, derechos del niño o niña, memoria colectiva (Thesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: educomunicación, colonialidad, visualidad, estatuto audiovisual.

Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez

-1. La infancia como “problema”. -2. *Media* y prácticas de minorización: la colonización de las infancias. -3. La educomunicación: dar voz para descolonizar la niñez. -4. A modo de conclusión: hacia un estatuto audiovisual de las infancias. -Lista de referencias.

1. La infancia como “problema”

Pretendemos entablar en las presentes reflexiones sobre la infancia y la visualidad de otros mundos posibles, un diálogo a dos bandas entre comunicación y educación en cuanto ejes transversales sobre los que pudiéramos construir nuevos procesos interculturales o de re-conocimiento de la diferencia cultural, como forma de deconstruir lo que entendemos como metáfora de la in-diferencia o hegemonía de hetero-normalidad.

La niñez no debería plantearse como lugar desconocido para la adultez, sino por el contrario, una oportunidad para re-visitar, re-conocer y liberarnos de mecanismos de reproducción que reducen las vías alternativas para construir un humanismo plural. Sin embargo, las acciones y omisiones que desde la adultez operan hacia esta etapa vital en el desarrollo de todos y cada uno de los seres humanos, evidencian creencias instaladas que tienden a reactualizar —y aun a resignificar— la recurrencia de conflictos intergeneracionales, cual si en los bordes de la postmodernidad continuaran reeditándose los ritos de tránsito entre la infancia y la vida adulta. Con cada generación de personas que alcanzan la mayoría de edad, no solo se activan memorias, voluntades y proyectos vitales que contribuyen a ampliar las redes de interacciones sociales; en forma sincrónica, pareciera que se activan también otros dispositivos: los del olvido intrínseco en la memoria

histórica de largo plazo. De esta forma, mientras emerge lo colectivo y lo social, se instala como paradoja en los intersticios de la memoria personal una borradura que desdibuja los pliegues del mapa humano de itinerarios, devaluando, excluyendo, olvidando y desclasificando el tránsito por aquella etapa de descubrimientos, construcción de identidad(es) y potencialidades infinitas.

La subjetividad de niños y niñas se presenta así capturada en un lapso de tiempo de pasaje o tránsito antropológico que media entre niñez/juventud/adultez, y en un lugar político desde donde se justifica el control y sujeción de su existencia, creatividad y permanencia, articulando de esta forma las dimensiones bio-crono-topo-etho-lógicas (Gascón, 2010b), tal vez tratando de imponer límites al desborde potencial de esos mundos posibles y realidades autónomas que otorgan sentido a los sujetos historizados. Será tal vez por dichas razones que se desencadena otra paradoja, que actúa espontáneamente como “mecanismo defensivo” y que combina la necesidad imperiosa de protección de las niñas y niños, confundida con la “necesidad de castigo”. Paradoja que respondería a lo que las sociedades tradicionalmente re-presentan como el “deber ser”, exigencia frente a la cual la infancia “aprende a obedecer”, sometiéndose —aun sin plena conciencia—, a aquella máxima aristotélica de “se aprende a mandar obedeciendo”, que se instaura como mandato reproductor de hegemonía. Con el uso de las palabras, niñas y niños aprenden a nominar, clasificar y jerarquizar el mundo, incluso desde el olvido y la invisibilidad, pues la conciencia de lo humano habita en el lenguaje (Foucault, 1992) y a través de este se alcanza a “domesticar” las emociones.

Y es que las *palabras* conservan la *memoria de los fines* para los que fue ordenado el ecosistema tal como fue ordenado: el *quién* y el *qué no debe/debe hacerse dónde y cuándo*, que constituye la *matriz espacio-temporal* a partir de la que se genera el

sistema argumental que nos recuerda *por qué y para qué...* hemos de adecuar lo que sentimos... según *lo que debe ser*. Porque al aprender las palabras y, más aún, al memorizarlas alfabéticamente y de acuerdo con la disciplina de la linealidad de la lectura y escritura, asumimos las formas de definir, denominar y ordenar espacio-temporalmente el entorno y las relaciones que hemos de mantener con el, a definir el aquí-ahora y diferenciarlo del más allá, el antes, el después... Hasta habituarnos a restringir los sentimientos que nos evocan de acuerdo con los propósitos que las impregnan¹ (Moreno, 1991, pp. 79-80).

Así pues, la educación, en tanto dispositivo de la modernidad, y posteriormente el correlato de la comunicación masiva, han funcionado históricamente como herramientas de control y disciplinamiento de las infancias, utilizadas por los sujetos adultos para “igualar” a los “diferentes” en su actuar cotidiano, mas no para tomar conciencia de sus derechos, de las oportunidades y potencialidades para desarrollarse en y desde su diferencia. El que todas y todos seamos diferentes abre un mundo de posibilidades de convivencia, de diálogo y de reconocimiento intercultural y, por supuesto, de comunicación y educabilidad, que pudiera irradiarse al sistema y las políticas de educación, y a las prácticas de *educomunicación*, lo que supera con creces el espacio del aula, de la escuela, de la comunidad escolar para instalar la educomunicación en y para la diversidad como problemática en el ágora pública. He ahí la riqueza y complejidad que sitúan las diferencias y las infancias como lugares estratégicos de enunciación y relato del mundo y de la existencia, como “emplazamiento” (Vázquez, 2003) para comenzar a deconstruir el mundo hegemónico adulto, habitado por cánones, estándares, atribuciones im-propias y generalizaciones normalizadoras que opacan ausencias, invisibilidades y olvidos, desde donde se enuncian como macro-relatos la

¹ Las cursivas son nuestras para hacer énfasis.

mayoría de los proyectos educativos, desoyendo la natural polifonía y performatividad de voces, miradas, cuerpos y ritmos que conviven —y no solo habitan— en la niñez, en la diferencia y en el encuentro con la otredad. Pues si pudiéramos tener alguna certeza del tiempo y del *estar presente* que guíe nuestra humanidad, deberíamos buscarla en la niñez y no en la adultez, puesto que si existe un tiempo en la vida de lo humano en que verdaderamente *se es*, ese tiempo, sin lugar a dudas, es el de la infancia (Skliar, 2005).

Así pues, frente a la metáfora de la in-diferencia y del enmudecimiento, consecuencia de las mediaciones masivas impuestas sobre *la historia*² de las infancias, nos cabe la hipótesis de si esta metáfora sería el correlato constituyente del referente disciplinar para la reproducción y control de los conflictos y tensiones propios de la comunicación humana, producto de la asimilación/no asimilación intergeneracional de la memoria colectiva (Moreno, 1991). Es por ello que sostenemos que los sistemas de comunicación y educación se configuraron estratégicamente en la modernidad como los principales dispositivos de aprendizaje de lo humano, estableciendo límites vitales a la plasticidad, a la curiosidad, a la creatividad, a la presencia, a la soltura y a la emotividad, propias de la niñez. Nuestra reflexión, en consecuencia, apunta a la deconstrucción de ese itinerario conceptual (ver fig. 1) que la modernidad en su expansión colonial impuso en el imaginario colectivo sobre lo humano y la niñez.

² Subrayamos aquí el carácter singular y lineal de la historia como disolvente de las diferencias intergeneracionales, considerando que en los macrorrelatos sobre lo colectivo no existe emplazamiento alguno para significar el protagonismo socio-político de la niñez y las infancias.

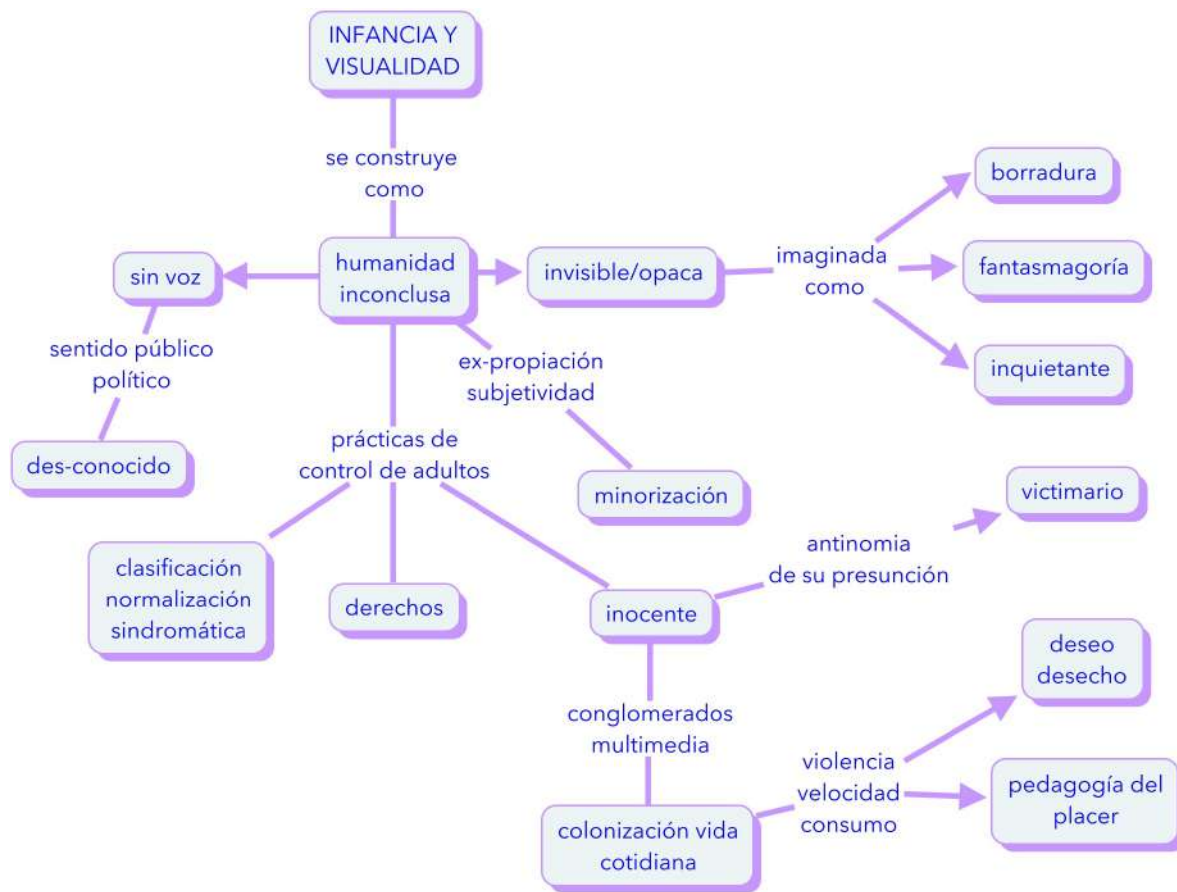


Fig. 1: Mapa conceptual sobre la Colonización de la Mirada y la Visualidad de la Infancia. **Fuente:** elaboración propia.

2. Media y prácticas de minorización: la colonización de las infancias

Olga Grau (2011) considera que el propio contexto etimológico de *infancia* hace referencia al *infans* como aquel que no habla, y que en su origen latino correspondía a la fase de ausencia de lenguaje articulado, considerando a niñas y niños como en estado larvario, como un individuo adulto no acabado, “algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí mismo (sino a través de una fútil y soberbia comparación con aquello que se supone el ser adulto)” (Skliar, 2005, p. 5), el cual, siempre dependiente y en espera,

no tiene derecho a voz propia. La infancia, de la voz latina *infantia*, significa “el que no puede expresarse en público en forma inteligible”. Siendo estas, construcciones en negativo de una parte de la humanidad, la subjetividad infantil se expresa entonces como una *presencia en potencia del sujeto adulto*, que no es considerada como una etapa vital autónoma, sino como parte de la línea secuencial de maduración de la vida. Como correlato de esa historia lineal de in-diferencias, la niñez no se concibe ni visibiliza como devenir potencial de otros mundos posibles, sino como reproducción intergeneracional de la heteronormalidad instituida.

La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos controladas técnicamente y algo eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños y niñas, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños y niñas puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos (Larrosa, 2000, p. 166).

Esta situación es fundamental si se piensa el lugar que las palabras tienen como sentido etiológico que nos distancia de la conducta animal y nos inserta en la semiosfera de lo humano. Las palabras constituyen sentido y significado, y la ausencia o la negación de estas en niñas y niños reproduce el problema de la negación. Es así que, desde la adultez, se siguen suponiendo características comunes entre niñas y niños, olvidando sus particularidades, las cuales “cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, de

clase, raza y diversidad cultural” (Grau, 2011, p. 47). La in-diferencia tiene estrecha relación con el *adultocentrismo*, rasgo que asociamos al androcentrismo, determinante en su contraparte económico-política: el paradigma desarrollista.

Sobre el fondo de una crítica del adultocentrismo común a la socio-antropología, a la sociología y a la psicología, vuelve a surgir el asunto de la diferencia niño/adulto o niña/adulta, porque las antiguas respuestas ofrecidas por el desarrollismo no bastan hoy (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014, p. 86).

La exclusión de esa diferencia teleológica comporta, a la vez, la negación del derecho a comunicar:

(...) Se niega que el otro habla y se niega que su habla sea posible; o en otro sentido, se da la autorización para que el otro hable de lo mismo y, entonces, se celebra la generosa autorización, no la voz (Skliar, 2003, p. 86).

Graciela Frigerio señala que las vidas de las niñas y niños están divididas, marcando una separación entre aquellos a quienes los sujetos adultos nombran como “niños o niñas” simplemente, y aquellos a quienes se les identifica como “menores”, a los cuales se les ha expropiado su derecho aplicándoles *prácticas de minorización*. Estas prácticas son todas aquellas que niegan la entrada de los sujetos en el tejido social, constituyendo a las infancias como un *resto*. Esto implica que no se ofrece a estas vidas el *trabajo estructurante de la institucionalización*, comprendida como “aquel que hace de todos, sujetos de la palabra: pares y socios” (Frigerio, 2011, p. 81), lo que compete al Estado como garante de la *filiación simbólica* para todas y todos. Estas prácticas de minorización tienen efectos reales sobre las *vidas* de niñas y niños, quienes son transformados desde “*menores de edad*” a “*menores*”, concepto que carga con las representaciones de una infancia adjetivada.

Este *orden clasificador* precede a una operación particular, dado que unifica las dos vertientes interpretativas de la ley: la de protección y la de sanción y castigo. En el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga-encierra para proteger la infancia en peligro material o moral. Con la característica particular de que, lo que se sancionaría, no sería un delito, una falta o un crimen, sino un origen social, un estado de situación, una presunción de potencial delictivo —asignación de *peligrosidad pre-delictual*—, en donde la gestión punitiva de la pobreza hizo y hace de punto de partida y horizonte (Frigerio, 2011, pp. 82-83).

Por ello, Frigerio plantea que las nuevas normas de la Convención Internacional de los Derechos del Niño no afectan por igual a niñas y niños, según se encuentren en uno u otro lado del límite que los clasifica como niños o niñas *minorizados*. Lo que parece preocupante a la autora es que no ha cambiado mayormente el registro simbólico y el universo imaginario de los sujetos adultos acerca de las infancias, lo cual lleva a hacerse algunas preguntas acerca de las prácticas que las personas adultas tienen frente a las niñas y niños adjetivados y víctimas del orden clasificador, respecto a si este trato hacia la infancia enmascara una situación inconfesable como el odio hacia esta.

Frigerio propone indagar qué se pone en juego de la propia infancia no resuelta cuando un individuo adulto trabaja con niños y niñas, y qué de este mundo no resuelto dicta sus posiciones en las políticas hacia estos. Acaso “¿caratular a los niños expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos?” (Frigerio, 2011, p. 85). Como alteridad radical, como sujeto extranjero, el niño o niña puede despertar en las gentes adultas fantasmas de lo desconocido, y su clasificación, etiquetamiento y confinamiento significaría para estas protección. Los niños y niñas pasan a ser tratados

como objetos maléficos a los que la producción normativa convierte en chivos expiatorios, en depositarios de leyes que cargan con una demonización hacia la niñez y que las nuevas normas conservan y “permitirían a los adultos mantener una fingida inocencia acerca de sus prácticas, las que se sostendrían en una denegación de su participación en la expropiación de subjetividades de las que fueron objeto no pocos niños” (Frigerio, 2011, p. 86).

Según Frigerio, las etiquetas y la designación del otro como sujeto *menor* no han sido lo único que ha transformado las vidas de niñas y niños en vidas dañadas. Hoy se atribuye a la infancia la *inocencia* como característica significativa del imaginario colectivo, siendo promovida y reiterada como concepto creativo por la publicidad y la propaganda política, como estrategia para la expansión del consumo por las industrias culturales, la Internet, el cine, la televisión, los videojuegos, los videoclips musicales, las revistas y los cómics infantiles, entre otras. Los conglomerados multimedia transnacionales potencian la colonización del mundo cotidiano de la infancia, introduciendo en niñas y niños formas de comportamiento y consumo globalizantes; homogeneizando sus formas de hablar, de pensar, de actuar y de desear. La producción de cultura infantil popular por parte de las corporaciones transnacionales, en su afán por encontrar nuevos consumidores y consumidoras, ha establecido —según Steinberg & Kincheloe— una verdadera “pedagogía del placer” (cit. Marín, 2011, p. 68), correlación que planteamos nosotros entre deseo y desecho, consecuencia de la violencia de la velocidad que impone el consumo, cuyo espectro de acción se amplía exponencialmente hacia ese nicho del mercado globalizado. De esta manera, todas las dinámicas generadas por el control del mundo de la infancia estarían operando como un “currículo cultural”.

Para la naciente sociología de la infancia y los *Childhood Studies* resulta preocupante la doble influencia que ejercen los media, entre la perversión sexual adulta y la alienación consumidora (Neyrand, 2010, cit. Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014), convirtiendo al niño o niña, sujetos en la construcción de su autonomía, en actores pasivos respecto de sus procesos de identificación. “El hiperconsumo cuyo blanco es el niño-rey se basa en la ausencia de frustración” (Id, 2014, p. 85). En esa misma perspectiva, Dora Lilian Marín (2011) señala que, paradójicamente, la condición de inocencia de la infancia es el elemento central de dominación y explotación infantil que fuerzas sociales, políticas y económicas llevan a cabo mediante la sexualización, la conversión en mercadería y la comercialización de las niñas y niños,

(...) manipulados a favor de intereses puramente comerciales; tal es el caso de la producción masiva de juguetes, películas y otros productos “aparentemente” inocentes, pero cargados de fuertes contenidos “ideológicos”. Estas corporaciones son acompañadas también por políticas, proyectos e instituciones nacionales y transnacionales destinadas a salvar y proteger a la infancia, “en peligro” o “peligrosa” (Marín, 2011, p. 69).

La representación de la *inocencia infantil*, como demostraron Ariel Dorfman y Armand Matterlart (1972), es el mito mediante el cual se mantienen ocultos los problemas sociales reales, y a través del cual se controla y domina la cotidianidad de las niñas y niños mediante la reproducción de la matriz visual de la colonialidad (Barriandos, 2011) que, a su vez, elabora complejos constructos discursivos e imaginarios sociales: estereotipos racistas, de género, victimización/criminalización, normalizando las exclusiones y asimetrías del statu quo. El espacio audiovisual, la publicidad, el cine, los video-juegos y las redes sociales, constituyen una topografía privilegiada desde donde reiteradamente se construye y sobre-

expone —en forma abusiva, sensacionalista³ y bajo las sutilezas de la violencia simbólica (Bourdieu, 1997)— a una infancia marcada por imaginarios transculturales (Barriandos, 2011), estereotipos visuales, prejuicios, segregaciones y reproducciones de un *deber ser* que ordena los proyectos vitales de las nuevas generaciones, no de re-cambio, sino más bien determinadas a priori para un cambio de la conservación. Los conflictos intergeneracionales en torno a la identidad se expresan en su forma más paradójica en el contexto donde situamos la *otredad*, si es que la entendemos aisladamente como mera interioridad o exterioridad de la colonialidad, pues es al pretender definir sus deslindes cuando se confunden el pensamiento esencialista y una presunta fenomenología etnográfica que justifica un complejo de inferioridad subyacente en la conciencia, al que Frantz Fanon (1973) respondió con un complejo de autoridad en la conciencia del sujeto colonizador. Es en esa caótica cartografía donde se invisibiliza el hecho de que el otro existe en relación, el niño o niña existe con el individuo adulto, los hijos e hijas existen con su padre y su madre. No hay que olvidar que la alteridad para el negro no es el negro, sino el blanco. Las consecuencias de la colonización europea no solo tienen un impacto psicológico; existen relaciones internas entre la conciencia y el contexto social (Fanon, 1973, pp. 101-102). La concepción teleológica sobre la infancia traduce así la discriminación del individuo colonizador, al tiempo que subyuga las otredades a la condición de colonizadas, arrebatándoles todo valor y originalidad, para cuestionar incluso el estatuto de la propia condición humana, tanto del sujeto colonizador como del colonizado.

³ A propósito del tratamiento periodístico de niños y niñas en el seguimiento del mayor incendio urbano de la historia de Chile, que afectó en abril de 2014 a más de 13.000 personas en la ciudad de Valparaíso —un número superior a 3.000 casas quedaron arrasadas—, se interpusieron cerca de 150 denuncias ante el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) contra los diferentes reportajes y programas en directo que convirtieron la tragedia en un *reality-show*. Entre los reportajes más cuestionados éticamente destaca “Los niños de la tragedia porteña” (9.03 min.), del periodista Claudio Fariña, transmitido en el informativo central “24 horas” de Televisión Nacional de Chile (TVN), el 16 de abril. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=a9rl16sTqNU>

Según Marín, son cuatro los ejes mediante los cuales se manejan, finalmente, la vida de las niñas y niños: la *criminalidad*, niños o niñas en peligro/niños o niñas peligrosos; la *sexualidad*, abuso de menores/erotización de los cuerpos infantiles; el *trabajo*, trabajo infantil/necesidad de trabajo; y la *educación*, articulada —agregamos nosotros— con la *comunicación y la cultura*, frente a la dicotomía derechos/deberes. En torno a estos ejes “se entrecruzan las tensiones morales con los intereses políticos y económicos [...] Esta es una tentativa de producir, incorporar y naturalizar, amplia y masivamente, características atribuidas a la infancia” (Marín, 2011, p. 71).

3. La educomunicación: dar voz para descolonizar la niñez

La educación y la comunicación han estado y estarán siempre en constante interacción y mutación, ya sea producto de la lucha de grupos de la sociedad por generar transformaciones o por las élites comerciales que se han apropiado de términos que durante más de un siglo fueron sinónimo del bien público y de derechos fundamentales de reconocimiento del sistema democrático. Bajo la lógica neoliberal, el derecho colectivo se trastoca en libertad individual; los bienes públicos en bienes de consumo, relacionándolos con procesos industriales de modernización y crecimiento productivo de las sociedades. Frente a la perversión neoliberal de la clasificación, la competencia, la focalización, la medición estadística de estándares, la dictadura del indicador, la eficiencia y la saturación diagnóstica y sindromática de la hetero-normalidad que padece el cuerpo-mente de la niñez, pareciera que hemos perdido en nuestra adultez la capacidad de con-movernos, de *estar presentes* en la convivencia y en la interacción humanas, más que en la exclusiva contemporaneidad de la realidad virtual. En esta fase de reindustrialización, el capitalismo bio-cognitivo y financiero no soporta la pluralidad de los tiempos, ni de las culturas; necesita imperiosamente alimentarse de la violenta y continua aceleración del tiempo como

estrategia para mantener su control hegemónico y colonial, que se infunde a través de la mirada y se proyecta sobre la producción visual de alteridad (Cfr. Barriendos, 2011).

Es esta una sociedad líquida, de flujos y redes inmateriales, en la que la porosidad de las fronteras está afectando a todas y cada una de las esferas de nuestra ecología humana.

Como consecuencia de ello, la emergencia de nuevos movimientos sociales no es ya un fenómeno de efervescencia aislado y de carácter local, sino más bien la manifestación en rebeldía de un archipiélago de subjetividades, incertidumbres y alternativas en busca de su articulación para poner fin a un sistema-mundo colonial, caracterizado por un orden hegemónico, expansivo, excluyente, en el que se entronizó como simulacro la ideología de la igualdad, cuya inspiración filosófico-conceptual ha radicado como certeza incólume de las ciencias en la mitología del progreso y el desarrollo (Fornet Betancourt, 2009).

Es por ello que necesitamos reinventarnos e instalar otro tipo de matrices de pensamiento-acción que nos permitan tener posiciones frente a estos tiempos de crisis y oportunidades de cambio en nuestra comunicación y aprendizaje de lo humano. Nuestra implicación se ha definido desde la concepción de la ecología política de las comunicaciones, una matriz de *pensamiento situado* que considera la articulación de las dimensiones bio-crono-topo-ethológicas como aproximación al estudio de las redes, políticas y memorias con que las diferentes comunidades humanas dan sentido a su existencia y a las relaciones de intercambio material y simbólico que establecen con otras comunidades próximas y lejanas.

Se trata, desde esta perspectiva, de dar sentido crítico a los vacíos, borraduras, cortes y discontinuidades que pesan sobre los saberes instituidos; saber-poder inspirador de políticas públicas para explicar las tensiones intergeneracionales que se producen en la comunicación humana respecto de la transmisión de saberes, experiencias y posibilidades de ser y de vivir, que históricamente han limitado y precarizado la plasticidad, la

creatividad, la curiosidad y la emotividad propias de la niñez. Sin esa crítica deconstructiva respecto de lo que puede considerarse como el mayor grado de discontinuidad en el ciclo vital que pesa sobre la niñez, en el itinerario que transforma el rol de hijo o hija en su tránsito para asumir el rol de padre (Benedict, 1974)⁴, se hace difícil explicar fenómenos sociales de larga duración histórica (Braudel, 1979) como expresión de la asimilación/no asimilación individual y grupal de la memoria colectiva.

Pero, si bien es cierto que la asimilación personal de la memoria colectiva se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje humano, conviene tener muy en cuenta que ¡afortunadamente! nunca se es adulto de una vez y para siempre. Y además, que la adecuación de cada criatura a lo que cada colectivo ha configurado históricamente como humano el aprendizaje del repertorio de modelos humanos adultos no supone solo una mera asimilación de fórmulas verbales, sino ante todo un proceso de conformación en constante inter-acción con el ecosistema. Un proceso, pues, que nos acompaña a lo largo de toda nuestra existencia, ya que la vida social no es estática sino dinámica, y en el transcurso de nuestra vida modificamos nuestra relación con el ecosistema por razones de edad, desplazamientos, etc. (Moreno, 1991, p. 86).

Esta constante tensión que contextualiza toda dinámica en la educación y la comunicación, obliga a quienes dedicamos nuestras vidas a su estudio a estar abiertos al cambio y a lo impredecible, evitando reproducir conceptos viejos para explicar fenómenos nuevos.

4. A modo de conclusión: hacia un estatuto audiovisual de las infancias

⁴ Sostiene Ruth Benedict que los contrastes de roles entre los individuos niño o niña y padre o madre son: el de status responsable/rol de status no responsable, dominación/sumisión, y rol sexual pasivo/activo. Por ello enfatiza que “Estos roles están poderosamente diferenciados en nuestra sociedad; un buen hijo es dócil y no asume las responsabilidades del adulto; un buen padre sostiene a sus hijos y no debe permitir que se desprecie su autoridad. Además, el niño debe carecer de sexo dentro del ámbito familiar, mientras que el rol sexual del padre es fundamental en la familia. El individuo que desempeña uno de los roles debe replantearse su comportamiento desde casi todos los puntos de vista al asumir el otro”. Cit. en: Moreno Sardà, A. (1991).

Múltiples han sido en el último tiempo los intentos en Latinoamérica por promover el debate en torno a las políticas públicas de comunicación y buenas prácticas profesionales (Martinis, 2013; Conacai, 2013; Maurás, 2013; Andi, 2008), que se desprenden del reconocimiento legal de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (Unesco, 2011; OIJ, 2005). Todavía se constata, sin embargo, un lento avance en políticas concretas de protección y promoción de los derechos de la niñez y la adolescencia, que más allá de lo punitivo potencien el derecho positivo en los medios masivos de comunicación, generando institucionalidad para la existencia de órganos reguladores independientes, programas sistemáticos de investigación y, ciertamente, de *educación medial* en la escuela.

Aunque existe consenso profesional sobre la necesaria protección de la identidad e imagen de niñas, niños y adolescentes (Maurás, 2013), la simple borradura de sus nombres y rostros en los *media* no implica, en sí misma, una toma de conciencia crítica en la búsqueda de otras estrategias verbo-visuales que superen la *normalización* de las formas de exposición, nominación, tematización y tratamiento de los contextos relativos a la niñez y a la juventud. Un estatuto audiovisual de las infancias debiera proponerse, cuando menos, la deconstrucción de aquella racionalidad reproductora de prejuicios, estereotipos, olvidos e invisibilidades propios del androcentrismo, la colonialidad, el racismo y el clasismo, que continúan poblando —con significaciones dependientes respecto de la adultez— el imaginario de la niñez en general y, en particular, de las diferencias entre niños y niñas. Las consecuencias de esas prácticas discursivas verbo-visuales adultocéntricas y simplificadoras de las diferencias humanas, se traducen en la reproducción de dispositivos políticos y estéticos de empequeñecimiento, sexualización, dramatización, victimización,

puesta en riesgo y vulneración de las imágenes, las expresiones y las emociones de las subjetividades de la niñez.

En ese contexto es en el que debemos interrogarnos en torno a la viabilidad de una visualidad de la presencia⁵ que posibilite el florecimiento de otros mundos posibles para *ser y convivir* humanamente. La simple promesa de la democracia digital no augura mayores transformaciones que la aparición de una nueva frontera para la realidad: la realidad virtual, donde los nativos digitales se exponen fácilmente a confundir los límites de los espacios público, privado e íntimo. Un primer acto de bioética debería guiarnos hacia la necesaria deconstrucción de la matriz de pensamiento androcéntrica (Moreno, 1988), racional-iluminista, occidental, adulta, viril, hegemónica, expansiva, colonial, etnocéntrica..., inspirada desde una *episteme decolonial de la diferencia*, que interprete la diversidad desde dimensiones éticas, estéticas y políticas, para resituar la diferencia, no exclusivamente como problemática objeto de estudio, sino también como caja de herramientas para transformar la realidad, tomando en cuenta las particularidades y características propias de cada individuo y de su contexto socio-histórico-cultural, liberándose finalmente de aquella *episteme de la igualdad moderna* cuya ontología sigue sin interrogarse respecto de quién. Como señalan Sánchez y Ortega, “el desarrollo humano es producto de la interacción permanente entre elementos orgánicos y factores sociales” (2008, p. 125). De esto se desprende que el desarrollo de las personas depende de sus capacidades biológicas y de sus capacidades socio-culturales. Entonces, uno de los objetivos fundamentales de la *edukomunicación* debería ser “lograr el desarrollo integrado de las capacidades de cada

⁵ La formulación de una epistemología del presente en las comunicaciones persigue justamente la adopción de una perspectiva ética, estética y política de la presencia, cuya motivación arranca desde la genealogía de la colonialidad como toma de conciencia frente a la otredad negada, invisibilizada, estereotipada, y la significación de la filosofía de la liberación como devenir de todo sujeto histórico.

[niño y niña], no con un molde al cual (...) debe[n] someterse, sino con un criterio de desarrollo personal” (Gagliardi, 1995, p. 4) de todas sus capacidades creativas.

Consecuentemente, la educomunicación debería estar orientada a

(...) atender la diversidad, dado que la misma presenta diferentes tipologías de manifestaciones, ya sea las inherentes a condiciones orgánicas —diferencias motoras, visuales, auditivas, intelectuales—, como las concernientes a las diversidades de carácter cultural, social, familiar y étnica (Sánchez y Ortega, 2008, p. 125).

Un régimen visual fundamentado desde una diferencia genealógica, que reconoce subjetividades diferenciales con historicidad, comporta la desinstalación de un etnocentrismo epistémico que alimenta los “regímenes visuales de la modernidad/colonialidad”, instituidos a través de los siglos por las distintas culturas mediáticas en el imaginario colectivo. La crítica latinoamericana a dichos regímenes visuales, atravesados por la transculturalidad y el capitalismo, se fundamenta desde la

(...) descolonización de los universalismos y las epistemologías occidentales (...) y un nuevo acuerdo visual transmoderno, al cual se le podría definir como un diálogo visual interepistémico entre aquellos regímenes visuales canonizados por la modernidad eurocentrada, y aquellas culturas visuales otras que han sido racializadas y jerarquizadas por el proyecto de la modernidad/colonialidad (Barriandos, 2011, p. 14).

La *alterización* del pensamiento (Gascón, 2010a) desde la insumisión de las subjetividades, privilegiaría la eclosión de miradas y visualidades dialogantes y liberadoras, donde cada niño o niña tenga protagonismo para expresarse y desarrollarse de acuerdo con las capacidades espacio-temporales apropiadas a su subjetividad, y no aquella que la mirada

adulta define unilateralmente como apropiada/apropiable. In-vitar a nuestra niñez a convivir, implica tener como propósito la capacidad de re-conocer la autonomía vital necesaria en la producción de su subjetividad, en la presencia, en el protagonismo en las agendas políticas y sociales (Larraín, 2011, p. 96) y en la historicidad, para activar la visibilidad dialógica de las memorias de las diferencias, que a menudo son vulneradas, precarizadas o minorizadas en el orden de la clasificación y normalización, para una toma de conciencia de otro mundo posible en el que tenga pleno reconocimiento la triple realidad humana *individuo, sociedad y género humano* (Morin, 2010), y el destino común de la humanidad plural.

Lista de referencias

- Andi. (2008). *Regulação de Mídia e Direitos das Crianças e Adolescentes. Uma análise do marco legal de 14 países latino-americanos, sob a perspectiva da promoção e proteção*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de:
<http://www.andi.org.br/sites/default/files/08.%20Regula%C3%A7%C3%A3o%20de%20m%C3%ADdia%20e%20direitos%20das%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes.pdf>
- Barriendos, J. (2011). La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas (Col)*, (35) pp. 13-29. Recuperado el 25 de abril de 2014, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105122653002>
- Benedict, R. (1974). Continuidad y discontinuidad del condicionamiento cultural. En I. L. Horowitz (Ed.) *Historia y elementos de la Sociología del Conocimiento*, (pp. 147-156). Buenos Aires: Eudeba, vol. I., (3ª edición).
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la Televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Braudel, F. (1979). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial, (4ª Edición).
- Conacai. (2013). Criterios de calidad del Conacai para una mejor comunicación audiovisual destinada a niñas, niños y adolescentes. Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y de la Infancia de Argentina. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 de: http://www.consejoinfancia.gob.ar/wp-content/uploads/2013/10/DES_conacai_28x35_CURVAS.pdf

- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Fornet, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Aachen: Verlag Mainz.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Frigerio, G. (2011). Reflexiones sobre la injusta división de las infancias. En F. Cousiño Donoso y A. M. Foxley Rioseco [Eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco.
- Gascón, F. (2010a). Biopolítica, migraciones y pensamiento alterizado. Dispositivos mediáticos para el control de ima(r)ginarios. *Revista F@ro*, 11(1), pp. 1-9.
Recuperado el 3 de agosto de 2010, de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3320992>
- Gascón, F. (2010b). ¿Políticas de la memoria o semióticas del olvido? Ima(r)ginarios sobre comunicación y cambio social. *Razón y Palabra*, 71(1), pp. 1-13. Recuperado el 13 de marzo de 2010, de:
http://www.razonypalabra.org.mx/rypant/N/N71/TEXTOS/1_GASCON_REVISADO_1.pdf
- Gagliardi, R. (1995). *La educación intercultural y la formación de maestros. Papers on teacher training and multicultural/intercultural education*, N° 31. International Bureau of Education-Unesco.
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77-89.
Recuperado el 22 de abril de 2014, de:

<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1113/479>

- Grau, O. (2011). Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas. En F. Cousiño Donoso y A. M. Foxley Rioseco [Eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En F. Cousiño Donoso y A. M. Foxley Rioseco [Eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco, pp. 91-98.
- Marín, D. L. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En F. Cousiño Donoso y A. M. Foxley Rioseco [Eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco, pp. 55-76.
- Martinis, F. [Coord.] (2013). Los chicos, las chicas y sus derechos en la comunicación. Guía para un tratamiento adecuado de las temáticas de niñez y adolescencia. Ministerio de Derechos Humanos, Gobierno de Salta. Salta (Argentina): Mundo Gráfico Salta Editorial. Recuperado el 7 de junio de 2013, de:
<http://www.salta.gov.ar/images/banners/guia-comunicacion-tratamiento-periodistico-adecuado.pdf>
- Maurás, M. (2013). *Derechos del niño y medios de comunicación*. Santiago: Consejo Nacional de Televisión, Departamento de Estudios.
- Moreno, A. (1991). *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Moreno, A. (1988). *La otra política de Aristóteles. Cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona: Icaria.

- Morin, E. (2010). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Valencia: Universitat de València, Col.lecció Honoris Causa.
- OIJ (2005). Convención Iberoamericana de los Derechos de la Juventud. Organización Iberoamericana de Juventud. Recuperado el 21 de enero de 2013, de:
http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20120607115106_98.pdf
- Sánchez, J. y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la justifican. *Revista Sapiens*, 9 (1), pp. 123-135.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 41 (XVII), pp. 11-22. Recuperado el 20 de abril 2013, de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6024/5431>
- Skliar, C. (2003). *Acerca de la espacialidad del otro y de la mismidad, ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Unesco. (2011). Políticas públicas para la infancia. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco.
- Vázquez, M. A. [Ed.] (2003). *Teoría del emplazamiento: aplicaciones e implicaciones*. Sevilla: Alfar.