



# Infancia infinita, juventud impercedera

La comunicación  
como territorio de  
las nuevas  
generaciones

Carlos Fernando Alvarado Duque  
*Editor Académico*

**Infancia infinita,  
juventud  
imperecedera**

La comunicación  
como territorio de  
las nuevas  
generaciones

# Infancia infinita, juventud impercedera

La comunicación  
como territorio de  
las nuevas  
generaciones

**Carlos Fernando Alvarado Duque**  
*Editor Académico*





UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Programa de Comunicación Social y Periodismo

Duván Emilio Ramírez Ospina

**Rector**

Yamilhet Andrade Arango

**Vicerrectora**

Diego Enrique Ocampo Loaiza

**Decano**

Richard Millán Torres

**Director de Programa**

**Infancia infinita, juventud imperecedera.**

**La comunicación como territorio de las nuevas generaciones**

© Universidad de Manizales

ISBN: 978-958-5468-47-4

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-47-4>

**Diseño y diagramación**

Gonzalo Gallego González

**Fondo Editorial**

**Universidad de Manizales**

Imagen de portada: **Camilo Duque Zuluaga**

Los textos pueden reproducirse siempre y cuando se cite la fuente.

(Ley 23 de 1982. Art. 31: Derechos de autor).

Alvarado Duque, Carlos Fernando

**Infancia infinita, juventud imperecedera.** La comunicación como territorio de las nuevas generaciones / Carlos Fernando Alvarado Duque, editor académico. -- Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, 2022.

272 páginas. – (Colección Escribanía)

ISBN: 978-958-5468-47-4

1. Infancia – Desarrollo social. 2. Narrativas Infantiles. 3. El juego. 4. Jóvenes. 5. Participación ciudadana. 6. Niñez – Afecto. I. Título.

Dewey 305.23 ddc 23

Norma de descripción bibliográfica, RDA

Descriptores recuperados LEMB

Universidad de Manizales. Biblioteca

# Contenido

Presentación . . . . . 9

## Capítulo 1

**Los afectos de las niñas: giro afectivo y cuerpos en personajes literarios infantiles de escritores caldenses.** . . . . . 11

Adriana Villegas Botero

Introducción . . . . . 12

1. Referente teórico . . . . . 14

1.1. Algunos referentes conceptuales . . . . . 14

1.2. Antecedentes fragmentarios sobre los niños en la literatura . . . . . 16

2. En torno al registro metodológico . . . . . 25

3. Chila Molina-Salazar y Natalia Mejía-Echeverry:  
violencias con un siglo de distancia . . . . . 25

Algunas conclusiones . . . . . 36

Referencias bibliográficas . . . . . 37

## Capítulo 2

**La mirada sobre la infancia.**

**Tres enfoques narrativos para una perspectiva infantil.** . . . . . 40

Luis Felipe Valencia Tamayo

Introducción . . . . . 41

1. La niñez como soporte narrativo . . . . . 45

2. A modo de metodología . . . . . 45

3. Los adultos confrontando la infancia . . . . . 45

4. Los niños como personajes de Dios y del Diablo . . . . . 53

5. Infancia de mago . . . . . 61

Conclusiones . . . . . 67

Referencias bibliográficas . . . . . 67

## Capítulo 3

**Juego, niños y cine colombiano.**

**La lúdica como táctica de supervivencia.** . . . . . 70

Carlos Fernando Alvarado Duque

Introducción . . . . . 72



1. Referente conceptual . . . . .	73
1.1. Fuerza lúdica de la vivencia . . . . .	73
1.1.1. El juego y la vida . . . . .	73
1.1.2. Niños que juegan . . . . .	77
1.1.3. Sin juego no hay cultura . . . . .	78
1.2. Oscilaciones espectrales del juego . . . . .	80
1.2.1. Clasificar los juegos . . . . .	80
1.2.2. El juego es sagrado . . . . .	84
1.2.3. No hay juego sin juguetes . . . . .	87
2. Metodología . . . . .	88
3. Jugando en pantalla . . . . .	88
3.1. <i>Los niños invisibles</i> . . . . .	89
3.2. <i>El ángel del acordeón</i> . . . . .	91
3.3. <i>Los colores de la montaña</i> . . . . .	93
3.4. <i>Anina</i> . . . . .	94
3.5. <i>Gente de bien</i> . . . . .	96
3.6. <i>Pasos de héroe</i> . . . . .	97
3.7. <i>El libro de Lila</i> . . . . .	99
A manera de cierre . . . . .	100
Referencias bibliográficas . . . . .	100

## Capítulo 4

### Transformaciones en las narrativas mediáticas infantiles.

#### Esquemas lúdico-afectivos y estereotipos plásticos

#### en las narrativas infantiles animadas de la industria televisiva . . . . . 102

Julián Andrés Burgos Suarez

Introducción . . . . .	103
1. Estado de la cuestión sobre las narrativas infantiles y mediáticas . . . . .	105
2. Metodología . . . . .	118
3. Esquemas lúdico-afectivos emergentes en las narrativas mediáticas . . . . .	121
Conclusiones . . . . .	129
Referencias bibliográficas . . . . .	131

## Capítulo 5

### Estrategias posdramáticas en el teatro para niños.

#### Un acercamiento a la performance digital-escénica *Un poco invisible* . . . . . 136

Wilson Escobar Ramírez y Carlos Fernando Alvarado Duque

Introducción . . . . .	137
------------------------	-----



1. Infancia y teatro . . . . .	139
1.1. Hacia una estética de la infancia . . . . .	139
1.2. Posdrama en la era de la post-infancia . . . . .	142
1.2.1. La infancia en la cultura visual . . . . .	142
1.2.2. Performance digital y escena teatral . . . . .	144
2. Metodología . . . . .	148
3. Hallazgos de la investigación . . . . .	148
Huellas posdramáticas en <i>Un poco invisible</i> . . . . .	148
A modo de conclusión . . . . .	153
Referencias bibliográficas . . . . .	155

## Capítulo 6

### Redes sociales, movilizaciones sociales y participación

#### ciudadana de universitarios de Manizales, Colombia. . . . . 157

Yoiver Giraldo Quintero y Carlos Eduardo García Cortés

Introducción . . . . .	158
1. Referente conceptual . . . . .	160
1.1. Sobre redes sociales . . . . .	160
1.2. Sobre movimientos sociales . . . . .	163
1.3. Sobre participación ciudadana . . . . .	165
2. Metodología . . . . .	167
3. Participación de los estudiantes desde redes sociales . . . . .	168
3.1. Redes sociales . . . . .	168
3.2. Movilización social . . . . .	176
3.3. Participación ciudadana . . . . .	182
4. Redes sociales, movilización y participación . . . . .	188
Conclusiones . . . . .	191
Referencias bibliográficas . . . . .	193

## Capítulo 7

### Tensiones tecnológicas y uso de los medios.

#### Hábitos de información de la comunidad universitaria de Manizales. 198

Richard Armando Millán Torres y Carlos Andrés Urrego Zuluaga

Introducción . . . . .	200
1. Referente conceptual . . . . .	201
2. Metodología . . . . .	206
3. Hallazgos . . . . .	206
3.1. Caracterización de los encuestados . . . . .	206



3.2. Consumo de medios . . . . .	209
3.2.1. Consumo de radio . . . . .	211
3.2.2. Consumo de televisión . . . . .	214
3.2.3. Consumo de internet . . . . .	217
3.2.4. Consumo de prensa escrita . . . . .	220
3.3. Uso de los medios . . . . .	221
Conclusiones . . . . .	230
Referencias bibliográficas . . . . .	232

## **Capítulo 8**

### **Prácticas de visualidad, una alternativa en la formación**

#### **de jóvenes para la reflexión y producción de la imagen . . . . . 234**

Alejandro Jiménez Salgado y Andrés Felipe Roldan García

Introducción . . . . .	237
1. Marco conceptual . . . . .	238
1.1. Visualidad . . . . .	238
1.2. La investigación-creación . . . . .	239
2. Metodología . . . . .	242
3. La visualidad practicada . . . . .	244
3.1. La rutina . . . . .	249
3.2. Viejos tiempos en nuevos tiempos . . . . .	250
3.3. Naturaleza en cuarentena . . . . .	250
3.4. Cuarentena, una situación que discrimina . . . . .	251
4. Discusión . . . . .	262
Conclusiones . . . . .	267
Referencias bibliográficas . . . . .	270





# Presentación

La Universidad de Manizales y el Cinde, a través del *Centro de Estudios Avanzados en niñez y juventud*, han horadado una tradición académica-investigativa de alto impacto en el contexto social sobre la infancia y la juventud. De hecho, puede decirse que este trabajo, que fácilmente supera las dos décadas del actual siglo, ha permitido reconceptualizar las perspectivas tradicionales en términos de comprensión de lxs niñxs y jóvenes. Para ello han hecho eco del reconocimiento de nuevos derechos, de la importancia de la inclusión, de la fuerza de la pluralidad al grado de impactar políticas públicas. En tal recorrido, se han tenido en cuenta las diferentes violencias, los discursos hegemónicos, los olvidos estatales y múltiples fenómenos que invisibilizan o, peor aún, constriñen a la infancia y a la juventud. El presente libro, que responde a un *gran proyecto* de investigación, desea sumarse a este esfuerzo y, en el proceso, reconocer la importante labor gestada al interior de la institución en este campo.

La Escuela de Comunicación Social y Periodismo decidió hacer sentir su voz en un *gran proyecto* que permitiera revisar, desde diferentes ángulos, las relaciones entre el campo de la comunicación, la infancia y la juventud. Procedimentalmente, se elaboraron diferentes búsquedas que, podemos decir, se dividen en dos enfoques. El primero de ellos ausculta la manera como lxs niñxs han sido objeto del universo narrativo. Esto supone indagar por la manera en que aparecen representados en diferentes medios expresivos. Por ello, se revisa su presencia en la literatura, como los relatos dirigidos a la infancia, su aparición en el cine nacional, como los estereotipos con que son construidos en series televisivas, al igual que el tipo de teatro dirigido a ellos mediado con nuevas tecnologías. El segundo enfoque se centra en la juventud para revisar sus modos de participación en el tránsito a la vida adulta. De esta manera se revisan el grado de participación política a partir de fenómenos de protesta contra el Estado, se estudia el tipo de consumo de medios que realizan en la vida universitaria de una ciudad de provincia y se expone la capacidad de intervenir la realidad a través de la imagen-fija en clave de investigación-creación.

No deseamos hacer más que la evocación previa de este trabajo colectivo fruto de diez profesores de la Escuela de Comunicación y un profesor externo invitado. Cada capítulo presenta los resultados del trabajo centrado en un ángulo preciso, siempre en el marco del *gran proyecto* de investigación



adscrito a la Dirección de Investigaciones y Postgrados de la Universidad: *Comunicación, infancia, niñez y juventud: representaciones y usos*. En tal medida, se respeta el estilo investigativo que se urde finamente con el estilo escritural de cada uno de los autores. No obstante, se delinean diferentes vertientes investigativas, dado los objetos de estudio, las cuales dejan en claro modelos empíricos de corte cuantitativo y modelos hermenéutico-fenomenológicos de viraje cualitativo, no sin faltar los desarrollos desde la investigación-creación.

El presente trabajo se publica al interior de la *Colección Escribanía* de la Escuela (sello editorial de la Universidad de Manizales), que difunde el material producido por los docentes para la comunidad académica en general. Sumado a ello, el libro también oficia de memoria no oficial de la mesa *Comunicación, Niñez y Juventud en América Latina: representación y participación* con la cual la Escuela hizo presencia en la *IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primera Infancia, Niñez y Juventud* y en donde los autores compartieron una versión parcial de los trabajos publicados a completud aquí. Agradecemos a todos los que apoyaron este proceso que hoy es una realidad, en especial al actual director de la Escuela de Comunicación: Richard Millán Torres (también autor) y al Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Diego Ocampo Loaiza. Sin más, esperamos que los lectores disfruten de este colegiado.

**Carlos Fernando Alvarado Duque**  
Editor



# Capítulo 1

## Los afectos de las niñas: giro afectivo y cuerpos en personajes literarios infantiles de escritoras caldenses<sup>1</sup>

Adriana Villegas Botero<sup>2</sup>

### Resumen

Siguiendo los planteamientos de Mabel Moraña (2012) sobre el giro afectivo, que retoma lo propuesto por Spinoza y Foucault, este trabajo rastrea los cuerpos de las niñas como personajes literarios en obras escritas por autoras caldenses, a partir de sus violencias, miedos y carencias. El capítulo presenta algunos referentes teóricos sobre el giro afectivo en la teoría literaria contemporánea, rastrea los antecedentes sobre los afectos en las niñas que aparecen en novelas y cuentos de Colombia, con énfasis en el Gran Caldas, y por último contrasta el tratamiento del cuerpo de las niñas en obras publicadas por escritoras caldenses con casi un siglo de diferencia: los cuentos de Chila Molina-Salazar *Las hermanitas de los pobres* (1923), *Amor de madre* (1923) y *Si yo fuera la brisa* (1923), y la novela de Natalia Mejía-Echeverry *11 bombas antes de las cenizas* (2017). El análisis identifica desde una perspectiva de género los contextos socioafectivos que sirven como referentes culturales para develar aspectos relacionados con la educación sentimental de las niñas de esta región colombiana.

---

1 En este capítulo se presenta una síntesis de la Ponencia. El artículo completo, que dio origen a la misma, está disponible en Villegas-Botero (2020b).

2 Comunicadora Social y Periodista. Abogada. Especialista en Literatura colombiana, Derecho de las Telecomunicaciones y Derecho Administrativo. Magíster en Estudios Políticos, con estudios en Doctorado en Literatura. Su trabajo académico se orienta a las relaciones entre periodismo y literatura, así como la historia del periodismo y la literatura del Gran Caldas. Viene desarrollando el proyecto de investigación. Correo electrónico: [avillegas@umanizales.edu.co](mailto:avillegas@umanizales.edu.co)



**Palabras clave:** Niñas; Literatura y violencia; Literatura caldense; Literatura escrita por mujeres; Giro afectivo; Literatura colombiana; Estudios literarios sobre niñez.

## **The affections of girls: affective turn and bodies in children´s literary characters of Caldense writers**

### **Abstract**

Following Mabel Moraña's (2012) approaches to the affective turn, which takes up what was proposed by Spinoza and Foucault, this work traces the bodies of girls as literary characters in works written by women writers from Caldas, based on their violence, fears and deficiencies. The chapter presents some theoretical references on the affective turn in contemporary literary theory, traces the background on the affects in girls that appear in novels and stories in Colombia, with an emphasis on the Great Caldas, and finally contrasts the treatment of the body of girls in works published by women writers from Caldas with almost a century of difference: the stories of Chila Molina-Salazar *The Little Sisters of the Poor* (1923), *Mother's Love* (1923) and *If I Were the Breeze* (1923), and the novel by Natalia Mejía-Echeverry *11 bombs before the ashes* (2017). The analysis identifies from a gender perspective the socio-affective contexts that serve as cultural references to unveil aspects related to the sentimental education of girls in this Colombian region.

**Key words:** Girls; Literature and violence; Literature from Caldas; Literature written by women; Affective turn; Colombian literature; Literary studios on childhood.

## **Introducción**

Las niñas, los personajes femeninos infantiles, han sido relativamente escasos en la literatura. La inmensa mayoría de novelas y cuentos tienen como protagonistas y narradores a adultos, principalmente hombres. La aparición de niños y niñas es ocasional y se limita en buena medida a las obras que se enmarcan dentro de lo que se ubica bajo la problemática categoría de literatura infantil o literatura para niños.



Este fenómeno (la escasez de relatos literarios con niñas como protagonistas) puede estar asociado a la relativa escasez o marginalidad de textos literarios escritos por mujeres. Si bien grandes íconos femeninos del mundo de las letras fueron construidos por autores masculinos, desde Helena de Troya hasta Ana Karenina o Madame Bovary, esos nombres parecen ser excepciones que confirman un rasgo común en el canon de la literatura occidental; las mujeres estuvieron hasta hace poco tiempo relegadas del mundo literario, como lo describió en 1928 Virginia Woolf (2001) en *Una habitación propia* y ese rol secundario repercute en el rol que los personajes femeninos ocupan en las obras narrativas. La ausencia de las niñas, de sus cuerpos y voces en el corpus literario, es aún más marcada que la de mujeres adultas.

Es un hecho que el canon literario está copado en modo significativo por escritores masculinos, blancos y heterosexuales, y el papel de la mujer escritora, al menos en esta parte del mundo, ha sido históricamente marginal. El crítico Harold Bloom (2006) incluyó en *El Canon occidental* únicamente a tres mujeres dentro de la lista de 26 autores imprescindibles: Jane Austen, Emily Dickinson y Virginia Woolf. El catálogo *200 libros 200 años*, elaborado por La Patria, Radio Nacional de Colombia, la Universidad de Caldas y la Universidad Tecnológica de Pereira (2019), que reunió un catálogo con los 200 títulos más importantes de la vida republicana en Colombia, incluye únicamente 15 libros escritos por mujeres, ninguna de ellas caldense. *La lista Arcadia 2019. Cien años, cien libros de escritoras en español* (Malagón-Llano y de Prono, 2019), incluye siete autoras colombianas, ninguna caldense.

Al buscar información sobre niñas en la literatura la mayoría de resultados conducen a publicaciones de la llamada *literatura infantil* o los cuentos de hadas, que en 1928 estudió Vladimir Propp (1988) en su clásico *Morfología del cuento*. Este trabajo no explora ese corpus, sino los afectos (las afectaciones) de los personajes (cuerpos) femeninos infantiles en obras narrativas dirigidas a un público general o adulto, y escritas por mujeres del departamento de Caldas.

¿Cuáles son los giros afectivos de las niñas en la literatura caldense? Esa pregunta motiva el trabajo que se presenta a continuación, cuyo objetivo consiste en identificar los afectos, las emociones que tensan los cuerpos de las niñas en la narrativa caldense, a partir de la voz que las enuncia y el entorno sociocultural que permite la emergencia de estos personajes.



El análisis ofrece un contraste entre tres cuentos de Chila Molina-Salazar, publicados en el diario *La Patria* de Manizales en 1923, e inéditos hasta ahora en otro formato, y un libro publicado por Natalia Mejía Echeverry en 2017, con una editorial argentina. Se trata de obras de baja o nula circulación en el mercado editorial colombiano y que hasta la fecha no han sido objeto de análisis académicos desde la perspectiva propuesta<sup>3</sup>. Son piezas literarias de mujeres manizaleñas que, al momento de su publicación, estaban jóvenes, solteras, sin hijos y tenían escasa producción literaria previa. Ese es el universo común a partir del cual las dos autoras produjeron obras que hablan sobre niñas, y que resultan significativamente distintas en temáticas, estructuras y lenguaje.

## 1. Referente teórico

### 1.1. Algunos referentes conceptuales

Existe en la teoría literaria contemporánea un interés marcado en preguntarse por la vida. Esa pregunta puede abordarse desde la administración de la vida, que coincide con el concepto de biopoder desarrollado por Foucault, y paralelo a él, por el cuerpo, los afectos y las emociones.

En su obra *Las tecnologías del yo* (1990), Foucault plantea que existen cuatro tipos de tecnologías que utilizan los seres humanos para entenderse a sí mismos: las tecnologías de producción, las de sistemas de signos, las de poder y las tecnologías del yo. A estas últimas las define como las que:

... permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 43).

Aclara que ninguna de las cuatro tecnologías se presenta de manera aislada y es en el vértice entre las tecnologías del poder y las del yo que se desarrolla el biopoder.

---

3 Un análisis de la autoficción narrativa en la novela *11 bombas sobre las cenizas* puede leerse en Villegas- Botero (2020a).



Ya en 1677 Baruch Spinoza se había ocupado del cuerpo. En *Del origen y naturaleza de los afectos*, de su tratado de *Ética* (1980), Spinoza incluye algunas definiciones y explica: “...por afectos entiendo las afectaciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo al mismo tiempo las ideas de esas afecciones” (p.124). Pocas páginas más adelante desarrolla algunos postulados sobre el cuerpo humano y los afectos.

Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, qué es lo que puede hacer el cuerpo en virtud de las solas leyes de su naturaleza, considerada como puramente corpórea, y qué es lo que no puede hacer salvo que el alma lo determine (Spinoza, 1980, p. 127).

En *Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas*, Mabel Moraña (2012) rastrea la evolución del concepto de giro afectivo en la teoría literaria contemporánea a partir de Foucault y Spinoza, así como otros filósofos como Guattari, Deleuze y Žižek. Moraña explica que la teoría del giro afectivo (*The affective turn*) fue propuesta por Patricia Ticineto Clough y Jean Halley en 2007.

El giro afectivo en los estudios de cultura y sociedad permite avanzar por las sendas ya abiertas por los estudios de género, particularmente la teoría feminista y la teoría queer, sobre todo en el estudio de los límites y alcances de la corporalidad y sus vinculaciones con las tecnologías y el campo emocional (Moraña, 2012, p. 317).

El giro afectivo surge ante la insuficiencia de la modernidad para explicar fenómenos sociales y emocionales que exigen una lectura desde el sentir o lo sensorio. Si se entiende que el afecto es la posibilidad de un cuerpo de afectar a otro cuerpo y de ser afectado por otro cuerpo, se hace necesario entonces leer los cuerpos desde perspectivas que trasciendan la representación, porque el afecto se resiste a ser representado: el análisis involucra lo que se denuncia o se insinúa, más que la representación del sentimiento porque el sentimiento está más allá del lenguaje. Por eso el afecto es político: porque no se puede detener, o capturar.



Las sensaciones, afectos y emociones están moldeadas por la cultura: se performan en el entorno cultural y permiten así mismo hacer lecturas socioculturales a partir de la singularidad de los seres sintientes.

El estudio de emociones, sentimientos y pasiones se convierte así en una de las aproximaciones más efectivas al estudio de la «sociedad incivil» que ha venido reemplazando la utopía moderna de la ciudad como unidad orgánica y armónica, espacio ideal para el desarrollo de las instituciones, el disciplinamiento de la ciudadanía y la búsqueda del consenso. Los estudios del miedo, la violencia, el terrorismo, el tráfico humano, la persecución de la otredad, el nomadismo migrante, el desencanto ideológico y la banalidad del consumo requieren rebasar los parámetros de la razón instrumental para revisar las intrincadas sendas del deseo y las transformaciones radicales de una subjetividad sujeta a los cambios tumultuosos del mundo real y sus proliferantes virtualidades (Moraña, 2012, p. 335).

El análisis literario que se presenta a continuación se aleja de las categorías estructuralistas para el análisis literario, tales como tiempo, espacio, narrador, narratario, estructura y punto de vista, entre otras, para centrarse en los personajes infantiles femeninos y preguntarse por los afectos de las niñas, por los cuerpos de las niñas que aparecen en la literatura caldense, desde el miedo, la violencia, la otredad, el género y el contexto sociocultural.

## **1.2. Antecedentes fragmentarios sobre las niñas en la literatura**

En la narrativa del siglo XX una de las voces infantiles femeninas de más resonancia puede ser la de Ana Frank, quien narró en su diario los más de dos años que permaneció escondida por ser judía. Se trata de una niña ícono del Holocausto Nazi, afectada por la violencia, pero sobre todo por el miedo.

En el ámbito de la ficción latinoamericana, a manera de ejemplo, se puede mencionar la novela de la mexicana de Rosario Castellanos (2003) *Balún Canán*, publicada en 1957, que narra la violencia entre indígenas y blancos desde el punto de vista de una niña. En 1977 la brasilera Clarice Lispector publicó su última novela, *La hora de la estrella* (2015), en la que si bien la protagonista, Macabea, ya no es niña sino joven, el relato incluye nume-





rosas referencias a una infancia violenta de maltrato y humillación, por su condición de niña huérfana, pobre y fea que migra a la gran ciudad.

La migración aparece en la primera novela de Elisa Mujica, una de las autoras colombianas que después de un largo silencio está siendo nuevamente estudiada y reeditada. *Los dos tiempos* (1949) recoge en tercera persona una autoficción en la que se describe la infancia de Celina, una niña que crece en un pueblo pequeño, rodeada de los libros de la biblioteca de su padre, quien la deja huérfana cuando ella tiene 15 años. La novela se desarrolla después la vida adulta de Celina en Bogotá. La belleza es un afecto importante en el cuerpo de Celina, quien percibe que su madre la considera menos bonita que sus hermanas. La ausencia del padre le deja una huella de soledad.

El *Diario de Ana Frank* (Stevens, 1959) es la película que las niñas Elena Olmedo y Ana Peralta ven al principio de la novela de Silvia Gálvis *Sabor a mí* (1994) y, en consecuencia, las dos amigas deciden escribir un diario que le sirve a la autora de la novela para mezclar radionovelas y colegio con la historia colombiana de los años cincuenta.

Juanita, la protagonista de *Cuando aprendí a pensar* (1962), de Pilarica Alvear-Sanín, es una niña alegre de 5 años que vive en Medellín con sus papás y su hermano Luis. La ingenuidad es el rasgo característico de esta narración en la que la niña asiste a un deslumbramiento permanente por lo cotidiano, con un lenguaje que habla en el mismo tono de la muerte o de los cocuyos: “Papá, ¿ya se acabó la guerra? ¿Se acaba mañana? Mamá, ¿y si uno se muere no se vuelve a desmorir? No, mijita, se queda muerto. ¿Todo el día?” (p. 48).

La candidez de la infancia protectora de Juanita contrasta con el abandono de la infancia que Emma Reyes (2012) narra en *Memoria por correspondencia*. El libro recoge las cartas que la autora le envió desde París a Germán Arciniegas, y en las que reconstruye su infancia de violencias que se configuran desde la pobreza, el maltrato, el trabajo infantil y el abandono materno. Esta obra literaria testimonial y epistolar comienza en un barrio al sur de Bogotá y luego continúa con la niña narradora que habla desde su condición de interna en un convento de clausura, en donde permaneció hasta bien entrada la adolescencia. “Otro día me preguntó si yo tenía papá y mamá, y le pregunté que qué era eso y me dijo que él tampoco sabía” (p. 49). El libro es rico en descripciones sobre la educación religiosa católica



en la formación de las niñas colombianas, basada en el temor y la obediencia: “Nuestro único enemigo era el Diablo. Del Diablo sabíamos todo, sabíamos más del Diablo que de Dios” (p. 109) y alude a los detalles sobre la educación de los cuerpos de las niñas se dedican a bordar en el convento. “Lo más difícil de enseñar era que durante el trabajo no debían ni meterse los dedos a la nariz ni a los oídos, ni rascarse la cabeza ni tocarse los pies ni meter las manos en los bolsillos sucios, esa era la disciplina más difícil para las principiantes” (p. 151)

Ese énfasis educativo en el comportamiento del cuerpo de las niñas también está presente en el cuento de Monserrat Ordoñez (1996) *Una niña mala*, en donde propone una voz rebelde y transgresora frente a la expectativa social diseñada en la cultura patriarcal y católica en lo relacionado con la expectativa frente a la educación de las niñas colombianas. Es un cuento en el que puede apreciarse una consciencia de género y una necesidad de insurrección frente a la sumisión esperada.

Quiero ser una niña mala y no lavar nunca los platos y escaparme de casa. No voy a explicarle las tareas a nadie, ni tender la cama. No quiero esperar en el balcón, suspirando y aguantando lágrimas, la llegada de papá. Ni con mamá ni con nadie. Cuando sea una niña mala gritaré, lloraré dando alaridos hasta que la casa se caiga. Cuando sea una niña mala no voy a volver a marearme y a vomitar. Porque no voy a subir al auto que no quiero, para dar las vueltas y los paseos que no quiero, ni voy a comer lo que no quiero, ni a temer que alguien diga si vomitas de lo tragas, pero a papá no se lo hacen tragar. Yo voy a ser una niña mala y sólo voy a vomitar cuando me dé la gana, no cuando me obliguen a comer (p. 163).

Ese pasaje de Monserrat Ordoñez dialoga con Ana, la protagonista que Albalucía Ángel (2015) construyó en *Estaba la pájara pinta sentada en un verde limón*, novela que la pereirana publicó en 1975 y que desde ese entonces se convirtió en un ícono dentro de la narrativa colombiana.

Silbar no es cosa de niñas, nada en la vida es para niñas, definitivamente, cada vez que uno va a hacer algo, ¡no es de niñas!, y ni subirse a un árbol, ni ensuciarse el vestido, ni ponerse bluyines en el pueblo, ni jugar trompo por la calle,



como si sólo los varones tuvieran el permiso de hacer y deshacer, de dónde lo sacaron, ¿se los dio el Santo Padre? (Ángel, 2015, p. 283).

*Estaba la pájara pinta sentada en un verde limón* es una de las grandes novelas del siglo XX en Colombia y es la que tiene la voz infantil femenina de mayor potencia. Ana narra la violencia colombiana desde la muerte de Gaitán hasta la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, a partir de su cuerpo, su experiencia y su memoria. En medio del relato fragmentado, con un tiempo dislocado, la autora intercala fragmentos de noticias radiales y episodios de la fundación de Pereira con la voz de la niña: sus dolores, su infancia en la Julia, su vida en Bogotá, la muerte de su compañera Julieta durante el Bogotazo, su violación a manos de Alirio, un trabajador de la finca, y la violación que sufre Satoria, la adolescente que la cuida. Se trata de un relato polifónico y carnalesco, en los términos de Bajtín, en donde la narradora toma conciencia de su cuerpo a partir de la narración que hace desde la inmovilidad de su cama.

La violación de Satoria anticipa la violación de Ana. A Satoria la viola Lisandro, un peón vecino. La escena ocurre en la finca y se narra desde la mirada de Ana, quien observa escondida junto con otros tres niños pequeños, sin comprender bien lo que está ocurriendo.

Vieron al hombre y a Satoria, o mejor, las piernas de Satoria porque el cuerpo del hombre la cubría y Satoria chillaba ya no más, un poquito no más, decía él, no seas malita, te voy a regalar una muñeca grande desas que tiene don Severiano en la vitrina, y Satoria que no, que yo no quiero, y otra vez con los gritos, y entonces el hombre le taponó la boca con la ruana y Francisco, qué hacemos, y Pablo dijo ¡chissst, que de pronto nos oye! Pero él no parecía, y ellos no modularon, no respiraron casi cuando empezó a quejarse como si le doliera también algo, a refregarse como un desesperado contra la pobre Satoria, que se calló de pronto y comenzó a hacer bizcos, hasta que al fin dio un alarido y los ojos en blanco, muy abiertos, y el hombre entonces se colivió un poquito como si fuera a levantarse, pero en lugar dio tres enviones más con mucha fuerza, y después quedó inmóvil. [...] Se levantó de encima de Satoria, que se quedó en el suelo sin moverse, y fue cuando le vieron la sangre que le bajaba por las piernas.



¿Tú crees que-que-que la-la ma-ma-tó?, le preguntó Francisco, pero no estaba muerta. Apenas el hombre se terció el machete, se templó el cinturón y comenzó a perderse entre el cafetal, Saturia se volteó bocabajo y se puso a llorar (Ángel, 2015, p. 111).

La violación la comete un hombre conocido, cercano a la familia. Es un hombre fuerte que está armado. Saturia llora, pero no le habla de este episodio a nadie. El patrón se repite casi idéntico más adelante con la violación que sufre Ana en su infancia y que recuerda, siendo adulta, cuando intenta tener sexo con su pareja. La autora propone para esta segunda violación una mirada oblicua, difusa, y aunque el episodio es central en la vida de la protagonista, la narración ocupa menos de media página, evidenciando que es más fácil hablar de la violación que ocurre en otro cuerpo que de la que ocurre en el propio.

Me haces daño, gemí, pero no me dio tregua y aquel dolor era algo insoportable, yo no puedo, ¡no puedo! porque el cuerpo de Alirio era el que me montaba haciéndome sentir lo que aquel día en el cañaduzal: cómo es tu amiga, ¿tan linda como tú?, me preguntaba mientras sus manos me hurgaban, sudorosas, y yo sentí el contacto de algo duro entre mis piernas mientras que él se iba poniendo todo tenso, no te hace daño, quieta, no tengas miedo amor, y con su boca me sofocó los gritos, ¿te gusta así...?, pero no soportaba ¡que no! forcejé, pero él me abrió los muslos, así, no temas, y comenzó a salir y a entrar, a levantarme en vilo mientras sus manos apaciguaban mis caderas, sin violencia, sin prisa, hasta que al fin aquel dolor dejó de ser como una cuchillada y la imagen de Alirio se fue descomponiendo, y de nuevo aquel vértigo, pero era diferente porque la náusea no me acosó esta vez ni se rompieron las entrañas sino que más bien se fueron esponjando como una flor que se abre en muchos pétalos, y sin pensar en nada más yo me dejé invadir de esa violencia que socavaba con ternura y me enseñaba cuál es la diferencia entre dar y entregar, entre una piel hermana y una piel mentirosa, es la felicidad, le oí decir, y me sentí de pronto impulsada hacia un espacio enorme, quieto al principio, como si nada lo habitara, y luego fui cayendo, cayendo, largamente, dulcemente, colmada (Ángel, 2015, p. 281).



La violencia sexual contra las niñas también está presente en *Bajo el cielo sucio* (2018), del calarqueño José Nodier Solórzano-Castaño. La novela se ubica en el terremoto del Quindío, ocurrido en enero de 1999, pero narra también la colonización de comienzos del siglo XX y la violencia entre liberales y conservadores de mediados de siglo. En ese contexto histórico la novela aborda la violencia sexual que sufre Albania, la niña protagonista de la obra. Sin embargo, a diferencia de *Estaba la pájara pinta*, en *Bajo el cielo sucio* la niña no tiene voz: son otros los que cuentan su tragedia y esas voces masculinas poco cuestionan el sistema patriarcal que normaliza el sometimiento de las mujeres y las niñas. La visión que ofrece el autor es la de cuerpos femeninos que, vistos desde la óptica masculina, existen para satisfacer el deseo sexual o para ser fecundados. “Albania experimentaba, como muchas mujeres, ganas irrefrenables por el macho pequeño que encima de un caballo blanco, en la historia y en las novelas, liberaba naciones y las creaba con el soplo de sus pulmones cariados de tuberculosis” (p. 41).

En 2018, en Calarcá, la novela *Otra menos*, de Santiago Jiménez-Quijano, ganó el Premio Nacional de *Novela Breve Cuadernos Negros*. Se trata de una obra basada en un hecho real: el 4 de diciembre de 2017 el arquitecto Rafael Uribe Noguera violó y asesinó en Bogotá a la niña Yuliana Samboní, de 7 años. Si bien la novela omite o cambia los nombres reales, la presencia de la niña es constante en todas las páginas, aunque no tenga voz. El drama se narra desde el punto de vista del padre de la víctima, un hombre al que el mundo se le derrumba pero, al mismo tiempo, necesita tener el valor suficiente para servir de soporte a su esposa embarazada y a su hija pequeña.

La calarqueña Gloria Cecilia Díaz-Ortiz (1996) también ha construido personajes infantiles femeninos en obras como *Jana*, la niña de 10 años que convive con sus hermanos en *El sol de los venados*. El afecto que moviliza a Jana es la muerte de su madre. Tras su desaparición es ella junto a su hermana Tata quienes empiezan a asumir el rol de la mamá ausente frente al padre y sus hermanos. Esta historia es la que desarrolla *La otra cara del sol* (2007), obra que continúa la saga. Ambos libros se han editado en colecciones para público juvenil.

En la línea de libros para público juvenil también está la obra de Gloria Chávez-Vásquez, oriunda de Armenia, quien publicó una trilogía compuesta por las novelas *Akum, la magia de los sueños* (1983), *El camino de los*



*reinos: Agmmandiel (1985) y El libro de Yodín (2015)*. En esta trilogía aparece Maribel, una niña de 12 años que mezcla el mundo real con lo mítico, lo fantástico y la cosmogonía indígena y heroica. Algunos cuentos de la autora también tienen como protagonistas a personajes femeninos infantiles.

En cuanto a la literatura del departamento de Caldas, hay referencias a niñas en varios de los poemas de Agripina Montes del Valle, reunidos en *Poesías de Agripina Montes del Valle*, el único libro que publicó en vida, en 1883. En *A mi hija luz en su tumba*, escribe “¡Cuan diversa la suerte de las dos! / Tú has tomado el camino, / raleado por las albas siderales [...] Yo he quedado en mi lecho de agonía / viviendo de recuerdos inmortales, / ¡Soñando con tu amor!” (p. 115). En el poema *A mi hija María al cumplir doce años* el goce por la efeméride también se empaña de tristeza: “Hoy al saludar tus días / Triste, mi espíritu incierto, / Solo en la memoria guarda / unos olvidados ecos” (p. 181). El cliché contemporáneo de la infancia feliz no aparece en la obra de Agripina Montes del Valle. Sus poemas sobre niños tienen una atmósfera de tristeza y luto, en donde además hay referencias constantes a la muerte temprana: la de sus tres hijos aparece en el poema *Reminiscencias* y en otros poemas se refiere también a la muerte de otros niños: *Adelfa Ramírez*, que falleció a la edad de 15 años; el ya mencionado *A mi hija luz*, *En la muerte de su hijo*, *a Benilda F. De Pardo*, *A un ángel*, *Tus ojos*. *A la señorita Angelina Aguilar Toscano* y *Silva*. *En la muerte de mi hijo*. *A mi querida hermana la señorita Vicenta del Valle*. Los cuerpos infantiles que aparecen en los poemas de Agripina Montes del Valle son cuerpos muertos, enfermos y/o angelicales.

El miedo a la violencia de una agresión sexual es el afecto que mueve el poema publicado por Belisa Botero en *La Voz de Caldas* en 1926. La obra se titula *El delantal* y comienza con una alegre descripción de una vendedora de naranjas; pero a medida que avanza el texto se ensombrece.

Se me acerca un viejo; tiene horribles zanjas  
en la cara fea, muy fea, muy fea y traidora.  
Yo te compro, dice, niña seductora  
Pero dime ¿dónde se encuentran tus granjas?

Le vuelvo la espalda con susto, con miedo,  
Y con una cosa que expresar no puedo  
emprendo la trocha de mi pegujal;



Y aunque voy muy lejos siento que me mira  
con sus ojos bizcos y es tanta la ira  
que muerdo las vuelas de mi delantal (p. 4).

El rol de las niñas suele ser marginal o menor en las obras escritas por hombres. En la revisión realizada sobre la narrativa caldense no se encontraron novelas de autores masculinos protagonizadas por voces femeninas infantiles. Sin embargo, es posible rastrear el rol de algunas niñas como personajes secundarios en obras escritas por hombres: Virgilio es el niño de la novela de Alonso Aristizábal (1985) *Una y muchas guerras*.<sup>4</sup> El relato se ubica en Pensilvania y va desde los años 30 hasta después del Bogotazo. Las niñas que aparecen en la narración son Carmen y otras hermanas de Virgilio. Se trata de niñas sin voz, con un rol espectral en el relato, aunque protagónico en la función de cuidado que ejercen sobre su hermano varón: cocinan, arreglan su ropa, duermen con él y le dan calor por las noches, o salen a buscarlo a las calles cuando se está demorando en llegar.

Las niñas de algunas obras de Octavio Escobar-Giraldo tienen más definición, más corporeidad, pero no alcanzan a ser protagonistas y normalmente el punto de vista de la narración es el de una voz masculina. Los siete cuentos que componen *Las láminas más difíciles del álbum* (1995) se ubican en Manizales y sus protagonistas son adolescentes colegiales. En *Grillo* el narrador cuenta que una vez invitó a un helado a una niña "... a la que todo el mundo le decía Grillo por su tono de voz bastante chillón y porque era muy delgadita" (p. 17). En *Pitecántropos* aparece Estelita, que "tenía unas piernas larguísimas que le servían para impulsar la bicicleta. Estelita tenía, además, un cabello muy largo que salía a peinar con el viento" (p. 23). En *Las láminas más difíciles del álbum* aparecen dos hermanas: Valentina y Claudia Tatiana, vistas también por un narrador masculino: "Valentina con un pantalón de pana roja que le quedaba perfecto y una camisa blanca: Claudia Tatiana con el bluyín y los tenis que poco a poco supe que eran siempre distintos pero eternos" (p. 47).

Esa atención por la descripción física de las niñas, por sus cuerpos, aparece con ironía y humor en *1851, folletín de cabo roto* (Escobar-Giraldo, 2007) en donde el lenguaje y tono elegido por Octavio Escobar-Giraldo permite cuestionar la educación de las niñas y jóvenes caldenses y el rol que ocupan

---

4 Un análisis detallado de la novela *Una y muchas guerras* se encuentra disponible en: Villegas-Botero (2018).



durante el período de la Colonización Antioqueña, desde la perspectiva contemporánea.

De muy elegante porte y medidas perfectas, 90-68-105, para Marcela de los Milagros Jaramillo Jaramillo los valores y sentimientos deben ser revaluados según la época, las costumbres y la forma de ser de las personas. Cree que lo más importante es poder realizar sus sueños. Nacida bajo el signo de capricornio hace catorce años, tiene un rostro armonioso, ojos lindos y muy buena figura, un metro sesenta y ocho centímetros de estatura. Recatada en su forma de vestir, amiga de los colores tradicionales, en familia reconocen su capacidad para hacerse entender de los demás, para explicar las cosas de una manera sencilla y clara. Sus principales habilidades son el punto de bastilla, el pespunte, el dobladillo, los puntos de ojal y de guante, el punto cadena, el punto cruzado, el punto espina, la sobrecostura, los zurcidos y remiendos y las patas de gallo. Pese a que en su natal Salamina no se ha establecido la instrucción pública para las mujeres, su inteligencia y tesón la llevaron a aprender las primeras letras con la señora Petronila Macías, a quien siempre agradecerá tal generosidad. Su mayor deseo es viajar a Medellín, Popayán o Santa Fe de Bogotá, para estudiar como los hombres. De la cocina de su región destaca algunos platos que a muchos suenan exóticos: la batata dulce, la mafafa, el chachafruto y la cañafistula. Los personajes a los que más admira son su padre, don Sinforoso Jaramillo, por su capacidad para el trabajo, y por su belleza y discreción a su hermana Serafina, quien confecciona sus vestidos. No se ha realizado ninguna cirugía estética (Escobar-Giraldo, 2007, p. 44).

Otro libro de Octavio Escobar-Giraldo que aborda el mundo infantil es *El mapa de Sara* (2016). Pese al título, el protagonista del libro es un hombre y no una niña: Alfredo un adolescente de Manizales que vive con su hermana Jimena y sus padres. Su vida transcurre entre el colegio, el fútbol y el entorno familiar, que gravita en torno al Tío Pipo, quien repara televisores y sufre un trastorno mental.

Por último, una niña de 9 años narra el cuento de *El lugar de todos los muertos* (Villegas-Botero, 2019), texto que le da título al libro del mismo nombre.





## 2. En torno al registro metodológico

El trabajo desarrollado consiste en un análisis descriptivo del giro afectivo en obras literarias que tienen niñas como personajes. El ejercicio incluye una revisión los afectos de las niñas en cuentos y novelas colombianos del siglo XX, con énfasis en obras del Gran Caldas, a partir de categorías como miedo, violencia, otredad, género, sexualidad y contexto sociocultural. Con base en ese antecedente se seleccionaron obras escritas por dos mujeres y cuya publicación está separada por casi un siglo de diferencia: tres cuentos de Chila Molina-Salazar publicados en *La Patria* en 1923 y la novela de Natalia Mejía-Echeverry *11 bombas antes de las cenizas*, publicada en 2017. Se buscó la novela más reciente escrita por una mujer caldense, que desarrollara a una niña como personaje literario, y un contrapunto distante en el tiempo. Cabe recordar que solo hasta 1935 se registró la publicación de una novela en Caldas escrita por una mujer. Se trató de Natalia Ocampo de Sánchez con su novela *Una Mujer*.

## 3. Chila Molina-Salazar y Natalia Mejía-Echeverry: violencias infantiles con un siglo de distancia

Los cuentos de Chila Molina-Salazar publicados en *Manizales* en 1923 tienen valor como curiosidad literaria o memoria de una época. Ni su estructura ni sus personajes responden a la forma canónica del cuento moderno que Edgar Allan Poe (1859) había diseñado en sus *Narraciones extraordinarias* y en ese sentido la estética que propone la autora puede leerse ingenua o desactualizada para su tiempo.

No obstante, los tres cuentos seleccionados de entre el conjunto de numerosos textos que publicó en *La Patria* y *La Voz de Caldas* durante los primeros años de circulación de esos diarios, permiten hacer una aproximación a los afectos de las niñas que los protagonizan, y pueden leerse como un pretexto para entregar un mensaje moralizante o caritativo.

*Las hermanitas de los pobres* tiene la forma de una columna de opinión o una crónica, aunque apareció publicado en la página de literatura de *La Patria* el 8 de octubre de 1923. La voz narradora cuenta que una monja tocó a su puerta pidiendo “la limosnita para las huerfanitas” y a partir de allí se construye una reflexión sobre la caridad, en la que la autora destaca la labor que realizan las monjas en favor de las niñas huérfanas.



El relato evidencia la perspectiva de género que tiene la autora sobre el rol de la mujer en su época y contexto, que corresponde al mandato de la sociedad patriarcal: la mujer debe ser madre y las que no lo son deben entregarse al cuidado de los demás.

Ellas las que no han querido tener hijos para servir de madres a o que no las tienen. Las que van por la vida sembrando en el alma de los niños la semilla de bien y poniendo en esas vidas sin caricias el inmenso bien de sus palabras buenas. Ellas ponen en esos desgraciados, todo el amor que hay en sus almas, porque ya lo dijo el autor de *Canción de Cuna*. “Ya que toda mujer, porque Dios lo ha querido lleva en su corazón un niño dormido” (1923, p. 3).

La autora expone la falta de hijos como una carencia. El rol esperado para la mujer es el de la maternidad y en *Las hermanitas de los pobres* aparece una doble afectación de ese rol: las monjas que no tienen hijos y las huérfanas que no tienen madres. Ese doble vacío, desde la perspectiva de la autora, se soluciona o compensa cuando ambas, monjas y huérfanas, se entregan mutuamente al servicio de las otras. La no-maternidad equivale a una anomalía del cuerpo que se cura o enmienda en la medida en que ese cuerpo no materno se une con otro cuerpo sin madre con el que se puede complementar.

La autora no cuestiona el rol asignado a la mujer. Al contrario, exalta esta labor de cuidado mutuo desde la caridad “de la sublime religión del crucificado” (p. 3) y resalta la necesidad que las niñas huérfanas tienen del cuidado de las religiosas.

Cuántos seres que se libran de caer en la abyección y en crímenes! Cuántas niñas que no tienen ese techo protector donde se corrigen defectos y vicios que pone en sus venas el atavismo, se verían mañana rodando por la horrible pendiente del vicio. Pero no, con el ejemplo y las buenas enseñanzas, aquellos seres que por herencia, la mayor parte, están condenados al mal, serán personas honradas, buenas madres y excelentes esposas. Que puede más el contagio que ¡el atavismo! (Molina-Salazar, 1923, Octubre 8, p. 3).

Aunque las niñas huérfanas son el centro de *Las hermanitas de los pobres*, sus voces y cuerpos están ausentes de la mirada narradora. El rol asignado



para estas niñas es el de víctimas redimidas por la comunidad religiosa que pide limosna a su nombre. Sus afectos desaparecen en medio del intercambio entre las mujeres adultas: las monjas y las mujeres que entregan limosnas.

*Amor de madre* fue publicado el 15 de noviembre de 1923 en La Patria y fue escrito por Chila Molina-Salazar "... para mis hermanitas Adela y Magola". Cuenta la historia de una niña pobre, hija de un obrero, a quien su padre le trae desde Cartago una muñeca de trapo. La niña llama Blanquita a su muñeca, en honor a su hermanita fallecida, y asume con ella un rol maternal. Un día, en medio de los juegos con sus hermanos, éstos encierran a la niña en un baúl. La mamá la rescata antes del ahogo y al salir del baúl la primera preocupación de la niña es por Blanquita, la muñeca que se estaba ahogando junto con ella en el encierro.

Este cuento permite hacer una lectura sobre el concepto de belleza física que tiene la autora, y que coincide con la mirada colonial y eurocentrista que plantea Aníbal Quijano (2000) al evidenciar que la raza ocupa un lugar central en el proyecto europeo.

La modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde ese punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir Europa Occidental, y el resto del mundo, fueron codificadas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. En suma, Europa y no-Europa. Incluso así, la única categoría con el debido honor de ser reconocida como el Otro de Europa u «Occidente», fue «Oriente». No los «indios» de América, tampoco los «negros» del África. Estos eran simplemente «primitivos». Por debajo de esa codificación de las relaciones entre europeo/no-europeo, raza es, sin duda, la categoría básica. Esa perspectiva binaria, dualista, de conocimiento, peculiar del eurocentrismo, se impuso como mundialmente hegemónica en el mismo cauce de la expansión del dominio colonial de Europa sobre el mundo (Quijano, 2000, p. 246).



En *Amor de madre* Chila Molina-Salazar refuerza esta mirada binaria a partir de la niña y la muñeca, que se desdobra en ordinaria-elegante, fea-bella y mulata-blanca. La autora no muestra el cuerpo de la niña, pero se explicita en descripciones sobre el cuerpo de Blanquita, la muñeca de trapo. Así como el cuerpo de la huérfana es el cuerpo de la niña sin mamá, el cuerpo de la niña de *Amor de madre* puede leerse como el de la pequeña que carece de todo lo que Blanquita tiene: Blanquita es la muñeca más hermosa del mundo, y para describir la belleza la autora acude al canon europeo, realizando así el contraste entre la muñeca y la niña pobre hija de un obrero. El nombre de Blanquita refuerza aún más su pureza étnica.

La cara de una blanca alabastrina, no ostentaba ni la más ligera mancha: cosa rara en una persona tan blanca. El cabello le caía en ondas negras sobre la frente, como que era hecho de un pedazo de noche. A pesar de haber nacido cerca a las riberas del apacible Cauca, sus mejillas tenían aquella pelusilla suave de los duraznos en sazón: parecía más bien haber respirado el aire de la Ciudad del Águila Negra. ¿Su boca? ¡Su boca era un milagro de belleza! Si un poeta hubiera cantado aquella boca habría dicho: “Es una guinda diminuta y rica, partida en dos”; o algo por el estilo. Alta y delgada; ¿qué más se puede decir?”

Pero algo más hermoso que la figura era la indumentaria. Botas de charol y medias rojas, que no se veían sino cuando le alzaban las faldas; estas eran negras; la blusa era roja adornada con negro, lo cual realzaba la esbeltez de la cintura de la que bien se podía decir que era de palmera; sus brazos y garganta se veían adornados con brazaletes y gargantillas de chaquiras, que para la niña tenían más mérito, que diamantes del lejano Oriente, pero lo más hermoso eran unos zarcillos que bien hubiera querido para lucirlos, la más mimada hija de un Sultán: eran hechos de cuentas verdes y azules y la niña se pasaba las horas admirando las riquísimas joyas de su muñeca. Pero, ¡Dios mío!, se me olvidaba lo principal: el sombrero. Era hermosísimo; de tela blanca adornada con cintas azules, y ¡oh maravilla! Con una pluma de gallo rojo (Molina-Salazar, noviembre 15, 1923).



La belleza natural de Blanquita contrasta con el esfuerzo que debe hacer la niña para verse bien o bonita de acuerdo con el canon estético establecido. La autora nos informa que “la chiquilla sí que era limpia; jamás se veía una mancha en sus ropitas”, comentario que resuena porque da a entender que de una niña como ella se esperaría que estuviera sucia. Además, anota que “... los cabellos rebeldes de la niña se encontraban opresos entre los ‘papi-lletes’ y un pañuelo sujeto a la cabeza, impedía se desbaratasen”. Mientras el pelo de la muñeca cae en ondas negras sobre la frente, el de la niña debe ser controlado, peinado, dominado: toda una alegoría para simbolizar que lo que a algunas se les da de manera natural (a las blanquitas) a otras como las hijas de los obreros les cuesta esfuerzo.

La primera parte del cuento consiste en las descripciones corporales y la segunda contiene el clímax de la narración: el encierro en el baúl. En esta parte resulta llamativo que vuelve a aparecer la maternidad dual. Así como en *Las hermanitas de los pobres* el cuento presenta a mujeres sin hijos e hijas sin madres, en *Amor de madre* la autora presenta dos roles maternos: el de la mamá que libera a la niña del baúl, y el de la niña, que actúa como mamá de su muñeca de trapo al punto que la humaniza al decir: “... lo que yo más sentía cuando estaba allá adentro era que ella también se iba a morir”. Se trata del único momento en el que la voz de la niña aparece en el relato y lo hace para evidenciar su miedo por la posible muerte de Blanquita, repetida antes en la muerte de su hermana, del mismo nombre. El relato muestra entonces a una madre que actúa de manera diligente (lo que se espera de ella) al salvar a su hija, y de una niña que repite el modelo al salvar a su muñeca. Queda entonces la pregunta sobre cuál fue la causa de la muerte de la hermana y si ésta pudo o no ser responsabilidad o negligencia de la madre que redime su culpa en este nuevo episodio.

El tercer relato publicado por Chila Molina-Salazar, con niñas como personajes, es *Si yo fuera la brisa* y apareció en la página 3 de la edición del 5 de diciembre de 1923 de *La Patria*. Así como *Amor de madre* está dedicado a sus hermanas (hermanitas) *Si yo fuera la brisa* trae también una dedicatoria: “Para ti que no has sentido sobre tu frente besos ni caricias de madre”.

Esta dedicatoria ofrece una clave de lectura para abordar los tres párrafos que componen el texto. La narradora regresa al mismo eje temático de *Las hermanitas de los pobres* y convierte a una niña huérfana en la narrataria de



este relato escrito en segunda persona. Si no existiera esa dedicatoria, la narrataria podría ser cualquier mujer que no ha sido amada, pero podría referirse no solo al amor materno sino también al amor de pareja.

El relato consiste en una fantasía: ¿qué pasaría si yo fuera la brisa? El narrador (narrador o narradora, pues no se explicita en el texto), propone un viaje para llevarle afecto a la destinataria que no ha conocido el amor. “Pondría mi caricia suave y perfumada en todo, Sí; pero sobre todo, en aquellos seres que no tienen caricias ni agasajos; besaría sus frentes, nunca besadas, revolviendo sus rizos [...] Para esas jóvenes que no han sabido de palabras de amor, dulcemente susurradas, llevaría suaves arrullos y tímidamente los daría a sus oídos” (p. 3).

El tono cándido de este primer párrafo adquiere una connotación erótica en el segundo en donde la autora incluye la expresión *Le haría el amor*, claramente sexual, en un relato que se supone tiene como destinataria a una niña huérfana. “Iría al jardín que hay cerca a tu ventana y le haría el amor a todas las flores: a la tímida, a la rosa y al azahar, y, sin que ellas lo notaran, les robaría un poquitín de su perfume y un pétalo de su negra corola” (p. 3).

La expresión *Le haría el amor* unida a robarle “... un pétalo de su negra corola” permite proponer una lectura erótica de este relato, publicado bajo el velo de estar dedicado a niñas huérfanas. Resulta impensable que en 1923 en un periódico de Manizales una mujer pudiera publicar un texto relacionado con el deseo sexual, dadas las condiciones culturales de la época. En ese contexto, la dedicatoria de *Si yo fuera la brisa* puede entenderse como un subterfugio para llenar de ternura infantil una escena que sin esa dedicatoria puede ser leída como una descripción del contacto esperado con y desde la sexualidad femenina (su negra corola).

Esta lectura ambigua (¿se trata de una narradora que le habla a una niña huérfana? O ¿se trata de un narrador o narradora que le habla eróticamente a una joven?) se complejiza aún más al final del relato.

...me entraría por la ventana de tu cuarto; pondría pétalos sobre tu alfombra, sobre tu mesa de trabajo; con mi caricia más brusca, desparramaría los papeles de tu escritorio; te obligaría a cerrar los ojos o a cubrirlos con tus manos [...] Desmelenizaría tus cabellos. Con los perfumes traería dul-



ces recuerdos a tu alma, y con los rumores, te hablaría de mi amor; después me iría llevándome un poquitín del aire que respiras y un pétalo de la flor que hay sobre tu mesa de trabajo, para en un relicario de luz, colgarlos de mi cuello (Molina-Salazar, 1923, diciembre 5, p. 3).

“La caricia más brusca” y “Desmelenizaría tus cabellos” no corresponden a expresiones de tierno afecto para una niña huérfana sino para una niña-mujer enamorada o en un arrebato pasional. Por eso este corto cuento resulta tan interesante, ya que permite una doble lectura a partir de la mutación de la identidad del cuerpo de la niña-joven que la autora desarrolla.

La revisión en conjunto de estos tres textos permite ver cómo Chila Molina-Salazar construye los cuerpos femeninos infantiles a partir de la carencia: son niñas a las que les falta algo: falta la madre, en el caso de *Las hermanitas de los pobres*; falta la belleza europea, en *Amor de madre*, y falta el amor en *Si yo fuera la brisa*. Pero son además cuerpos infantiles sobre los que recae de manera directa la pregunta por la maternidad: la ausencia de madre en el caso de las huérfanas del primer y el tercer relato, la maternidad frustrada y resarcida en el caso de las monjas, la maternidad trunca de la madre que pierde a su hija y luego se redime al sacar a su hija del baúl, o la maternidad anhelada desde la infancia en la relación entre una niña y su muñeca. Se trata de niñas sin voz y sin agencia en las que su presencia es pasiva en el primer y el tercer relato, mientras que en el segundo, aunque es activa, se observa como irreal, fantasiosa o inútil (ser madre de una muñeca de trapo). Al final la niña tiene que ser rescatada-salvada por su madre.

Estos cuerpos infantiles, silenciosos y sumisos, contrastan de manera notoria frente a la niña que desarrolla Natalia Mejía-Echeverry en *11 bombas para antes de las cenizas* (2017). Esta novela corta, en clave autoficcional, incluye una narración fragmentaria en la que la protagonista Natalia rememora fragmentos de su infancia y su vida familiar.

Desde el primer párrafo de la novela aparece la niña Natalia. Tiene cuatro años, está con su papá y su hermano en la plaza de toros y se ve “con las manos aferradas a los ojos, respirando mocos para adentro” (p. 9).

La imagen propuesta es la de un cuerpo que se niega a ver lo que debe ver; en este caso el martirio al toro. Luego resuena la voz de la niña, que



habla por sí misma: “Un doltol pala el tolitto. Tlaigan un doltol pala el tolitto” (p. 9).

Hay en la narradora una consciencia sobre el lenguaje, la intención de darle voz real a la niña de 4 años, pero a su vez hay intención de construir un personaje infantil consciente del dolor corporal. Este inicio de la novela sirve como metáfora para el dolor corporal que se explicará más adelante: la niña empieza a asistir a clases de patinaje, por entusiasmo de la mamá, y patinar consiste para ella en sentir dolor.

Hice patinaje artístico desde los cuatro hasta los quince años. Lunes a sábado, tres horas por día [...] Decir: patiné nueve años, no equivale a ir, con ganas o no, con hambre o no, ganas de vomitar, primeros cólicos menstruales, ardor en los pies, simple pereza [...] Decir: «caí veinte veces», está lejos, pero muy, de haber caído *realmente*, diez, veinte cuarenta o las veces que sea (Mejía-Echeverry, 2017, p. 26).

La novela no tiene un orden cronológico y los fragmentos se presentan como un rompecabezas para armar. La figura final muestra una familia normal de clase media de finales del siglo XX en Manizales, y decir *normal* significa reconocer alguna disfuncionalidad: el papá y la mamá viven juntos con sus dos hijos. Natalia es menor dos años que su hermano. El papá es alcohólico, la abuela materna tuvo un intento de suicidio que luego Natalia repetirá sin resultado fatal, la mamá es controladora y hay una educación religiosa que marca la crianza. La autora narra todo lo anterior de manera descriptiva, normalizada, sin énfasis positivos o negativos en ninguno de los aspectos que desnudan su contexto familiar.

La niña evoluciona, crece, y la novela da cuenta de ello. Al comienzo de la infancia Natalia es la hija menor de la casa y su rol es el de princesa inocente o ingenua.

Una vez pregunté en la tertulia, sin seguridad, por qué era tan notorio, en algunos sí y otros no, el bulto entre las piernas, a un costado de la *taleguilla*. Mis tíos respondieron, sin contenerse: algunos trajes necesitan más pilas que otros. No pregunté más. Las corridas comenzaban tres y treinta en punto. Antes, papá me daba un pañuelo blanco. Parte fundamental en mi rol de princesa entusiasta (Mejía-Echeverry, 2017, p. 15).





La vida de la niña Natalia transcurre entre su familia, su colegio religioso y sus clases de patinaje. La adulta que narra cuestiona la sumisión de la niña que aguanta: fue educada para obedecer y la niña, mientras es niña, obedece. Esta reflexión sobre la obligación de obedecer, aunque no se tengan ganas se presenta al menos en dos pasajes de la novela.

Mi mundo se dividió diariamente en: monjas y coliseo. En mi razonamiento no cupo jamás la idea de exiliarme del colegio. Había que estudiar y punto. Pero no había que competir, no estrictamente. A posteriori fue una desilusión no haberlo sabido. Y las palabras, todas las palabras que procesé durante horas, año tras año, perfectamente memorizadas; las plegarias matutinas, dispersas en el aire por la voz metálica de la monja de turno; todas esas palabras y sus respectivos significados no me ayudaron a entenderlo [...]. Ojalá hubiera sabido que podía salir corriendo, gritar, y a nadie le iba a importar medio pepino. Pero me tocó el turno otra vez, salí y presenté las que faltaban, simplemente porque me educaron para ser responsable, no desquiciada (Mejía-Echeverry, 2017, pp. 30-34).

En varios apartes de la novela hay reflexiones sobre el cuerpo que remiten sin citarlo a Spinoza y su idea de que de "... nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo". En dos fragmentos del rompecabezas narrativo, que pueden ensamblarse, la narradora presenta digresiones alrededor de la separación y unión de espíritu, mente y cuerpo.

No en vano habitamos un cuerpo. Conocemos los primeros placeres y dolores a través de él. Y es raro, porque también es cierto, que la mente y el espíritu, además de no ser táctiles son frágiles, y su alimento sutil, medido en comparación a un buffet, pero tan llamativo y caprichoso que termina uno por necesitarlo [...]. Cuando el cuerpo está solo, esto es, sin el espíritu y sin la mente, le es muy fácil excederse. Y además le gusta. Exceso, exceso, exceso. En tamaño y volumen [...]. Cuando el espíritu, la mente y el cuerpo se unen, las personas saben quiénes son y qué quieren hacer (Mejía-Echeverry, 2017, pp. 20- 53-55).

Esta reflexión resulta clave para entender la transformación de la niña que crece: crece el cuerpo pero también crecen su mente y su espíritu, aunque



lo hacen a velocidades distintas, y es el cuerpo el que primero se rebela frente a las obligaciones impuestas desde el mundo adulto. La obligación de las competencias de patinaje (una cosa es patinar y otra es competir), empieza a ser rechazada por el cuerpo antes de que ese malestar pueda ser verbalizado.

Me daba fiebre, erupciones en la boca, diarrea, ganas de vomitar [...] Mi cuerpo rechazó los medicamentos, no cedió, no quiso. Me diagnosticaron *Gingivomatitis*. A los diez años me costó pronunciar esa palabra. Las erupciones típicas se extienden por lengua, paladar, encías, garganta, faringe. Rápidamente la hinchazón me cubre y a duras penas entienden lo que digo. Tengo una papa en la boca (Mejía-Echeverry, 2017, p. 36).

El cuerpo de una niña enferma no corresponde al de una princesa. Tampoco se trata de las niñas enfermas o muertas sobre las que escribe poemas Agripina Montes del Valle. Natalia no tiene un aura angelical, no se muestra como una niña pura, pero sufriente o penitente, sino como un cuerpo que habla, que expresa su malestar, su inconformidad, y que no teme mostrarse desde una estética contraria al canon de belleza. Por eso describe con detalles las llagas, repite la palabra vómito en varias páginas de la novela y se muestra con diarrea. Es un cuerpo humanizado, despojado del velo virginal y puro que muestra a las niñas como seres incorpóreos: como hadas.

Esa rebeldía que empieza en el cuerpo llega luego a la mente y el espíritu. La niña toma consciencia de lo que la oprime y asume la agencia de sus actos. Aquella niña sumisa que pensaba que “había que estudiar y punto” y repetía “perfectamente memorizadas; las plegarias matutinas”, empieza a asumir que lo que viene haciendo hasta la fecha no tiene sentido o al menos no tiene efectos prácticos en la solución de los problemas que la aquejan, como el alcoholismo de su papá.

Se supone que él no debe consumir alcohol *sólo por hoy*, pero *mañana existe*. [...] Se me fueron enredando los cordones mentales, de una forma extraña y opresiva, que a mi cerebro infantil sólo se le ocurrió una cosa útil para transitar el atolladero: rezar [...] ofrecí mis promesas: tender la cama, guardar la leche en la heladera, no discutir con Juan Pablo, bañar a Lucas, el infeliz french poodle, o caniche toy, como se llame,



cuando me tocara. Perseverar en patinaje. Competir aunque me dieran ganas de vomitar. La consagración de la inocencia fue una estafa. Años de rezos, camas tendidas, bolsas de leche debidamente refrigeradas y Dios allá, impávido. Cumplí trece y el fervor se transformó en odio. Supe que Dios estaba muerto (Mejía-Echeverry, 2017, p. 40).

La toma de consciencia se presenta en el paso de la niñez a la adolescencia. A los 13 años un patinador le da un beso y el despertar del cuerpo viene atado a un despertar mental que se traduce en oposición hacia el mundo adulto: “la niñez deviene en tropel en la adolescencia y se fija al enemigo: hay que matar a los padres” (p. 66), dice Natalia, pero el enemigo no son solo los padres. Unas páginas antes la protagonista ha confesado: “... soñé con bañar en petróleo a las monjas de mi colegio y arrojarles fósforos encendidos, una por una” (p. 44).

Las monjas caritativas que presenta Chila Molina-Salazar no son las monjas que rodean la infancia de Natalia. Ha transcurrido un siglo entre ambas y las diferencias son notorias: el cuerpo infantil se expone sin velos ni encajes ni rizos ni zapatos de charol. El cuerpo se muestra como es, con llagas, vómitos y sangre, así sea el de una niña que en su más tierna infancia se presenta como la princesa entusiasta que acompaña a su papá.

Casi al final de la novela hay un poema en el que la narradora propone una relectura de las niñas y el patriarcado. Mientras que en Chila Molina-Salazar la pregunta por la maternidad es constante en el abordaje de las niñas (una mujer se realiza solo si es madre) en la obra de Natalia es la niña la que crea la figura del padre, y define la paternidad como: “El amor más grande que un hombre pueda conocer”. El poder ya no reside en el hombre paternal, jefe del hogar: el poder reside en la niña, que es quién inventa al padre.

... se llamará Natalia.  
Un día,  
antes de que mueras,  
conocerás su amor, que es el amor más grande que un hombre puede conocer.  
Y entonces serás un padre,  
un guía.  
Sabrás de ella y le ayudarás a decidir.



A decir.

A transmitir en color lo que las palabras blancas y negras  
nos niegan,  
nos tapan (Mejía-Echeverry, 2017, p. 72).

## Algunas conclusiones

El rastreo de los cuerpos de las niñas en la narrativa literaria permite identificar algunos aspectos del contexto social en el que son producidas estas obras. Si bien tanto los hombres como las mujeres pueden crear personajes de cualquier género, infantiles o adultos, en el caso de los hombres que escriben sobre hombres o de las mujeres que escriben sobre mujeres la base inicial parte de la experiencia personal: de la experiencia vivida por el cuerpo del autor.

Por supuesto la ficción es terreno fértil para la invención, para la imaginación, y cualquier creador puede estar en capacidad de crear cualquier tipo de personaje. No obstante, resulta elocuente que haya una relación directa entre el rol marginal de las mujeres escritoras durante buena parte de la historia de la literatura occidental, con el rol marginal que ocupan las niñas como personajes literarios.

En el caso de las obras analizadas, además de las obvias diferencias en estructura y lenguaje, que no fueron objeto de estudio en este capítulo, se destacan las diferencias en el abordaje de los cuerpos infantiles femeninos en los textos literarios, y los afectos que movilizan a las niñas. En dos de los tres cuentos publicados en 1923 las niñas no tienen voz, y en el otro la voz de la niña ocupa una línea del relato. Los cuerpos de las niñas no se muestran y su presencia narrativa se construye a partir de la carencia: la falta de madre, de belleza o de amor.

En ese contraste, la novela de 2017 muestra una liberación del lenguaje: la niña aparece con voz propia y con cuerpo, pero el cuerpo además no se idealiza, sino que se presenta con todas sus imperfecciones. Tampoco se idealizan la familia ni la educación. Se trata, si se quiere, de una visión desencantada de la niñez, aunque también puede leerse como una visión humanizada, en comparación con la visión celestial de los cuentos publicados un siglo atrás.

Las diferencias son notorias, pero también pueden encontrarse puntos comunes: en las obras aparecen referencias a los hermanos y la madre, a las



monjas y a dios, así como un énfasis en la educación de las niñas, que consiste en obedecer a los adultos y comportarse bien. El buen comportamiento está ligado al movimiento del cuerpo: ser juicioso es estar quieto y por ello Chila Molina-Salazar dice sobre Blanquita, la muñeca de trapo: “nunca la regañaban. ¿Por qué? ¡Si era tan juiciosita!” (p. 3).

Con relación al amor materno, los conflictos madre-hija o la ausencia de madre son uno de los afectos más poderosos en los personajes infantiles femeninos, y aunque el contenido anecdótico de la narración varíe, la potencia del afecto se conserva con fuerza. En cuanto a la presencia de monjas, tanto en los cuentos de 1923 como en la novela de 2017 el rol que se le asigna es el de educadora, aunque en los relatos de hace un siglo su presencia trasciende la educación ya que la monja es una madre (se le dice madre en el texto) de niñas huérfanas. En el personaje *monja* sí hay una variación contundente entre las dos épocas: mientras que en los relatos de 1923 la monja es una especie de divinidad terrenal, en la novela de 2017 la protagonista dice que sueña bañarlas con petróleo y arrojarles fósforos encendidos. Hay entonces una desacralización de la figura.

Por último, y relacionado con lo anterior, hay también una transformación frente al personaje *dios*: Mientras en *las hermanitas de los pobres* se la narradora habla “de la sublime religión del crucificado”, en *11 bombas sobre las cenizas* la niña de 13 años confiesa: “Supe que Dios estaba muerto”. La secularización ocurrida en los últimos cien años también afecta los cuerpos de las niñas.

## Referencias bibliográficas

- Alvear-Sanín, P. (1962). *Cuando aprendí a pensar*. Medellín: Ediciones La Tertulia.
- Ángel, A. (2015). *Estaba la pájara pinta sentada en un verde limón*. Bogotá: Ediciones B.
- Aristizábal, A. (1985). *Una y muchas guerras*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Bloom, H. (2006). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Botero, B. (1926, marzo 26). El delantal. En: *La voz de Caldas*, Manizales.
- Castellanos, R. (2003). *Balún Canán*. México: Editorial Planeta DeAgostini.
- Chávez-Vásquez, G. (1983). *Akum, la magia de los sueños*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Chávez-Vásquez, G. (1985). *El camino de los reinos: Agmmandiel*. Bogotá: Caragraphics.



- Chávez-Vásquez, G. (2015). *El libro de Yodín*. Bogotá: Carvajal soluciones.
- La Patria. (2019, Agosto 18). *200 libros 200 años: Catálogo de literatura colombiana*. [Online]. Disponible en: <https://www.lapatria.com/entretenimiento/200-libros-200-anos-catalogo-de-literatura-colombiana-442632>
- Malagón-Llano, S. & de Prono, J. (2019, diciembre). *La lista Arcadia 2019. Cien años, cien libros de escritoras en español*. [Online]. Disponible en: <http://especiales.revistaarcadia.com/los-cien-mejores-libros-recomendados-de-los-ultimos-cien-anos-escritos-por-mujeres/index.html>
- Díaz-Ortiz, G. C. (1996). *El sol de los venados*. Bogotá: Ediciones SM.
- Díaz-Ortiz, G. C. (2007). *La otra cara del sol*. Bogotá: Ediciones SM.
- Escobar-Giraldo, O. (1995). *Las láminas más difíciles del álbum*. Barranquilla: Comfamiliar del Atlántico.
- Escobar-Giraldo, O. (2007) *1851, folletín de cabo roto*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Escobar-Giraldo, O. (2016) *El mapa de Sara*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Frank, A. (2019). *Diario*. Madrid: Editorial Verbum.
- Gálvis, S. (1994). *Sabor a mí*. Santafé de Bogotá: Arango Editores.
- Jiménez-Quijano, S. (2018). *Otra menos*. Calarcá: Editorial cuadernos negros.
- Lispector, C. (2015). *La hora de la estrella*. Buenos Aires: Editorial Corregidor.
- Mejía-Echeverry, N. (2017). *11 bombas antes de las cenizas*. Buenos Aires: Editorial Malisia.
- Molina-Salazar, Ch. (1923, octubre 8). Las hermanitas de los pobres. En: *La Patria*, Manizales, p. 3.
- Molina-Salazar, Ch. (1923, noviembre 15). Amor de madre. En: *La Patria*, Manizales, p. 3
- Molina-Salazar, Ch. (1923, diciembre 5). Si yo fuera la brisa. En: *La Patria*, Manizales, p. 3
- Montes del Valle, A. (1883). *Poesías de Agripina Montes del Valle*. Bogotá, Colombia: Imprenta de Vapor de Zalamea.
- Moraña, M. (2012) Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas. En: M. Moraña. *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. (Pp. 313-337). Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Mujica, E. (1949). *Los dos tiempos*. Bogotá: Iqueima
- Ocampo de Sánchez, N. (1935). *Una mujer*. Manizales: Editorial Zapata.
- Ordoñez, M. (1996). Una niña mala. En: M. Ordoñez. *17 narradoras latinoamericanas*. (Pp. 163-165). Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Propp, V. (1988). *Morfología del cuento*. Madrid: Ediciones Akal.



- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (Pp. 123-152). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Reyes, E. (2012). *Memoria por correspondencia*. Bogotá: Laguna libros.
- Solórzano-Castaño, J. N. (2018). *Bajo el cielo sucio*. Calarcá: La casa.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editora Nacional.
- Villegas-Botero, A. (2018). Notas sobre el periodismo caldense en los años 30 a partir de la novela Una y muchas guerras. En: *Escribanía*, 16 (1), 125-139.
- Villegas-Botero, A. (2019). *El lugar de todos los muertos*. Manizales: Secretaría de cultura de Caldas.
- Villegas-Botero, A. (2020a). La autoficción literaria en tres nuevas narradoras colombianas. En: *Escribanía*, 18 (1), 105-113.
- Villegas-Botero, A. (2020b). Lo animal y lo femenino en los primeros textos periodísticos de Gabriel García Márquez: La semilla del nobel. *Comunicación*, (43), 50-69.
- Woolf, V. (2001). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

## **Filmografía**

- Stevens, G. (1959). El diario de Ana Frank. [Cinta cinematográfica, 170 minutos]. Estados Unidos: 20th Century Fox



# Capítulo 2

## La mirada sobre la infancia. Tres enfoques narrativos para una perspectiva infantil

Luis Felipe Valencia Tamayo<sup>5</sup>

### Resumen

El siguiente texto explora tres variantes del ejercicio narrativo que se puede dar desde el concepto de infancia. A partir de obras de la literatura y del cine que sirven de modelo, se distinguen los acercamientos que hacen visible una concepción narrativa de la niñez. En primer lugar, el interés por recuperar los primeros años de la vida como un ejercicio de autopercepción y comprensión de la vida vivida. En segundo lugar, la inclinación por determinar el tono moral de la existencia cuando ser niño es una aventura de descubrimiento en el debate continuo entre lo bueno y lo malo. Y, por último, la percepción fantástica que como condición natural hace que desde niños configuremos una dimensión ficticia para entender la llamada vida real.

**Palabras clave:** Narratología; Infancia; Modelos narrativos; Niñez y narración; Literatura comparada; Crítica literaria; Crítica de cine; Estudios literarios sobre niñez y juventud.

---

5 Escritor y profesor de Literatura y Humanidades en la Universidad de Manizales. Ha obtenido reconocimiento por sus historias en algunas convocatorias literarias y ha participado de diferentes revistas y antologías hispanoamericanas y colombianas de ensayo y cuento. Ha publicado el libro de reflexión historiográfica *Historia e historiadores* (Punto de Vista Editores, Madrid, 2015) y ha obtenido el Premio departamental de novela Secretaría de Cultura de Caldas en el año 2019. Correo electrónico: lvalenciat@umanizales.edu.co





## The look on childhood.

### Three narrative approaches to a child perspective

#### Abstract

Abstract: The following article explores three variants of the narrative exercise that can be given from the concept of childhood. Based on works of literature and cinema that serve as models, the approaches that make visible a narrative conception of childhood are distinguished. In the first place, the interest in recovering the first years of life as an exercise of self-perception and understanding of the life lived. Secondly, the inclination to determine the moral tone of existence when being a child is an adventure of discovery in the continuous debate between good and bad. And finally, the fantastic perception that as a natural condition makes us configure a fictitious dimension to understand the so-called real life since we are children.

**Keywords:** Narratology; Childhood; Narrative models; Childhood and narrative; Comparative literature; Literary criticism; Film criticism; Literary studies on childhood and youth.

### Introducción

Para cualquier época de la vida, hablar de seres humanos es meterse de inmediato en problemas. Siempre nos quedamos cortos, siempre parecemos exagerar, siempre hay ejemplos que contradicen los que hemos querido acentuar. Y eso es algo con lo que todo escritor debe contar, más allá de sus aficiones y sus presuntos conocimientos, la humanidad se resiste a ser plenamente comprendida. Como parte que puede tomar conciencia de la naturaleza misma de las cosas, los seres humanos estamos lejos de saber realmente qué somos. Parece que anduviéramos cerca de una posición cabal, pero esa percepción es simplemente una más de las aporías a las que nos vemos expuestos cuando pretendemos abarcar el horizonte de una sola mirada o acercarnos con amplias alas al calor del sol.

Así como ocurre muchas veces en ejercicios filosóficos, la aproximación a algunas preguntas, como aquellas que tienen que ver con la naturaleza de las cosas, tiene mejores respuestas en la variable negativa. Es decir, si bien estamos lejos de saber que es la humanidad, una buena forma de delimitar



lo que ella sea sería respondiendo qué no es la humanidad. Esa dosis de filosofía, la misma que aplicara San Agustín para responder por la cuestión qué es el tiempo, es la base de muchos buenos intentos y acercamientos a lo que puedan ser los fenómenos. La libertad, la igualdad, la educación y muchos más conceptos, han tenido su definición negativa marcada como impulso para reconocer que, por exigentes que sean los problemas, hay formas de abordarlos y de aclarar sus caminos.

Así, lo que hacemos en encuentros y escritos como estos es plantearnos una participación en la fiesta de la especulación, promover por medio de nuestras palabras una revisión de lo que tentativamente tenemos como forma de comprender los problemas. Yo parto precisamente de allí, de la convicción de que, aunque no podamos cerrar las distancias que muchos asuntos tienen en sí mismos, tal vez podríamos hacernos a algunas ideas, transitorias, de qué es lo que ocurre en un momento de la historia frente a lo que queremos entender. Sí, así como la fotografía de un paisaje por el que acontecen múltiples imágenes, desde la más dulces y atractivas, hasta las más feas y desgarradoras.

En esta exploración, quiero viajar a través de un mundo que, como es habitual en todo lo humano, se encuentra inmerso en la literatura y, por extensión, en todo lo que tiene variantes narrativas, como el cine y la televisión. Ese mundo es el de la infancia, un concepto más bien reciente con el que se resume una época de la vida de los seres humanos para referirse a sus primeros años. Y aunque los conceptos puedan tener su novedad en las lexicografías, lo cierto es que podemos entender cabalmente que todos los seres humanos pasan por un periodo de tiempo en el que son *infantes*.

Pero, ¿qué he dicho? Apenas me voy con lo de comprensiones cabales y ya seguro aparecen los reclamos. No todos los seres humanos alcanzan a ser niños y tampoco podríamos decir que todos atraviesen esa denominada infancia de manera lineal. ¿O de qué trata, para mayores señas, *El curioso caso de Benjamin Button*? Francis Scott Fitzgerald ha puesto su empeño en una historia que le da la vuelta al orden habitual de la vida y, gracias a ello, no solo nos recalca que todo se puede pensar de formas distintas, sino que la infancia, o niñez, puede verse desde otra dimensión, la del envejecimiento. La naturaleza también nos sorprende cuando ha mostrado que eso que se muestra como imposible —el caso Benjamin Button— también ocurre, muy a su modo, pero ocurre como un trastorno genético llamado progeria, algo conocido popularmente como envejecimiento prematuro. Obvia-



mente, el libro, que lo hay (la fama se la lleva toda la película, dirigida por David Fincher, protagonizada por Brad Pitt y Cate Blanchett, 2008) es un apunte más de ficción sobre las disquisiciones que podemos tener acerca de la infancia, pues la enfermedad no se traduce tal cual le ha ocurrido al personaje de Scott Fitzgerald.

Creo que fue Quino quien había dicho que la vida debería ser al revés, nacer muriendo, crecer reponiéndose de los males de la vejez, trabajar hasta que se pudiera tener la edad suficiente para irse a fiestas y trasnocharse sin problemas y llegar al final de los días a ese momento dulce en el que están los primeros amigos, no hay prisas, todo apuntando hacia una muerte que es un orgasmo. Sí, como la de Scott Fitzgerald, la nota de Quino apunta a una afrenta con el tiempo tal y como lo concebimos. O al menos como el tiempo nos concibe a nosotros. Y esa afrenta, que Alejo Carpentier (1987) ha llamado guerra y que tiene también su caracterización en un bello cuento del autor cubano llamado *Viaje a la semilla*, es el único modo en el que podemos entender la niñez, en este sentido negativo, es decir, aquello que no es naturalmente la niñez.

Mirados esos casos que más que curiosos suenan extraordinarios, vemos que el ejercicio de suponer algo que no creemos que sea funciona para acentuar lo que consideramos es algo. Por ejemplo, en términos de San Agustín, el tiempo no es estático, y así, para estas consideraciones, la infancia no es envejecimiento. Las edades pueden hacerse guiños entre sí, como naturales acontecimientos humanos, pero no son lo mismo.

Otro caso que seguro se acerca mucho más a la progeria que el de Benjamin Button es el de Jack, el personaje de la película del mismo nombre interpretado por Robbin Williams (1996). A los diez años, Jack parece de cuarenta y, sin embargo, es tan solo un niño en un cuerpo demasiado viejo para él. Aunque extraño, esto solo nos refrenda que tenemos una idea de lo que nos resulta natural y otra de lo que no es, por lo menos, ordinario. A pesar de todo, también nos encontramos con personas de cuarenta, con la fisonomía respectiva a esa edad, o hasta más, pero que son del todo infantiles. ¿Cuántas mujeres no les exigen a sus esposos ya veteranos que maduren y dejen de ser como niños? Aunque lo parezca, no creo que sea un chiste, pero la respuesta puede ser *muchas*. De todas maneras, para salvedad de los pobres maridos mal percibidos, también está la exigencia cristiana de ser como niños, una condición con la que se puede participar del



Reino de los cielos. ¿Entonces?, ¿en qué quedamos? Ser como niños parece que tiene sus propias variables morales.

En ese empeño, también se puede resaltar una visión muy común que tienen algunos padres acerca de sus hijos, quienes aun siendo niños son para sus progenitores muy maduros e inteligentes. Obviamente, la naturaleza del orgullo paterno y/o materno hace salir a flote este tipo de caracterizaciones, muy cercanas, a la par, a las de los dueños de mascotas que sobredimensionan sus comportamientos y acreditan sus inteligencias con frases como *solo le hace falta hablar*. Esa distorsión encara, mal que bien, una versión narrativa de lo que son los niños.

Los que hemos sido profesores y hemos tenido en nuestras aulas de clase a niños de diferentes edades nos encontramos frecuentemente con el contraste de versiones que los padres pueden tener sobre sus hijos. Seguro es una de las escenas más comunes en los colegios. Un profesor que muestra a los padres de familia, con cierto ánimo sosegado y, por qué no, objetivo, una historia sobre su hijo. En esa versión del docente, el solo rostro de los padres indica la sorpresa y la impresión ante una noción de su hijo completamente extraña, ajena a la que ellos tienen. Una frase más, también muy conocida, sale a relucir: “Nuestro hijo no es así. Tal vez usted lo está confundiendo, profesor”. Pero aquí nadie está confundiendo nada. El asunto es que sencillamente nos casamos con una versión, una historia, de la infancia y de la niñez de alguien como fórmula para intentar comprender lo que pasa en el mundo. Exageran los padres, pero también exagera muchas veces el profesor que no perfila una visión más tranquila de la naturaleza cambiante de los seres humanos. Sin embargo, esa constitución narrativa, fórmula para hacernos a una idea de lo que es la naturaleza humana, es el paso inicial para reconocer los personajes que también nos habitan, por los cuales somos vistos, tomados y presentados por los demás ante el mundo.

Los adultos ven a los niños, la mayoría de las veces, bajo una lupa cargada de cariño y lazos familiares. Los adultos someten a los niños a una serie de condiciones en las que también ven retratados los recuerdos de su propia infancia. Los adultos cargan sobre los niños las expectativas sobre lo que puede ser el futuro de la humanidad y, al hacerlo, manifiestan una idea de la historia y de las muchas veces incomprensibles rutas de los pareceres humanos. Los adultos, por supuesto, también son los que descargan todo su odio sobre aquella época de la vida humana imputándole las desgracias, los defectos, las flaquezas del futuro.



## 1. La niñez como soporte narrativo

La vida nos lleva a pensar, de cuando en cuando, que la niñez no termina nunca, que muchas de las pasiones, los gustos, las diversiones, que se dan en la edad “adulta” son sencillamente extensiones de esa infancia. Pero eso también puede decirse desde una posición en la que se ha podido disfrutar la infancia, porque habrá, como experiencia de vida, quienes desdigan de su niñez y la vean como la fuente de todos sus problemas. Como sea, en la base está la comprensión de esa historia de los primeros años, lo que ha sido la vida cuando comenzaba.

Por lo mismo, aunque la exploración de esas vivencias tiene muchos rasgos personales innegables, lo cierto es que podemos encontrar enfoques que participan de esa intimidad a través de la narrativa que las logra conectar. Lo que aquí busco resaltar es el despliegue de tres horizontes reflexivos en los que esa aventura narrativa es profundamente provechosa para reconocernos en los niños que aún somos o que buscamos dejar de ser.

## 2. A modo de metodología

Metodológicamente, la revisión de los aspectos literarios de un tema pasa por el convencimiento de que cada corriente investigativa logra exponer tácita o explícitamente las ideas que soportan las dimensiones del ser humano en su intimidad y en sus relaciones. De cuenta de esa gran particularidad, he buscado la conexión entre algunas de las lecturas que intuitivamente he podido conectar para apalancar una reflexión sobre la infancia como enfoque narrativo. Ese marco intuitivo se debe a las diversas obras que, desde el cine, la televisión y la literatura, pueden pasar por mi mirada, inicialmente, como hábito de espectador y, posteriormente, de escritor. Como mi experiencia al escribir ha estado muy definida por la aventura que supone el género del ensayo, lo que he hecho es ir tejiendo mis apuntes a través del descubrimiento de los tres enfoques narrativos que expongo a continuación y que desde el comienzo de este texto he intentado definir.

## 3. Los adultos confrontado la infancia

Una de las obras más íntimas y preciosas de la literatura norteamericana del siglo veinte es *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*. Escrita por un hombre genial, Robert Pirsig (2004), y publicada por primera vez en



1974, la novela —que termina siendo una especie de ficción filosófica en sintonía con una nítida influencia platónica— es también una exploración de la infancia que se ha vivido y de la niñez que se quiere volver a vivir. Pirsig emprende con su hijo Chris un viaje que atravesará los Estados Unidos y que buscará, además del encuentro entre hombre y niño, la comprensión de algunos asuntos que el profesor Pirsig ha tenido como fundamentales dentro de la formación del espíritu moderno. Nótese que en este punto no estoy hablando de literatura infantil ni de un libro que rápidamente pueda surgir como una recomendación para ir montando la biblioteca de un niño; al contrario, la novela de Pirsig quiere ser una indagación misma sobre lo que es la infancia y el hombre a partir de un concepto filosófico que, inicialmente, no suena tan filosófico, la calidad.

En un principio, la relación entre el ficticio padre y el ficticio hijo muestra sus debilidades. El chico se manifiesta más bien huraño y, a pesar de que debería configurar una visión mucho más entusiasta del viaje en motocicleta, lo cierto es que resulta mucho más parco y casi aperezado con las propuestas de su padre. Si se trata de curiosidad, como característica de la infancia, Pirsig deja ver que no hay tal comedimiento ni apertura y que, en su observar, la curiosidad del niño se diluye vertiginosamente tras los primeros días de preguntas abiertas al misterio. Así las cosas, el profesor nota que al niño hay que obligarlo una vez más a curiosear y que es necesario ofrecerle a él las preguntas, abrirle continuamente al misterio del mundo.

Estamos hablando de una obra escrita a inicios de los años setenta. Pirsig se tomó poco más de cuatro años para redactarla. La visión de las cosas apenas comenzaba a ofrecer un panorama que década a década se abriría para el entretenimiento y casi la hipnosis colectiva de los niños. Si esa obra se escribiera hoy, podríamos decir que aquel estado de ensoñación de Chris tendría, como dicen algunos emprendedores, su máximo nivel de ganancias. La sorpresa ante el mundo y la interpretación de una realidad que sigue allí afuera esperando ser develada, pasarían por un momento lamentable en el que la desidia de los niños no ofrecería más que el escepticismo de padres y profesores. La sorpresa no es tan grande. Muchos hombres y mujeres de hoy ven con cierto aire de preocupación el hecho mismo de que los niños sean fatídicamente presas de los tentáculos de la sociedad de consumo y que, ante opciones afortunadas que se reducen a la expresión *vivir la vida*, prefieran quedarse sentados ante una consola de videojuegos y el gran televisor que ha llegado a acompañarlos. Sin embargo, esta visión



tiene sus propios contextos para cada época de la historia y es usual que esas miradas apesadumbradas tengan su aparición entre todas las generaciones. En ello no hay que tomar todo con mal semblante.

Robert Pirsig, no obstante, se vale de ese mismo detalle para configurar al personaje literario que se llama como su hijo. Así es, pues como lo dije hace un momento, todo lo que se opine sobre la infancia es una forma de darle fuerza al ejemplo contrario. Si decimos que los niños de hoy en día son de una forma, entonces dejamos múltiples dimensiones en las que son de otra. ¿Qué nos queda entonces? Un personaje que se parece a... o que es cercano a... pero que no es la forma de reducir la infancia a él. Chris, como muchos otros niños, es inicialmente indiferente, tal vez como muchos niños y jóvenes que rodean nuestra vida cotidiana, pero no es la experiencia misma de la niñez ni de la juventud. Y eso debo subrayarlo porque es fácil caer en la noción de que la parte es igual al todo.

Los adultos al narrar sobre niños lo que hacemos es tomar una dimensión de la infancia, tan llena de virtudes y de defectos como queramos. En algunos, la escogencia de una niñez dolorosa llevará a un camino de crecimiento en la redención. Pero también se puede dar desde el caso mismo de la infancia llena de mimos y de vanidades. El personaje se dispone, así, para recibir lecciones de humildad en la participación de una narrativa mucho más cercana a los caprichos que la realidad impone a todas las almas.

Pirsig nos ha dado una idea de su hijo como personaje, pero este no es su verdadero hijo, incluso a pesar de que lleve el mismo nombre, Chris. De hecho, a lo largo de su novela, que incluso el mismo autor señala de corte autobiográfico, los guiños a la ficción dejan abiertos muchos cuestionamientos acerca de lo que ha querido lograr Pirsig por medio de su viaje. No es tanto que su hijo se cautive con la naturaleza y despierte de su marasmo, es el hecho de que Robert Pirsig pueda reconciliarse consigo mismo en el niño que no pudo ser.

Esto es lo que habitualmente ocurre cuando un adulto mira al niño y lo convierte en personaje de su narrativa, sea esta oral o escrita. Muy seguramente, usted, querido lector, no es un niño. La visión más cercana que tiene de lo que significa la niñez la configura a partir de lo que ha sido la suya propia. Las imágenes, por borrosas que a usted puedan parecerle ahora, constituyen su propio museo de lo que vive, piensa, anhela, sueña, padece un niño. Sin ese encuentro de cada uno con su propia infancia se hace



imposible reconocer lo que pueda ser una mirada sobre esa natural condición de la experiencia humana. Y, sin embargo, curiosamente, esas mismas imágenes que usted plantea como vividas son las que mejor latencia tienen en su cerebro. Son más fáciles de recordar los nombres de nuestros amigos de infancia, los detalles del patio de la casa de la abuela, los juegos y los escondites en los que solíamos refugiarnos; son más nítidos los salones de clase y los profesores que tuvimos, las canciones y poemas que dieron aliento a nuestras expresiones musicales y literarias. Douwe Draaisma (2006), psicólogo y profesor de la Universidad de Groningen en los Países Bajos, ha logrado documentar ese mismo proceso en los ensayos que componen su libro editado en español como *Por qué el tiempo vuela cuando nos hacemos mayores: cómo la memoria rediseña nuestro pasado*. Los niños pasan de un estado en el que todo es oscuridad y la mente apenas si logra configurar una intuición del espacio y del tiempo a otro estado en el que la voracidad por captarlo todo hace que los acontecimientos marquen la configuración inicial de la memoria. Muchos instantes pasaran por nuestros sentidos, pero esos recuerdos de la infancia persisten en la forma en la cual, como lo dice el propio Draaisma, se rediseña nuestro pasado.

Las autobiografías de los autores, las novelas en las que los adultos definen a los niños son un acercamiento a ese universo humano en el que todos estamos abasteciendo nuestra mente de una estructura para hacer frente al mundo y, sobre todo, a las relaciones humanas. Los autores del proclamado *boom* latinoamericano son habitualmente mencionados como escritores que supieron expresar muy bien lo que vivieron en sus regiones, en sus pueblos, con sus familias, en un acercamiento del hombre al niño. Sin embargo, aunque esa es una aproximación en la que todos los lectores de estos países podemos coincidir, lo cierto es que todos los escritores, en su relación misma con la escritura y la configuración del pasado, ofrecen una aproximación a la niñez. Podría decirse que, sin excepción, las mujeres de la literatura son muy fieles a las pesquisas que hacen sobre la infancia, los modos en que crecieron, se sintieron en el mundo y se encontraron con los libros; yendo aún más lejos, a los primeros acercamientos a la escritura. No siempre se trata de un tipo específico de literatura, pues no es una cuestión exclusiva de literatura confesional o de grandes ideas, sino de un asunto que también se puede observar como recurso para la exploración de los diferentes géneros literarios.

La escritora de fantasía Nora K. Jemisin (2018), por ejemplo, ha sabido hacerse a un buen número de metáforas para acercarse a la realidad de





las discriminaciones que las comunidades pueden padecer. En una niña, llamada Sienita (personaje que hace parte de la primera parte de la *Trilogía de la Tierra Fragmentada* en la novela *La quinta estación*), la escritora moldea la situación de una pequeña llevada al extremo de cuenta de su distinción, el poder de mover la Tierra.

¿Qué se hace con los niños que no son como los demás? Habitualmente se les aparta porque se les teme. Jemisin, una escritora de raza negra, se las arregla para suscitar, desde un plano que no es el habitual como lo es la fantasía, reflexiones acerca de la educación, la familia, la Tierra, y todo con el horizonte expuesto en el viaje de descubrimiento de sí misma a través de Sienita. Algo que también hemos visto en otras escritoras de color, como Octavia Butler, Maya Angelou o la Nobel de Literatura Toni Morrison. Los niños como forma de encontrarnos a nosotros mismos, más que en lo que realmente fuimos en lo que rediseñamos (narramos) de lo que fuimos.

En ese mismo sentido, una grandiosa novela que ilustra ese rediseño es *El quinto en discordia*, primer título de la *Trilogía de Deptford*, obra del notable novelista canadiense Robertson Davies (2006). Tres niños de ese pequeño pueblo, Deptford, pasan sus días en medio de inocentes juegos y encuentros en las comunidades cristianas que se diferencian tanto en los detalles del Evangelio como en el número de sus adeptos. Todo es paz en las cortas calles de Deptford hasta que una mañana, en medio de las diversiones y disputas de los niños, una bola de nieve, que llevaba una piedra adentro y que iba dirigida a otro chico, cae en la cabeza de la señora Mary Dempster, madre de uno de los niños. El pequeño accidente conlleva a diferentes transformaciones y caminos en la vida de los pequeños. Paul Dempster atestiguará los padecimientos de su madre y los reveses en la relación con su padre. La vida para Paul no volverá a ser la misma y las decisiones que tomará tendrán que ver con ese día de juegos. Quien arrojó la piedra envuelta en nieve, el niño mimado Percy Boyd Staunton, observará lo que será su vida, su fortuna y sus infortunios como parte clave de esa desgracia infantil, lo que pudo hacer y no hizo, lo que pudo evitar y no quiso. Y, por su parte, el único testigo de lo que pasó entre Paul y Percy y que llevó a la desgracia de la madre de Paul, el niño Dunstable Ramsay, definirá su comportamiento en las visitas a la casa de los Dempster como si cargara con la extraña culpa de quien conoce el origen de todos los males. Incluso, cuando falta Paul y la locura se acentúa en la mente de Mary, es Dunstable quien asiste con singular amor a la madre.



*El quinto en discordia* es una novela narrada, precisamente, por Ramsay como una pesquisa sobre lo que ha sido su propia vida y el reencuentro entre esos niños que persisten en el recuerdo como bellas y crueles almas de Dempster. Ramsay se hace luego profesor y, como tal, define la niñez de sus alumnos a partir de lo que fueron sus amigos; define y orienta sus reflexiones acerca de la historia, la soledad, la locura, la rabia, el amor, en lo que surgió como relación con la infortunada familia Dempster. No puedo afirmar que el personaje narrador sea en últimas el mismo autor, Robertson Davies, pero es seguro que este maestro configura no solo una novela a partir de lo que son sus recuerdos de la Canadá que ama sino una historia en la que las sombras de la infancia participan continuamente de las cosas que se hacen en el presente. Para confirmarlo, a la *Trilogía de Deptford* le harán falta otras dos voces narrativas poderosísimas.

El segundo libro, *Manticora* (Davies, 2007b), es una indagación en evidente sesgo psicoanalítico realizada por un narrador que busca respuestas en torno a su padre. Este narrador es David Staunton, hijo del millonario Boyd, y en modo de preguntas y respuestas, él confronta una vez más el devenir de los acontecimientos a partir de la convicción de que en el pasado se encuentran los cimientos de lo que se ha dado en el presente. El círculo familiar de los Staunton se ensancha, las especulaciones en torno a la moral, la psique, el crecimiento, el desarrollo de las venganzas, se amplían con la natural altura que un gran escritor puede darle a sus historias. Y una vez más, junto a la psicoanalista que crece como personaje en la obra, la doctora Johanna von Haller, la infancia cobra valor como acontecimiento protagónico, como especie de entidad de la que nos hemos desligado, un ropaje que queda colgado en el perchero, pero al que sabemos que volveremos sin remedio... o como remedio.

De hecho, la doctora va aún más lejos y, aunque como David, desconoce completamente los intrincados fenómenos que arrastró Boyd Staunton a lo largo de su vida y las de sus vecinos en Deptford, se adentra en la ruta de la interpretación junguiana como valor universal del inconsciente y de los arquetipos que han orientado la vida de todos los seres humanos.

Y aunque en el tercer libro, *El mundo de los prodigios* (Davies, 2007a), regresamos con gusto a un narrador conocido, Dunstan, la verdad es que quien nos cuenta todo —en una señal técnica maravillosa y divertida de Robertson Davies— es Magnus Eisengrim, que no es otro distinto al mismo Paul Dempster, ya crecido y convertido en una celebridad en el mundo de la



magia y el ilusionismo. Esta es la tercera voz que le faltaba a los pálpitos emocionales que dejaron los acontecimientos de los niños de Deptford. El cuadro se completa y con lujo de detalles. El ilusionista nos relata lo que ha sido de su vida en una niñez extraordinaria, cruel, macabra, cargada de exageraciones y aterradores momentos. En el juego narrativo, Davies, como autor, y Ramsay como narrador, nos muestran los hilos por los cuales se puede tejer ese diálogo con la niñez. Ramsay le cede la voz a Eisengrim para que el mago nos impacte con sus recuerdos. Pero Ramsay, a nosotros, sus lectores, nos cuestiona con esos recuerdos. Los tolera, pero sabe, y nos lo comparte, que el ilusionista también está creando recuerdos con sus palabras y que sobredimensiona su infancia, que quiere darnos un golpe emocional a través de ella.

Davies nos muestra algo que hacemos todo el tiempo: distorsionar lo que hemos sido, alterar lo que hemos vivido. Lo exageramos o lo diluimos, como si queriendo echar la basura por debajo del tapete, la casa entera quedara limpia. Nos conectamos a través de la literatura con versiones de nosotros mismos, con nuestras mentiras o, con algo mucho más sutil, las mentiras que hemos convertido en verdades incorregibles.

Por cuenta del cine, esta experiencia narrativa se hace muy estrecha. Cada lector/espectador encontrará ejemplos que sirvan para abonar esos sentidos a este texto. Me basta despertar, para este punto, dos ejemplos que, aunque surgidos de la literatura, plantean una situación semejante muy conocida en sus versiones filmicas. Hablo primero de la más reciente. La novela *Expiación*, de Ian McEwan (2002), confronta dolorosamente esta característica de la narrativa sobre la infancia. La película que todos pueden ver en el avance de una tarde, ha sido una adaptación muy apropiada del director inglés Joe Wright, si bien los elementos técnicos narrativos, como suele ocurrir, se disfrutan mucho más a través de las páginas de McEwan. De hecho, podría decirse que se trata de un ejercicio de gran intertextualidad porque McEwan, como también lo hiciera Davies en la trilogía previamente mencionada, logra que sus personajes puedan ser también escritores de versiones de lo que acontece en la historia.

En el caso de *Expiación* nos vemos conectados con una dimensión moral mucho menos accidentada que la de los niños de *El quinto en discordia*. En ella la responsabilidad se diluye en lo que una niña puede advertir como buen comportamiento. La niña, llamada Briony Tallis, actúa y habla desde una noción de lo que debe hacer ante lo que son las impresiones que le ge-



nera la vida de su hermana mayor, Cecilia. Naturalmente, se ponen en juego las dinámicas de la vida sexual que despierta ante los chicos cercanos a la gran casa de campo de la familia. Y entre esos jóvenes, sobresale Robbie, el hijo de la ama de llaves de los Tallis. Los lectores podemos advertir que Briony se precipita, que actúa con un celo desmedido y que no es capaz de medir las consecuencias de lo que pasa por su mente. La niña padece el infortunio de asumir un papel de heroicidad en el que no puede tomar distancia de los valores y códigos en los que se le ha enseñado debe creer y dar testimonio. Por ello, cuando una serie de circunstancias sexuales se cruzan por los pasillos oscuros de la grandiosa casa, Briony toma el coraje que da una altiva e infantil posición moral y se encarga de condenar a Robbie a la vergüenza y a la prisión. Podría pensarse que, como es una niña, no miente; puede también decirse que su ánimo de salvaguardar el honor de los Tallis, ha llevado a Briony a tomar una decisión que responsabilice a Robbie, ante la ausencia de un mejor chivo expiatorio que el extraño, el que no es de la familia. Seguro muchas son las ideas que rondan la cabeza de los lectores cuando nos encontramos con el particular acto de bondad y de crueldad de Briony, pero lo que nos deja más inquietos es, sobre todo, que se trata de una niña y que no es sencillo concretar la dimensión moral de sus actos sin caer en las redes de los prejuicios. Es decir, sin respondernos aquella clásica pregunta sobre la naturaleza humana y su bondad o maldad natural.

McEwan explora este hecho con el mismo personaje. Briony crece y no logra entender las razones que la llevaron a actuar de esa manera. Y, sin embargo, como lo indica el mismo título de la novela, su narración es un ejercicio de expiación. Briony crece y envejece en el remordimiento de haber truncado la vida de Robbie y el posible buen amor que pudo haber llevado con Cecilia. Después de su acusación todo en Europa comenzó a oler a tragedia y para Briony fue como si ese acto de acusación, intrépido y corajudo, fuera el que hubiera puesto el caos en la Tierra. La niña se hace escritora y no puede desprenderse de aquella visión de su infancia. De hecho, la padece y, para confrontarse a sí misma, convierte a los personajes de aquellos recuerdos de la vieja casa Tallis en personajes de sus libros. Allí seguramente pueden ser más felices. Esto es mucho decir tratándose de la obra de McEwan, en la que suele pasar que los niños tienen fisuras psicológicas tan grandes que los llevan a violentar su entorno.

El otro ejemplo que quería traer a colación es mucho más clásico y también ha tenido una notable adaptación filmica. Se trata de la novela *Gangsters*, de Harry Grey (1953), base narrativa para la historia del director Sergio



Leone (1984) en la película *Érase una vez en América*. Este es uno de esos filmes obligados para todos los amantes del cine y lo he querido mencionar aquí porque, como he mostrado en los casos anteriores, una vez más se subraya la infancia como fuente de la mirada narrativa de lo que hacen los adultos. Harry Grey, el escritor, nos brinda un relato testimonial de su vida como ladronzuelo en la sombría Nueva York de inicios del siglo veinte. Sergio Leone, el director de la película, nos expone mágicamente a ese viaje en el tiempo para recorrer la vida de un grupo de pequeños hampones que escalan en la vida hasta llegar a ser los *gangsters* que en su amistad y sus pactos formularon el devenir de un estilo de vida. Leone logra un filme en el que las historias, los recuerdos, los reencuentros, están atravesados por lo que fueron los cinco niños que jugaban a ser malos. Bueno, cinco eran hasta que asesinan al pequeño Dominic. De hecho, es el mismo director italiano el que subraya en el montaje de sus escenas que los acontecimientos de los adultos pertenecen al mismo juego. Noodles, el protagonista, interpretado (adulto) en la película por Robert De Niro, persiste en las promesas y en el amor a Deborah, la bella niña hermana de uno más de sus amigos del barrio, aunque no miembro de la pandilla, Fat Moe. Las desventuras de los chicos serán los pesares de ellos mismos resistiéndose a ser otros. En la edad adulta, sus modos de verse a sí mismos, su sexualidad, su ambición, su noción de lo que sea la amistad, se alimenta en las imágenes que los siguen como sombras desde que son niños. La obra, el gran colofón en la carrera de Sergio Leone, está también amparada en un juego de niños. Como si se tratara de una pilatuna, Max y Noodles se reencuentran a través de las bromas, de los guiños que los hacen distinguibles como amigos solo conociéndose desde la intimidad de la niñez.

Reconocemos bajo los anteriores pretextos —que no son más que libros e historias para encontrarnos con nosotros mismos a través de otros autores— que, por adulta que sea, la narración tiene una visión de la infancia. No tiene que ser literatura infantil para hacerlo, simplemente, nos valemos de la infancia para ampliar una perspectiva que se extiende a la complejidad misma de la naturaleza humana. Exploremos aún más este fenómeno, pero desde otra dimensión.

#### **4. Los niños como personajes de Dios y del Diablo**

Un cuento con el que siempre se puede iniciar una buena tertulia literaria es *El silencio de Dios*, del mexicano Juan José Arreola (1962). Es un relato breve y sencillo lleno de puntos en los cuales es dado fomentar un fervor



por la reflexión a partir de la lectura. Inicialmente, podría decir que se trata de un cuento epistolar. Sí, dos cartas de sendos personajes que interactúan a través de ellas. Por supuesto, lo importante en ellas es lo que dicen. Hablan del bien y del mal, de la angustia y la alegría, del sentido y el sinsentido de la existencia. Juan José Arreola nos conecta con un personaje que padece la crudeza de una noche angustiosa en la que todo lo que pasa por su mente retumba a desolación. Por esa misma razón, decide escribirle a Dios, como él mismo dice, arrojar un papel al vacío y hallar tal vez consuelo.

En este caso, me interesa señalar uno de los elementos más llamativos de la literatura de Arreola y, por extensión, de muchos autores hispanoamericanos: el encuentro de sentido de la niñez en los dogmas de la iglesia católica o, por ánimo mucho más incluyente, los dogmas del cristianismo y sus diferentes líneas doctrinales. El debate intenso entre el Bien y el Mal se convierte en una caracterización muy filosófica para hablar de Dios y del Diablo. El cuento lo explora en las siguientes palabras:

Un día en la escuela, en los primeros años, la vida me puso en contacto con unos niños que sabían cosas secretas, atra-yentes, que participaban con misterio. Naturalmente, no me cuento entre los niños felices. Un alma infantil que guarda pesados secretos es algo que vuela mal, es un ángel lastrado que no puede tomar altura. Mis días de niño, que decoraron suaves paisajes, ostentan a menudo manchas deplorables. El maligno, con apariciones puntuales de fantasma, daba a mis sueños un giro de pesadilla y puso en los recuerdos pueriles un sabor punzante y criminoso (Arreola, 1962).

Estoy seguro de que esta caracterización literaria anima la identificación de la mayoría de nosotros con una forma de entender la presencia del mal en nuestras existencias. A un lado está nuestro yo, afuera están las tentaciones, a las que hay que combatir con resolución y bajo la protección del ejército de ángeles que están prestos a ayudarnos si así lo queremos. El escritor mexicano no escribe simplemente un cuento, hace una radiografía de su propio pensamiento, aún infantil en esas lides en las que el mal avasalla y muestra su atractivo y su fuerza. A pesar de que contamos con buenos amparos, lo cierto es que la batalla es muy desigual porque en nuestro entorno otros niños están prestos a dañarnos. ¡Vaya noción tan particular a la educación de la infancia! Los amigos que nos dañan, las malas compañías.



Por más murallas que padres y escuelas quieran poner alrededor de los niños para evitar que se malogren, el Diablo y sus séquitos suelen triunfar y hacer caer hasta a los espíritus más resueltos en la Voluntad de Dios.

Sé que esta imagen puede sonar un poco caricaturesca o graciosa, pero es muy cercana a la formación catequética en la que nuestros pueblos se hacen desde la infancia. Por lo mismo, el sentido del terror, como género de la ficción, tiene también aquí una relación con lo trascendente de ese combate.

Los niños se presentan, en tal modo, como seres frágiles a los que las fuerzas del Bien, pero sobre todo las del Mal, toman a su antojo. La formación de su espíritu, en tal sentido, consiste en alentar la caracterización de una cercanía con el buen camino y las buenas fuerzas, ya que, desapercibidos, los pequeños son fácilmente atraídos por los lineamientos del demonio. No de otro modo, en el camino que muchos hombres, como Arreola, han vivido, es profunda la convicción infantil de que si no hay un acercamiento a Dios es porque se está yendo en contra de él, que es precisamente el espacio en el que se abona el espíritu de los niños malos. Nuestra vida ha consistido —para algunos más que para otros— en la comprensión de una narrativa que advierte continuamente la personificación de las fuerzas en disputa. Las emociones, las pasiones, los apetitos, las virtudes y los vicios, se terminan valorando como parte de ese mismo campo. Ha sido un trabajo profundo en el que la fundamentación de la simbología cristiana llega a ser parte de nuestra noción de que los seres humanos somos personajes de una historia llamada tradicionalmente como la historia de la salvación.

Pero no solo se trata de una labor realizada y definida por los padres, maestros, sacerdotes, pastores y laicos del cristianismo, también hay allí todo un registro de pensadores que, sencillamente, ha sopesado esta cuestión como una de talante filosófico. En últimas lo que está en juego aquí es una definición de la naturaleza humana y cuál es su rol en la historia. Así, si bien todos tenemos las coordenadas muy claras de los símbolos cristianos y su impacto en la narrativa de lo que somos como niños, la pregunta por la naturaleza del Bien y del Mal tampoco deja de abonar a las narrativas con las que labramos el camino de lo que hemos sido.

En ese entramado nos encontramos con las reflexiones de Arreola (1962) que exploran el Bien y el Mal como conceptos naturales y aparecen frases que nos conectan con ideas que alientan una interpretación de lo que son



los niños y la humanidad. *El hombre es un lobo para el hombre*, por ejemplo, y *El hombre nace bueno pero la sociedad lo corrompe*, son enunciados que subrayan, desde sus posiciones, la interpretación de una noción de la naturaleza humana. Thomas Hobbes y Jean Jacques Rousseau, sus respectivos autores, no estaban tanto definiendo al ser humano como brindándonos una mirada ficticia sobre lo que este puede ser en lo que se conoce, desde la filosofía política clásica, como *estado de naturaleza*.

Para poder determinar cómo es la humanidad en su estado natural no hay forma de que hagamos una investigación exhaustiva. No podemos determinar esa valoración más que aproximadamente, con base en algunos prejuicios, intuiciones y una que otra reflexión que rodee el asunto. Pero por muy atinado que nos parezca lo que se diga de la humanidad, solo nos acercamos a alguna conclusión de manera tentativa y, por qué no, de un modo altamente poético. Las frases de Hobbes y de Rousseau, para no ir muy lejos, fácilmente pueden ser versos de poesía clásica que memorizamos porque nos suenan bien, así no sean verificables.

Partiendo de conceptos semejantes le damos mayores bríos a la idea de lo que somos como seres humanos y defendemos y atacamos las historias que más nos gustan o que más impresión (y hasta terror) nos causan. Vistas así las cosas, si bien los símbolos que más se nos acomodan para ello son cristianos, la pregunta por los modos del Bien y del Mal tiene raíces filosóficas y políticas que no se pueden ocultar. Puede sacarse de la narrativa a los ángeles de la guarda, a Papá Noel, al Niño Dios, a la Virgen María, a los diferentes demonios, a Satanás y sus sombríos modos de obrar, pero desprovistos de esos símbolos, también buscamos otras formas de enfrentar el vacío que nos queda en torno a las condiciones morales de los hombres. Ante la incomprensión, tendemos a ser mucho más categóricos en nuestra definición de los demás y rápidamente animamos los juicios como seres que han sido desprendidos de una visión ideal entre sí.

Un trabajo narrativo, a mi juicio, ineludible para llamar la atención sobre ese desamparo, es el del escritor inglés William Golding (2000). Sus ejercicios creativos tienen enfáticamente esa intención: definir la naturaleza humana a partir de lo que son sus acciones y el desamparo de los marcos referenciales de la moralidad. No por eso las cosas son amorales o inmorales; al contrario, se cargan de una moralidad radicalmente humana en la que la interpretación antropológica, sociológica, psicológica, lingüística viene a contrastar el habitual sentido religioso de los conceptos morales.





En tal sentido, las visiones sobre el paraíso, el bien, el mal, la culpa, la caída, la libertad, el azar, el destino, la responsabilidad en los actos, la vida y la muerte, se cargan de personajes que las caracterizan para definir de manera mucho más desprovista lo que puedan ser.

En esta orfandad, la representación moral de lo que seríamos también se conecta con la de los niños. Dejados a su voluntad, ¿qué harían?, ¿cómo configurarían una nueva visión de las cosas, de la sociedad, de la política o del poder? ¿Regresaríamos a ese estado ideal y paradisiaco en el que la inocencia y la confianza entre los hombres serían las condiciones de una vida digna? O, al contrario, ¿serían los mismos niños quienes mostrarían el poder de una naturaleza humana que propende por la beligerancia y la traición? En *El señor de las moscas*, Golding se plantea la intención narrativa de desmontar y ensamblar una sociedad a partir de niños que, como individuos, son un microcosmos de las sociedades humanas. ¿Por qué colapsan las sociedades?, ¿qué hace que unos pequeños terminen degradando su propia situación al punto en que no logren plenamente distinguir la naturaleza de sus acciones?

Como los lectores de Golding sabemos y como lo entendemos también desde una intuición socorrida por pequeños ejercicios semejantes en escuelas, jardines infantiles y hasta en orfanatos, esos microcosmos enfrentan de inmediato el atractivo del caos sin saber con claridad qué es lo que pueda pasar. Pero el hecho más importante para los propósitos de este trabajo es que tampoco pueden sostenerse de otra manera en términos narrativos. Es decir, la narrativa —asumida como acercamiento por medio de la ficción a lo que somos nosotros mismos, a nuestras preguntas, a nuestros anhelos, a nuestras pesadillas y sueños— necesita entre sus condiciones la incertidumbre y la diversidad, el caos y la posibilidad de que nada salga bien, necesita, en otras palabras, ese combate entre el Bien y el Mal que no somos capaces de comprender, pero que tanto atractivo genera. Por leve, por sutil que sea, las narraciones buscan abonar el camino de ese conflicto. Ni siquiera tiene que ser un asunto eminentemente literario, las conversaciones y los chismes son también una muestra de la consolidación de una narrativa en la que la intriga entre el Bien y el Mal se manifiesta como decorado. La vida cotidiana se circunscribe en ese antagonismo y en esa agonía.

Lo que han hecho los grandes sistemas que definen una noción de lo que debe ser la vida y la historia de los hombres es facilitarnos esa comprensión



y por eso los esquemas educativos tienden a ser tan semejantes desde la más temprana infancia. Como niños, cuestionamos el universo y su misterio, pero hay toda una serie de conceptos que aplacan ese misterio llevándolo al plano de las historias, las narrativas de los sistemas del mundo. En la orfandad y sin adultos que puedan caracterizar las respuestas ante el misterio, los niños quedan a expensas de su propio descubrimiento y, de cierta forma, repiten el montaje desde cero porque, a la larga, no tienen un cerebro distinto.

Llegados a este punto, entonces, nos conectamos con una visión narrativa de la infancia en la que, a través de ella, queremos comprender las dimensiones del Bien y del Mal en nuestro mundo. Lo podemos hacer a través de nuestra remarcada condición cristiana o lo podemos hacer desde el misterio mismo. Tal vez cambian los conceptos y los personajes que involucremos, pero en el fondo sigue desplegándose el combate porque no nos es posible concebir las historias sin que pase realmente nada. En tal sentido, cuando decimos de cualquier texto, cuento, novela, película o hasta de cualquier partido de fútbol, que no ha pasado nada, lo que decimos implícitamente es que no tiene narrativa y que fracasa en su intento de ser un buen modo de entendernos.

La participación habitual de los niños en las historias más aterradoras y en las narrativas más bizarras se fundamenta, precisamente, en el atractivo que sus figuras representan para la comprensión del combate moral que se da todo el tiempo en nosotros mismos. Al hacerlo, estamos promoviendo una ilustración acerca de las acciones que deben determinar el rumbo de la humanidad. Pensemos rápidamente en una serie de amplio éxito como *Stranger Things* (The Duffer Brothers, et al., 2016). Su resumen es sencillo. Un grupo de amigos se ve envuelto en una aventura fantástica en la que su pequeño pueblo, Hawkins, en Indiana, es el epicentro de una serie de experimentos con desconocidas fuerzas. Quedémonos solo en ello. Si a estos chicos que viven una sana amistad entre juegos y crecientes gustos no les ocurre nada, pues nada se cuenta; si en el pueblo la vida sigue tranquila, pues siguen siendo un pueblo desconocido en su felicidad. Pero las cosas que se cuentan tienen la extraña fascinación de que nos enfrentan con los interrogantes acerca de la vida y es por ello que, puestos a narrar, uno de los niños desaparece y una serie de extraños sucesos empiezan a intrigar a los personajes del pueblo. Los niños enfrentan el absurdo con sus propias armas. En este caso es su humilde conocimiento de ciencia y su ponderada forma de entender los universos de la fantasía. Armados así, ellos tienen



algo para contarnos y nosotros, en este caso los espectadores, tenemos algo para dejarnos guiar por el relato.

Parte de la visión general sobre los niños los conecta con valores propios a la inocencia, la ingenuidad, la alegría, las buenas intenciones. El hecho de verlos proclives al Mal hace mucho más impactante la narrativa de sus decisiones, palabras y acciones. En tal sentido, los niños que se presentan como los malos es muy probable que lleven sobre sus hombros la carga de la redención, algo que también emociona, como cuando el compañero problema de la escuela logra sacar adelante el año que llevaba más que perdido y supera con disciplina las lecciones que le faltaba cumplir. De igual manera, ese impacto también se exagera cuando en las tramas más dramáticas se cometen crímenes con niños. Desde que Medea, la cruel madre, arrasó en su venganza con todo lo que tuviera que ver con su amante Jasón, Aristóteles nos enseñó el cruel dolor que se carga a los espectadores. El Coro de la obra, en Eurípides, insiste en reprocharle a la infame mujer que, pudo haber hecho lo que quisiera con la familia de Jasón, pero no tenía por qué acabar con la vida de los niños. Nos cuesta entenderlo como una ficción, nos duele, y los lectores y espectadores nos conmovemos como si fuera real, como si en efecto los estuviéramos viviendo en la puerta de nuestras casas. Es el poder de las narrativas.

Los grandes maestros del terror han sabido valerse de esos trucos para golpearnos con sus ficciones. Esto suena como si nos animara cierta neurona masoquista, pero lo cierto es que las tuercas de la ficción se aceitan con el manejo de esos particulares dolores de cabeza. Los niños como personajes en conexión con una deontología en la que creemos que sus acciones y sus padecimientos ya están definidos son jugosas frutas para animar partidas morales. Resaltados estos aspectos, se hace mucho más visible la comprensión de ese fenómeno en autores, entre muchos otros, como Stephen King o R. L. Stine. Asesinatos, apariciones, traumas, posesiones demoniacas, presencias malignas, rituales, mascotas maléficas, todo ello hace parte de los engranajes de un género que, curiosamente, también encanta a los mismos niños.

Ese encanto infantil ha permitido que a nuevas generaciones de creadores lleguen autores como Guillermo del Toro (2006), un ejemplo más que brillante de cómo las historias infantiles de terror y fantasía logran influir y configurar las narraciones que rodean nuestra vida. Del Toro siempre ha llamado la atención sobre su propia infancia y cómo ha sido fundamen-



tado su proceso creativo alrededor de la fascinación que le suscitaron las obras clásicas de los géneros que él ama. En *El laberinto del fauno*, el escritor y director mexicano ha buscado alentar una reivindicación de las historias de hadas con una clara compenetración del terror que los humanos suelen ejecutar como sujetos históricos, propensos a las ambiciones y a la violencia que despierta el poder. Lo monstruoso pasa aquí a ser una característica más cercana a los hombres que a los conocidos monstruos. El fauno, como es por fortuna conocido por buena parte de los lectores, es una figura que orienta la vida y los desafíos que la niña, Ofelia, la princesa de este cuento de hadas, debe atravesar para recuperar su mágica condición.

La ficción nos permite, en tal sentido, conectarnos con una reflexión mucho más realista, si se me permite ese juego de conceptos, sobre lo que ha ocurrido en el mundo y en su historia. Parecería que la ficción se establece sólidamente como un universo que falsea los hechos en el mundo y, no obstante, lo que abre es una dimensión para la comprensión de esos mismos hechos. Sí, la ficción es una mentira, tiene una intención engañosa, pero ejecuta en esa intención una nueva conexión con las cosas en el mundo. La caracterización del Bien, del Mal, de las incertidumbres mismas de la existencia, cobra valores nuevos en los entramados bajo los cuales podemos explorar lo que somos nosotros como personajes.

Un ejercicio simple de animación a la narrativa, en este sentido, vendría de acercarse a los acontecimientos humanos, no importa su índole, ni su talante filosófico, político, histórico o moral; exponer las condiciones por las cuales entendemos lo bueno y lo malo en ellos y, en consonancia con una recuperación del niño que palpita en el ánimo de todos los creadores —y, por qué no, también de todos los adultos—, darle esbozos a los personajes que representan las ideas que tenemos sobre aquellos acontecimientos. El caso de Guillermo del Toro es uno de los grandes modelos recientes porque acentúa el contacto con la historia (por ejemplo, la Guerra Civil Española en *El laberinto del Fauno* [2006] o la Guerra Fría en *La forma del agua* [2017]) y tuerce el modo habitual de concebir y aceptar lo monstruoso en nuestras vidas. Lo que, a la vez, representa una forma de confrontar la noción de la naturaleza humana.

Esa invitación narrativa nos lleva fácilmente a un punto más en nuestra forma de acercarnos a la infancia y sus modos de contarse.



## 5. Infancia de mago

Ofelia, la niña protagonista de *El laberinto del fauno*, descubre gracias al hallazgo del fauno, que no es simplemente una niña más en un pueblo de la geografía española. Como los espectadores y los lectores de historias, los protagonistas de las narraciones de las películas que nos gustan identifican un llamado del destino a hacer algo extraordinario. Considerarse a sí mismo convocado a realizar proezas es una de las virtudes de la identificación de los niños con los personajes de la ficción. Las situaciones vividas por los personajes se convierten en analogías de las dificultades que los pequeños experimentan y, dada su complejidad, se insertan en la vida cotidiana, en la familia, en la escuela, en la dimensión de la realidad que todo niño apruebe como contrapartida de la ficción. Esta descripción de un elemento tan sensible para la creación es fácilmente verificable en múltiples historias en la literatura, el cine y la televisión, siendo uno de los soportes más importantes del gusto, la repulsión, la rabia, que los mismos niños llegan a sentir por los personajes. Como siempre, uno de los modos más bellos de caracterizar esto, también llega a través de la literatura. Y quiero refrendarlo aquí a través de una de esas voces que se ha quedado en el alma de todos sus lectores, Herman Hesse (1979). Esto nos dice en su relato *Infancia de mago*.

No fui educado únicamente por mis padres y maestros, sino también por fuerzas superiores, más ocultas y misteriosas, entre ellas el dios Pan, que bajo la forma de un pequeño ídolo danzante indio estaba en el armario de vitrinas de mi pueblo. Esta divinidad y aun otras se ocuparon de mis años de infancia, y mucho antes de que supiese leer y escribir me llenaron de imágenes e ideas ancestrales de Oriente, de tal manera que más tarde cada encuentro con los modos indios y chinos era como un reencuentro, como una vuelta a los orígenes. Y sin embargo soy europeo, he nacido incluso bajo el signo activo de Sagitario y he practicado toda mi vida las virtudes occidentales de la vehemencia, de la codicia y de la curiosidad insaciable. Afortunadamente aprendí, como la mayoría de los niños, las cosas más imprescindibles para la vida ya antes de los años del colegio, aleccionado por los manzanos, por la lluvia y el sol, el río y los bosques, las abejas y los escarabajos, enseñado por el dios Pan y el ídolo danzante de la cámara de tesoros del abuelo. Conocía el mundo, trataba



sin miedo con los animales y las estrellas, me movía a mis anchas en las huertas y entre los peces del agua y sabía cantar un buen número de canciones. También sabía hacer magia, aunque por desgracia lo olvidé pronto y tuve que aprenderlo de nuevo cuando ya era mayor y disponía de toda la sabiduría legendaria de la infancia. A esto se añadieron las ciencias del colegio, que aprendí con facilidad y que me gustaban. La escuela, sabiamente, no se ocupaba de esas disciplinas serias que son imprescindibles para la vida, sino principalmente de entretenimientos bonitos y divertidos, que me solían solazar, y de conocimientos de los cuales algunos me han sido fieles toda la vida; así sé, aún hoy, muchas palabras, frases y versos hermosos y chistosos del latín, y el número de habitantes de muchas ciudades de todos los continentes, naturalmente no la cifra actual, sino la de los años ochenta.

Hesse, aunque parezca todo lo contrario, caracteriza con sobriedad el descubrimiento de sus poderes cuando era un niño. Entre ellos, obviamente, dará saludos a los de la lectura y la escritura, poderes que vendrán a superponerse al desvanecimiento de la inocencia. Sin embargo, ajustados a los particulares descubrimientos del niño, todo un entorno confluía para manifestarle su vocación, un camino que gradualmente se adentraba en el reconocimiento de los valores y doctrinas bajo las que se alienta una mirada distinta de las cosas. La escuela persistía en sus intentos de derrotar la fantasía; la mente del mago reivindicaba la sorpresa y la curiosidad que un mago debe mantener como banderas de su conducta.

... Lo que hubiera preferido ser es mago. Esta era la tendencia más profunda y entrañable de mis impulsos, un cierto descontento hacia lo que se llamaba la «realidad» y que, a veces, me parecía una convención ridícula de los mayores; no tardó en ser corriente en mí un cierto rechazo entre temeroso y despreciativo de esa realidad y el deseo ardiente de encantarla, transformarla y potenciarla. En mi infancia el deseo de hacer magia estaba dirigido a objetivos externos, infantiles: me hubiese gustado hacer crecer manzanas en invierno y llenar mi bolsa de oro y plata por encanto, soñaba con paralizar a mis enemigos por arte de magia, avergonzarlos luego con mi magnanimidad y ser proclamado vencedor y rey; quería descubrir tesoros enterrados, resucitar muertos



y hacerme invisible. Sobre todo, el hacerse invisible era un arte que yo apreciaba y deseaba intensamente. Este deseo y el deseo de todos los poderes mágicos me acompañaron a lo largo de toda la vida bajo distintas formas que a menudo yo no reconocía inmediatamente.

Sé que las palabras de Hesse no resultan extrañas para la experiencia de cualquier niño. Todos en algún momento de nuestros primeros años configurábamos nuestra comprensión del mundo —que hoy en día sabemos se realiza gracias al desarrollo de nuestras primeras conexiones neuronales y la maduración biológica del cerebro— en la imitación y el deseo de realizar extrañas proezas. Así como podía ser hacerse invisible, también podíamos plantearnos la noción de volar, de atravesar espacios infranqueables, de alterar nuestra fisonomía y las características de las cosas. Y cuando no eran estas mejoras fantásticas, también podían acercarse al campo de la parodia de los artistas, deportistas o figuras de admirar que se veían como extraños portentos en sus profesiones. Algunos niños, en este sentido, no juegan fútbol pareciéndose a su jugador favorito, sino convirtiéndose plenamente en él, adoptando su forma de caminar y correr, y hasta interpretando los gestos y los modos con los que se celebran los goles o se rechazan las derrotas.

El modo narrativo en el que todo creador de literatura infantil debe situarse es igualmente cercano a esta experiencia. Herman Hesse nos brinda varios ejemplos semejantes a lo largo de su obra, persiguiendo al niño que ha vivido en él y se resiste a condenarse a una vida adulta. En buena medida, todo ejercicio literario es una muestra de la misma resistencia. Y lo vemos también en la pintura, en la escultura, en los valores del juego que es la vida del arte. Con el tiempo, no obstante, se debe aprender a conversar con ese niño que habita en nosotros no vaya a ser que sus pataletas o ingenuidades nos hagan también pasar malos momentos, más que con los demás, con nosotros mismos. En la literatura, que leemos o escribimos, replanteamos continuamente ese encuentro y aliviarnos las tensiones de la vida diaria. Hace poco vi esa misma imagen retratada en la película *Dolor y gloria*, de Pedro Almodóvar (2019). En ella, buscando el reencuentro con el niño que fue, el director de cine se halla a sí mismo retratado, pequeño, leyendo un libro sobre una butaca en la que descuelga sus cortos pies, en una acuarela que un joven albañil le realizó. El niño le daba clases de lectoescritura al muchacho analfabeta; el muchacho le obsequió el trazo de su joven maestro. Almodóvar en esta película, queriendo rastrear aspectos personales de su creación, redescubre ese momento y lo convierte en una forma simbóli-



ca de hallarse de nuevo en la creación. Después de muchos años, la acuarela aparece casualmente (aunque esa es una palabra muy extraña para el léxico del mago) a sus ojos y le abre el panorama de lo que puede ser la liberación que viene tras las crisis de la creatividad.

¿Quieres atreverte a realizar un ejercicio parecido? Busca algo que conserves desde la infancia, observa ese objeto muy bien. ¿Había algún poder allí?, ¿cuál era tu relación con él?, ¿por qué lo has conservado? Empieza a explorar tus recuerdos y, sobre todo, reconoce el sentido que tuvo para ti cuando era una novedad, cuando llegó a tu vida y a tus manos. Comienza a escribir. La mente no suele ser ingrata con estas exploraciones y a medida que se afloje la mano se empezarán a amontonar recuerdos que le dan trascendencia, vigorosidad y hasta magia a lo que solo es, en términos exactos, un objeto en el mundo. Si no conservas nada de tu infancia, simplemente vuelve imaginariamente a la casa en la que pasaste tus primeros años, o a la casa de tus abuelos o a ese lugar en el que descubriste un gusto, un afecto, una pasión. Una vez más, escribe.

Relatos así se construyen continuamente con alta o poca originalidad. Pero la cuestión de la originalidad es una cuestión menor si lo que buscamos es, simplemente, recuperar nuestras relaciones con el niño que palpita en nosotros y aligerar las tensiones que con él se establecen. En Colombia, gracias al cine, este tipo de relatos tienen una particular eficacia. En aras de lo autóctono, y también de lo uniforme que pueden ser las experiencias de la vida ciudadana, referir muchos asuntos atravesados por el tiempo puede ser gratamente encantador. Las modas, la música que se ha escuchado, las celebraciones de fin de año, los partidos de fútbol, los paseos, los primeros amores, la escuela, los eventos históricos, todo ello se puede plantear como un recordatorio colectivo de lo que hemos sido. ¿Cómo hemos sido “magos” atravesando esas instantáneas?

Varios trabajos colombianos recientes se han aplicado a esta respuesta y han sido, a la par, muy cercanos tanto al ánimo de los escritores como al gusto de sus públicos. El recorrido por esos aspectos no solo hace parte de una nostalgia muy natural a cada generación de nuevos adultos, sino que se convierte en un respaldo reflexivo importante para dar sentido de comunidad a los eventos que han sucedido. Los padecimientos bajo épocas de terror, opresiones o desastres naturales que truncaron sueños y esperanzas para tantos y dejaron a muchos niños con una noción de la realidad cargada de cierto cinismo, son también bases para reconectar las historias con





esa visión de lo que es compartir un pasado, un marco de vida. *Los niños invisibles* (Duque-Naranjo, 2001), *Los colores de la montaña* (Arbeláez, 2011), *Los viajes del viento* (Guerra, 2009), *Alias María* (Rugeles, 2015) y *Monos* (Landes, 2019) son, entre otros, algunos de los filmes colombianos en los que, desde diferentes temas, se aborda la realidad del país y cómo los niños la asumen desde su propia naturaleza, con sus sueños y carencias.

Lisandro Duque-Naranjo, por ejemplo, nos vuelve a conectar en su película *Los niños invisibles* con esa natural infancia de mago a la que los niños son tan cercanos. En un paisaje de belleza y de violencia, con las tradiciones populares en la pantalla, tres niños dejan sus juegos para encarar en serio lo que significaría ser magos, tener poderes sobrenaturales y poder acercarse a la niña de sus anhelos y a la sociedad, como seres invisibles. Los directores de cine —y los del cine colombiano suelen ser muy buenos portavoces de esto— acercan en sus reflexiones a través de la cámara a los aspectos más llamativos de la sociedad que caracterizan. El folclor, los matices de la vida de los pueblos, el fanatismo, las supersticiones, el papel de la iglesia, de los profesores, de la familia, de los vecinos, todo se arropa en la revisión que se hace de lo que han sido los contornos de la infancia. Los niños protagonistas de *Los niños invisibles* dan una extraordinaria dimensión a la aventura con los elementos mágicos de la credulidad popular y, así, con el ánimo de llegar a ser fantasmas, convierten su vida cotidiana en un reconocimiento de lo que son sus padres, sus amigos, sus amores y su país.

Cambiando los enfoques y también el tono humorístico o dramático que pueden tener, las otras películas citadas acomodan también esos mismos aspectos para darles a los niños que participan en ellas una intervención en modo del juego y de la aventura, tan ordinaria o extraordinaria como pueda ser. En *Los colores de la montaña*, *Los viajes del viento*, *Alias María* y *Monos* hay un hincapié aún mayor en lo que deben hacer los niños para vivir como tales en medio de la violencia que se ha incrustado en el paisaje colombiano. En ese mismo sentido, las películas confrontan a los espectadores, sobre todo a los de otros países e idiomas, con una realidad local que apesadumbra y que invita a rehacer el modo en el cual se considera el valor de la infancia y lo que debería ser como época de la vida humana.

Con un tono menos aleccionador en el plano social, el guionista Dago García también ha conectado las historias de la niñez con la realidad colombiana. En ese sentido, ya no es la violencia que atraviesa las montañas



y pueblos, sino la vida urbana y sus modas. El retrato social es aquí mucho más cercano a los niños que han crecido en una condición más uniforme de lo que pasa por el calendario nacional: las épocas de estudio, las vacaciones, el empleo de los padres, los puntos de encuentro de la familia, los amores, las rumbas, el descubrimiento de la amistad y las enemistades. *Te busco* (Coral-Dorado, 2002), *El carro* (Orjuela, 2003), *Carta al Niño Dios* (Pinzón, 2014), son ejemplos de ese habitual modo de trabajar en el guionista colombiano.

Lo importante aquí es contrastar los elementos fantásticos que se mezclan en la vida cotidiana de los niños no importando dónde se encuentren. El llamado a la aventura y a la heroicidad son elementos esenciales para dar forma y aliento a los cuerpos ficticios de los niños que se narran. Pueden ser parte de nuestros recuerdos, pueden traducir lo que se ha vivido en los bosques y selvas del país, pueden surgir como motivos para hablar de lo que hoy se hace en escuela y en colegios, lo fundamental es resaltar que, sea cual sea su origen, en el resultado nos encontramos con una narración, en el terreno en el que los sueños, el cine, la imaginación dan un valor distinto a la vida.

Si en tus propios ejercicios narrativos —orales o escritos, de conversación o de diario— creas universos en los que pones a diversos niños a vivir, lo que realizas es un acto mágico en sí mismo, la contemplación creativa de lo que es el paso del tiempo y las diferentes características que puede tomar a través de esperanzas, situaciones, malestares y ropas distintas. Desafortunadamente, las buenas intenciones narrativas —como, por ejemplo, la toma de conciencia, el cambio o el cumplimiento de políticas para la infancia real en el país y en el mundo— no siempre serán acogidas de la misma manera, pues dependen también de los recursos técnicos que la ficción continuamente pondera, sobre todo en el cine. Sin ellos los recuerdos quedan como simples anécdotas y las imágenes en movimiento quedan como videos caseros tomados por un niño caprichoso. Al relatarnos y al ponernos en evidencia a través de las cámaras y las luces, reconfiguramos el mundo y lo coloreamos, nos hacemos magos, porque narrar es otro más de los grandes trucos con los que hemos crecido. Por eso, al final de cada película y en la claridad de todo lector, se recuerda que cualquier parecido con la realidad sea pura coincidencia.



## Conclusiones

Toda obra literaria o audiovisual afincada en la narrativa nos permite encontrarnos con alguna noción de la infancia enclavada en las corrientes, los géneros, las épocas de la escritura y las condiciones sociales en las que se puede presumir se han vivido aquellos primeros años.

Como se hace evidente, el acercamiento adulto a la versión de lo que son y han sido los niños, tiene una preponderancia inmediata como recurso de apropiación sobre las razones por las cuales se llega a edades maduras con ciertas resonancias de la infancia.

Si bien cada uno vive circunstancias, relaciones, historias que hacen que cada infancia sea inabordable por su altísima singularidad, los modos en los que esos elementos intervienen en cada niño pueden ser puente de conexión para interpretar la mirada sobre la niñez.

Como es visible en muchas historias, en el momento en el que un niño comienza a mostrar una mayor comprensión de sus actos, palabras y relaciones, de inmediato cada cultura le ofrece una narrativa para que consolide (o reproche) su comprensión de lo que será la vida y cómo puede servirse del marco de referencia que le presta la sociedad y la familia para vivir de manera más cómoda la adultez.

## Referencias bibliográficas

- Arreola, J. J. (1962). El silencio de Dios. En: J. J. Arreola. Confabulario total. (Pp. 64-67). México: Fondo de Cultura Económica.
- Carpentier, A. (1987). Viaje a la semilla. En: A. Carpentier, *Guerra del tiempo y otros relatos*. (Pp. 1-8). La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Davies, R. (2006). *El quinto en discordia*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- Davies, R. (2007a). *El mundo de los prodigios*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- Davies, R. (2007b). *Mantícora*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- Draaisma, D. (2006). *Por qué el tiempo vuela cuando nos hacemos mayores: cómo la memoria rediseña nuestro pasado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fitzgerald, S. (2008). *El curioso caso de Benjamin Button*. Barcelona: Lumen.
- Golding, W. (2000). *El señor de las moscas*. Barcelona: Edhasa.
- Grey, H. (1953). *Gangsters: The Hoods*. México: Constancia.
- Hesse, H. (1979). Infancia de mago. 1923. En: H. Hesse. *Rastro de un sueño*. (Pp. 33-45). Barcelona: Editorial Planeta.



- Jemisin, N. K. (2018). *La quinta estación*. Bogotá: Penguin Random House, Grupo Editorial Nova; Barcelona: Ediciones B.
- McEwan, I. (2002). *Expiación*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Pirsig, R. M. (2004). *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*. México: Sexto Piso Editorial.

## Filmografía

- Almodóvar, P. (Dir.). (2019). *Dolor y gloria*. [Cinta cinematográfica, 108 minutos]. España: Sony Pictures Entertainment (SPE). El Deseo.
- Arbeláez, C. C. (Dir.). (2010). *Los colores de la montaña*. [Cinta cinematográfica, 88 minutos]. Colombia: Coproducción Colombia-Panamá; El Bus Producciones.
- Coppola, F. F. (Dir.). (1996). *Jack*. [Cinta cinematográfica, 113 minutos]. Estados Unidos: American Zoetrope / Great Oaks / Hollywood Pictures.
- Coral-Dorado, R. (Dir.). (2002). *Te busco*. [Cinta cinematográfica, 90 minutos]. Colombia: Dago García Producciones.
- Del Toro, G. (Dir.). (2006). *El laberinto del fauno*. [Cinta cinematográfica, 112 minutos]. España: Coproducción España-México-Estados Unidos; Estudios Picasso / Tequila Gang / Telecinco / Sententia Entertainment.
- Del Toro, G. (Dir.). (2017). *The Shape of Water*. [Cinta cinematográfica, 119 minutos]. Estados Unidos: Bull Productions / Fox Searchlight.
- Duque-Naranjo, L. (Dir.). (2001). *Los niños invisibles*. [Cinta cinematográfica, 90 minutos]: Colombia: Coproducción Colombia-Venezuela; Cinetel / EGM Producciones / Hangar Films / Ma Non Troppo Films.
- Fincher, D. (Dir.). (2008). *The Curious Case of Benjamin Button*. [Cinta cinematográfica, 167 minutos]. Estados Unidos: Paramount Pictures / Warner Bros. / The Kennedy/Marshall Company.
- Guerra, C. (Dir.). (2009). *Los viajes del viento*. [Cinta cinematográfica, 117 minutos]. Colombia: Coproducción Colombia-Argentina-Alemania-Países Bajos (Holanda); Cine Ojo / Ciudad Lunar Producciones / Ibermedia / Universidad Nacional de Colombia / ZDF/Arte / Razor Film / Volya Films.
- Landes, A. (Dir.). (2019). *Monos*. [Cinta cinematográfica, 102 minutos]. Colombia: Coproducción Colombia-Argentina-Uruguay-Países Bajos (Holanda)-Alemania-Suecia; Franja Nomo / Campo Cine / Film I Väst / Le Pacte / Lemming Film / Mutante Cine / Pandora Film / Snowglobe Films.
- Leone, S. (Dir.). (1984). *Once Upon a Time in America*. [Cinta cinematográfica, 225 minutos]: Colombia: Warner Bros. Productor: Arnon Milchan Production.



- Orjuela, L. (Dir.). (2003). *El carro*. [Cinta cinematográfica, 90 minutos]. Colombia: Caracol Televisión / Dago Producciones.
- Pinzón, J. C. (Dir.). (2014). *Carta al Niño Dios*. [Cinta cinematográfica, 90 minutos]. Colombia: Caracol Televisión / Dago Producciones.
- Rugeles, J. L. (Dir.). (2015). *Alias María*. [Cinta cinematográfica, 92 minutos]. Colombia: Coproducción Colombia-Argentina-Francia; Rhayuela Cine / Sudestada Cine / Axxon Films.
- The Duffer Brothers, Levy, CH., Stanton, A., & Thomas, R. (Dir. / Creadores). (2016). *Stranger Things*. [Serie de televisión, 50 minutos]. Estados Unidos: Netflix / 21 Laps Entertainment.
- Wright, J. (Dir.). (2007). *Atonement*. [Cinta cinematográfica, 123 minutos]. Reino Unido: Coproducción Reino Unido-USA; Working Title Films / Universal Pictures / Studio Canal / Relativity Media



## Capítulo 3

# Juego, Niños y Cine Colombiano. La lúdica como táctica de supervivencia

Carlos Fernando Alvarado Duque<sup>6</sup>

### Resumen

Si bien el juego no se reduce a la infancia, los niñ@s son asociados rápidamente con el acto de jugar. Incluso puede pensarse que los niños que no juegan se les arrebata un pedazo significativo de su infancia. En tal medida, en este trabajo, revisamos de qué manera juegan los niños colombianos en los últimos años, en un contexto socio-político signado por la guerra, la cual, en principio, pareciera operar en una vía que elimina el juego. No obstante, siguiendo la obra de Huizinga, Caillois y Fink, quisiéramos pensar la dinámica del juego sin reducirlo a una práctica exclusivamente lúdica o periférica para el hombre. Creemos que el juego nos pone en la pista de la manera en que el cuerpo de los niños crea un modo de habitar, en cualquier clase de contexto, por adverso que sea. Pensar el juego es pensar el modo de crear una propia ecología que no depende de las formas de socialización del adulto. Ahora, revisaremos el juego de niños colombianos en el marco del cine colombiano (dispositivo que en sí mismo es un juego de máscaras) para poner en evidencia

---

6 Comunicador Social y Periodista de la Universidad de Manizales, Filósofo de la Universidad de Caldas, Especialista en Estética de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Filosofía de la Universidad de Caldas, Doctor en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Profesor Titular del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales y Líder del Grupo de Investigaciones de la Comunicación. Su principal interés es el estudio de las múltiples relaciones entre la filosofía y el cine. Entre sus libros se encuentran: *Laberintos cinematográficos: estética del cine de autor; La sala oscura y el mundo de las sombras: discusiones contemporáneas sobre cine; Diferencia(s): adiós a la metafísica en los umbrales del cine; Figuras del origen. Mitos, arquetipos y cine; Hermenéutica y cine. Los tres rostros de Hermes, las tres máscaras del Kinema; Geo-Logia(s) del cine. Acontecimiento, mediología y exterioridad; Cinesmas expandidos. Pliegues para profanar la realidad y Pantallas simuladas. Las potencias filigráficas del cine; Filosofía y cine. De Friedrich Nietzsche a David Lynch; Estética(s) del cine. Sabotaje de un falso arte.* Correo electrónico: cfalvarado@umanizales.edu.co



las trazas de supervivencia en términos poéticos que los niños materializan, desde las narrativas que les dan vía. Y esto, creemos, gracias a que el juego, en situaciones difíciles (desde la guerra hasta la crisis del hogar), supone siempre una forma de resistencia creativa. Para ello analizaremos siete películas colombianas que nos permiten poner en obra la fuerza del juego infantil.

**Palabras clave:** Infancia; Juego; Cine colombiano; Lúdica; Vida; Narrativa cinematográfica; Estudios sobre cine en infancia.

## **Game, Children and Colombian Cinema. Playfulness as a survival tactic**

### **Abstract**

Although play is not limited to childhood, children are quickly associated with the act of playing. It may even be thought that children who do not play a significant piece of their childhood is taken away from them. To this extent, in this work, we review the way Colombian children play in recent years, in a socio-political context marked by war, which, in principle, seems to operate in a way that eliminates gambling. However, following the work of Huizinga, Caillois and Fink, we would like to think about the dynamics of the game without reducing it to an exclusively playful or peripheral practice for man. We believe that the game puts us on the track of the way in which the body of children creates a way of living, in any kind of context, no matter how adverse. To think about the game is to think about the way to create your own ecology that does not depend on the forms of socialization of the adult. Now, we will review the Colombian children's game within the framework of Colombian cinema (a device that in itself is a game of masks) to highlight the traces of survival in poetic terms that children materialize, from the narratives that give them a path. And this, we believe, thanks to the fact that the game, in difficult situations (from war to the crisis at home), always supposes a form of creative resistance. To do this, we will analyze seven Colombian films that allow us to put into play the force of children's play.

**Keywords:** Childhood; Game; Colombian cinema; Playful; Lifetime; Cinematographic narrative; Studies on cinema in childhood.



*Jugar es una creación infinita en la  
dimensión mágica de la apariencia.*

Fink

## Introducción

¿Juegan los niños en el cine colombiano? Esta pregunta, que bien puede parecer ingenua inicialmente, supone pensar varias rutas para una respuesta que revele de qué manera el cine, en calidad de mecanismo capaz de ofrecer una narrativa de la infancia, ha puesto en pantalla el juego, si realmente lo hace. Si el cine nacional ha tenido una vocación por retratar las clases menos favorecidas, por ser testigo de los conflictos internos que están signados por la guerra de guerrillas y otros flagelos similares, ¿es posible pensar que el juego tenga cabida dentro de sus resortes narrativos? Niños hay en el cine colombiano, no hay duda alguna. Su presencia les permite ser objeto de un falso documental, *Agarrando Pueblo* (1977), como el que ruedan Luis Ospina y Carlos Mayolo para denunciar la porno miseria del cine latinoamericano o ser protagonistas de la cruda realidad de la calle como ocurre en *La vendedora de rosas* (1998) de Víctor Gaviria, filme que retrata la vida de las comunas y el trabajo de rebusque en las calles sometido a múltiples vejaciones, por mencionar dos casos representativos.

Con base en este panorama no es tan simple garantizar que el presupuesto, quizás ingenuo, de que los niños juegan o que el juego es connatural a la infancia tenga lugar en el cine colombiano. Incluso, podríamos decir, si el juego está presente en las pantallas nacionales supone una variación sobre su naturaleza, una modificación de sus tipologías que bien rayan en la transformación o perversión de su universo. Nosotros creemos que, por lo menos en los casos que hemos seleccionado para analizar, el juego aparece. Los niños en unos casos tienen una relación con el juego, aunque no estamos seguros si juegan. Esto, como veremos, supone un reto para la teoría del juego en términos de comprender este tipo de actividad delimitada. Estar en un juego supone un acto que se desarrolla. Por eso, en principio, parece extraño decir que, aunque se reconoce la presencia del juego infantil en el cine colombiano, posiblemente, los niños no jueguen. Como veremos, los niños colombianos juegan a pesar de muchas circunstancias y sus formas de jugar responden a la tipología propuesta por Caillois, una de las más interesantes en esta materia. Lo que nos importa mostrar es que, si bien este espectro nos sirve de mapa, el juego mediado por el contexto





colombiano, puesto en imágenes, supone una modificación sustancial del jugar como acto para los niños.

En este capítulo auscultaremos las narrativas cinematográficas construidas alrededor del juego infantil en los últimos diez años, en un contexto político de violencia-guerra, en el cual la pregunta de base se centra en los modos en que el cine latinoamericano imagina el juego de los niños. Para ello, mediante un ejercicio investigativo de corte cualitativo-hermenéutico, queremos revisar siete filmes colombianos: *Los niños invisibles*, *El ángel del acordeón*, *Los colores de la montaña*, *Anina*, *Gente de bien*, *Pasos de héroe* y *El libro de Lila*. Filmes representativos en tanto son protagonizados por niños, por una parte, y por otra, porque hacen evidente que el séptimo arte opera como un juego de máscaras que convierte a la lúdica en una coartada estético-narrativa.

## 1. Referente conceptual

### 1.1. Fuerza lúdica de la vivencia

#### 1.1.1. El juego y la vida

La tematización del juego no es un asunto reciente, si bien solo en el último siglo ha cobrado forma en términos de un campo de estudio autónomo. Para la filosofía, por ejemplo, ha supuesto un modo de repensar diversas prácticas humanas que ponen, sobre un mismo escenario, dimensiones en apariencia opuesta o por lo menos disímil. El juego, por ejemplo, tiene un papel central en el trabajo poético, tal como lo comprende Heidegger (1996) en términos ontológicos. Para Gadamer (1991) supone una condición de la hermenéutica y tiene relevancia al momento de ofrecer una explicación antropológica del arte. Wittgenstein (2017), en su segundo momento, expone una teoría del juego aplicada al universo del lenguaje para socavar una visión apriorista de las formas lingüísticas. Nietzsche, quien sin duda es la base para teorías del lenguaje como la de Fink (la cual revisaremos más adelante), no concibe al hombre sino como un ser que juega para soportar el vacío. No nos cabe duda que el juego, en sus diferentes tematizaciones, cobra un valor que evita cualquier forma de reduccionismo a una práctica infantil.

Nuestro interés es tomar, como base especulativa, los trabajos de Fink, Agamben, Huizinga y Caillois para pensar el juego tanto como práctica



que transversaliza lo humano, como su estrecha relación con el espectro cultural y sus diversas expresiones que impiden una sistematicidad que reduzca a un mismo tipo todas sus manifestaciones. En dicho recorrido vale la pena desmontar, como lo hacen los diversos autores (en especial Huizinga y Caillois), la idea del juego como una práctica exclusivamente infantil que desaparece con el paso a la vida adulta. En una época como la actual, la experiencia del juego no solo está diseminada por todo el espectro social, sino que ha sido objeto de una industrialización que supone borrar cualquier cerco etario. El juego opera como una práctica humana a lo largo de la vida. No nos interesa profundizar, pero nuestros autores nos recuerdan que no podemos sostener que jugar sea una actividad exclusivamente humana. Diferentes especies desarrollan dinámicas que no solamente pueden ser catalogadas como juegos, sino que son base para las formas de jugar de nuestra especie. En especial nos llaman la atención las dinámicas de camuflaje que suponen un cambio de identidad, base de muchos juegos de rol, juegos de metamorfosis que implican una simulación que enlaza una modificación del jugador (como veremos en Caillois).

Por otro lado, es importante desmontar la dicotomía que supone que el juego es una actividad contrapuesta a la seriedad. “Ya llamamos la atención acerca del hecho de que la conciencia de estar jugando en modo alguno excluye que el mero juego se practique con la mayor seriedad y hasta con una entrega que desemboca en el entusiasmo y que, momentáneamente, cancela por completo la designación de «pura broma»” (Huizinga, 1972, p. 21). Si bien la dimensión lúdica es el resultado del juego, despliega el placer del jugador, nuestros autores nos recuerdan que esto no va en contravía con el compromiso por jugar. Si la seriedad se comprende como una actitud en la cual nos atenemos responsablemente a un sistema de reglas, el juego no solo entra dentro de este resorte, sino que es un perfecto ejemplar de dicho compromiso. No solamente el juego adquiere una dimensión seria en tanto se despliega, sino que, para el caso de los niños, supone una forma vital de crear otro modo de relacionarse con la realidad. Incluso permite la representación de la vida adulta, vía simulacro, a razón de que no está a su alcance. Diremos, entonces, siguiendo la perspectiva de Fink, que el juego trasluce una forma de entrar a la vida la cual permite, gracias a sus condiciones, crear una realidad alterna en la cual quien juega (en especial el niño) ejerce una forma de control que en otros espacios no le es posible y que permite un trato con el mundo que des-naturaliza lo que socialmente ha sido instituido.



Fink nos ofrece una interesante metáfora para pensar el juego humano. El juego es un *Oasis de Felicidad*. Dicho concepto expone una práctica que, en medio de la aridez de la vida, reconforta, es refugio, pero carga sobre sí el sino del espejismo, de la falsificación. Un oasis, podríamos decir, puede ser fácilmente una suerte de fantasía para el viajero del desierto causada por las duras condiciones de la jornada. Lo clave radica en que el juego supone un cambio sustancial con un mundo previamente configurado que, en la mayoría de los casos, no podemos modificar a voluntad. Al jugar, si bien posiblemente las reglas no dependan directamente de nosotros, aceptamos las pautas que se nos imponen y ganamos sensación de autonomía. Como veremos más adelante, esto varía sustancialmente dependiendo del tipo de juego que se despliegue. Por ahora nos conformamos con el corte que el jugar supone en el flujo de la realidad socialmente operante. Como lo sugiere Huertas (2012): "...el juego es el estado de la utopía y el sueño, de la imaginación, del instante de inspiración, donde es posible ser lo que se puede imaginar y emerger entre los problemas de la vida, que se escapan de nuestro dominio" (p. 159).

Sumado a ello, Fink nos dice que el *Oasis* que el juego supone ofrece una promesa de *Felicidad*. En tal sentido, el juego implica para el jugador una forma de placer que se busca a lo largo de la vida siempre como mecanismo que presume un corte con otras prácticas que, en principio, sobrepasan nuestro control. Si bien no tenemos claro qué es la felicidad, nos dice nuestro pensador, todos la buscamos por diferentes rutas. El juego, en tal sentido, oficia como una dimensión vital que reaviva siempre este ideal. "Todos aspiramos a la *eudaimonia*, pero de ningún modo estamos de acuerdo sobre lo que ésta sea. No sólo tenemos la inquietud de la aspiración que nos arrastra, sino también la inquietud de la «interpretación» de la verdadera felicidad" (Fink, 1966, p. 13). En calidad de condición vital, el juego abandona cualquier periferia que lo proscriba fuera de las actividades constitutivas de lo humano. Al igual que cualquier otra práctica opera como condición para la existencia y tiene como resultado una forma de enfrentar nuestra mortalidad. Fink insistirá en que el juego opera como una práctica significativa que ofrece regocijo ante la incertidumbre de la existencia. En particular, gracias a que modifica, como si se tratara de una suerte de *epojé*, las condiciones de la vida cotidiana.

El juego tiene —en relación con el curso vital y su inquieta dinámica, su oscura inseguridad y su futurismo acosante— el carácter de un «presente» tranquilizador y un sentido auto-



suficiente, es semejante a un «oasis» de felicidad que nos sale al encuentro en el desierto de nuestra brega por la felicidad y nuestra búsqueda tanática. El juego nos rapta (Fink, 1966, p. 14).

La acción lúdica, como la denomina nuestro autor, permite el contacto con otros. Uno de sus rasgos es dar paso a una comunidad social. Si bien existen juegos en solitario, se juega, en general con otros. La felicidad que persigue el juego como condición vital supone el intercambio con otros jugadores donde el cambio del presente permite una modificación del flujo social. De allí que Fink reconozca una dimensión imaginaria de base. Se crea un sustituto de lo real (por representación o torsión) porque es necesaria una distancia (mientras se juega), porque se busca otro tipo de sentido donde la ilusión tiene una poderosa fuerza ontológica. No es extraño que nuestro autor celebre la apariencia como base del juego.

El juego humano es una producción, de tono alegre, de un mundo lúdico imaginario; es una extraña alegría por la «apariencia». El juego se caracteriza siempre también por el momento de la representación, por el momento del sentido; y siempre es transfigurador: logra la «aliteración de la vida», logra una liberación pasajera, sólo terrena, casi una redención del peso de la carga existencial (Fink, 1966, p. 22).

En tal medida, nuestro autor lleva la hipótesis del juego no solo al terreno ontológico, sino que se atreve a suponer que la dimensión lúdica es la clave para lo humano. Al jugar el hombre encuentra, en medio de un mundo que no existe fuera de las operaciones de significatividad (diríamos nosotros de simbolización), una manera de alcanzar la felicidad o en su defecto de perseguirla, así sea momentáneamente. Como bien señala Huertas (2012):

El mundo se reproduce y se crea para el hombre jugando y celebrando, cuando re-produce su naturaleza y cuando también se atreve a vivir en mundos inexistentes que, aunque efímeros y fatuos, le otorgan la posibilidad de comprender y representarse el mundo en su medida y posibilidad, no tanto como se le ha sido dado naturalmente, sino más allá de toda posibilidad intencional y comprensión ofrecida por el hábito (p. 161).



### 1.1.2. Niños que juegan

Nos gustaría, para pensar la vitalidad del juego en los niños, hacer uso de uno de los puntos de vista sobre la infancia, en nuestra especie, que propone Agamben. El filósofo italiano sostiene una interesante hipótesis sobre la infancia como el lugar en que la experiencia tiene su más genuino desarrollo. Lo cual, diríamos nosotros, ocurre gracias a que en esta etapa de la vida las reglas genéticas o comportamentales pueden ser violentadas. El modo de operar del juego, cercano al trabajo poético, permite cierto sabotaje de cualquier codificación sobrepuesta sobre el cuerpo del niño lo cual facilita que las experiencias gocen de un amplio espectro de desarrollo. “En la vocación humana específica, la infancia es, en este sentido, la preeminente composición de lo posible y de lo potencial. No es una cuestión, sin embargo, de simple posibilidad lógica, de algo no real. Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él vive su propia posibilidad” (Agamben, 2012, p. 29).

El niño, cuando juega, rompe la *nuda vida*, toma distancia de otras especies gracias a la posibilidad de modificación de una realidad previamente instituida que se pliega sobre su cuerpo ya sea en términos de bio-política, ya sea en términos de realidad social construida.

Si el niño parece escapar a esta estructura y nunca permite, en sí mismo, la diferencia de la simple vida, no es, como se suele sostener, porque el niño tiene una vida irreal y misteriosa, una hecha de fantasía y juegos. Es exactamente lo opuesto lo que caracteriza al niño: éste se aferra tan estrechamente a su propia vida fisiológica que se convierte en indiscernible de ella misma (Agamben, 2012, p. 31).

Éste es el verdadero sentido del experimento con lo posible que mencionábamos con anterioridad. En esta línea se sitúa la visión histórica de Agamben. Al lograr hacer el corte con la *nuda vida*, el niño, potencialmente, teje episodios reales que evitan cualquier forma de control sobre su propia dinámica vital. Tal vez la poca estima que se ha tenido frente al juego permite que su potencialidad ofrezca una dimensión ontológica para el niño. No en vano, nos dice el autor, los buenos maestros saben que mediante el juego el aprendizaje del niño realmente logra un pliegue sobre el cuerpo del infante. El filósofo italiano señala que el juego en la infancia permite una modificación del tiempo que posibilita una fuerte aceleración



de la vida (como veremos más adelante, el juego supone una modificación sustancial del espacio-tiempo, como de las condiciones de realidad en términos de ilusión). Su apuesta está dirigida a la dimensión festiva del juego. Se juega precisamente para celebrar la vitalidad, para tomar distancia del flujo condicionado de los días que no contemplan la actividad lúdica o la condenan por improductiva. No tenemos duda que esta modificación de la temporalidad, como una forma festiva, supone una visión de la historia que rasga cualquier continuidad biológica, que permite la experiencia como una forma de creación del presente.

### 1.1.3. Sin juego no hay cultura

Huizinga nos ofrece una visión del hombre basada en el juego. La idea del *Homo Ludens*, centro de su trabajo, supone no solo el juego como a priori de lo humano, sino como la base de cualquier cultura. Su propuesta, podría decirse, se decanta por pensar la cultura como un efecto del juego que, conforme pasa el tiempo, se sedimenta hasta regularse socialmente. Cierta o no esta hipótesis, el juego aparece asociado a diferentes prácticas iniciáticas de diferentes culturas y se mantiene, modificado claro está, con el paso del tiempo. Nuestro pensador hace un recorrido por la historia del juego y sus respectivos avatares. De hecho, para el último siglo, el juego no solamente se profesionaliza, sino que es objeto de dinámicas industriales lo cual, en principio, supone una modificación respecto a su capacidad de permear el flujo de la vida (de ofrecer otra temporalidad en términos de Agamben, de otro presente, en términos de Fink). Como señala Scheines, para el pensador holandés esto trae una pérdida de valores morales respecto a su comprensión en siglos previos: "...la puerilidad y los falsos juegos reemplazan al juego auténtico y creador; porque la organización del sistema convirtió a los juegos-deportes en asuntos de Estado; porque un violento instinto de lucha reemplazó al espíritu caballeresco y noble de las competiciones" (Scheines, 1981, p. 23). No nos detendremos en estas modificaciones, no obstante queremos resaltar la fuerza del juego que desde la escuela hasta la industria del entretenimiento reclama su lugar en el centro de las prácticas humanas hoy en día.

Huizinga propondrá una definición del juego que se inclina por reconocer que opera como alteridad. Esta idea recoge lo que hemos visto en Fink y en Agamben. El juego se distancia de la vida regulada socialmente por otras instituciones. Si aparece, casi siempre tiene un papel periférico, accesorio. No obstante, opera ofreciendo otra suerte de burbuja (una mónada



quizás) cuyas reglas son inmanentes a su perímetro, a su propio cerco. “El juego no es la vida «corriente» o la vida «propriadamente dicha». Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia. Y el infante sabe qué hace «como si...», que todo es «pura broma»” (Huizinga, 1972, p 21). En tal medida, insiste el autor, el juego se separa del espacio-tiempo de la vida cotidiana para dar paso a una experiencia cultural alterna de plena legitimidad. Es decir, de ser fuente de la cultura, desemboca en práctica cultural reconocida que sigue siendo base de las dinámicas sociales. La separación, entonces, supone un sistema de códigos propios. Por eso todo juego opera con un sistema de reglas que puede ser simple o profundamente complejo. Lo clave es que esas reglas le son inmanentes. Los jugadores únicamente pueden modificarlas de común acuerdo (de no hacerlo viene la trampa o la deserción) y, en algunos casos, en especial en el juego institucionalizado, ese derecho le es vedado.

Cada juego tiene sus reglas propias. Determinan lo que ha de valer dentro del mundo provisional que ha destacado. Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna; Paul Valéry ha dicho de pasada, y es una idea de hondo alcance, que frente a las reglas de un juego no cabe ningún escepticismo (Huizinga, 1972, p. 25).

Caillois, por su parte, nos ofrece una idea del juego como exceso de energía vital. Luego que el cuerpo satisface necesidades de tipo biológico como alimentarse, protegerse de peligros externos, la energía sobrante se conduce a actividades que no están atadas a la supervivencia individual. Decimos esto porque creemos que el juego (al igual que el arte) permite la supervivencia colectiva de las diferentes etnias. Es una forma de superar la muerte en vida, una forma de superar la muerte tras la muerte individual. Tras ello, Caillois tematiza el juego en términos de gasto. Nos parece que el uso de un término económico es clave en tanto el exceso de energía vital debe conducirse a cierta eliminación, como al hecho de que el juego, diferente a lo que creía Huizinga, se desarrolla en una dimensión material. Claro, el juego, como lo veíamos en Fink, se despliega en el registro simbólico, es una forma de significación que cada cultura apropia y reforma. Pero para que esto sea posible el juego reclama el trabajo técnico, la materia plegada en el juguete, el escenario preparado para que el juego tenga un perímetro, la inversión colectiva para su sostenimiento a lo largo del tiempo. “El juego es ocasión de puro gasto: de tiempo, de energía, de ingeniosidad, de habilidad y, a menudo, de dinero



para la compra de los accesorios del juego o para pagar eventualmente el alquiler del local” (Caillois, 1958, p. 15).

## 1.2. Oscilaciones espectrales del juego

### 1.2.1. Clasificar los juegos

Caillois propone seis rasgos para definir el juego. Dichos rasgos, presentes en la obra de Huizinga, son ampliados y modificados ofreciendo una perspectiva de mayor alcance que, como veremos, se desdobra en cuatro tipos particulares. El juego es una actividad:

... 1. Libre: a la cual el jugador no podría obligarse sin que el juego pierda en seguida su naturaleza de diversión atractiva y alegre; 2. Separada: circunscrita en límites de espacio y tiempo precisos y fijados de antemano; 3. Incierta: cuyo desarrollo no podría determinarse, ni conocerse previamente el resultado, pues cierta latitud en la necesidad de inventar debe obligatoriamente dejarse a la iniciativa del jugador; 4. Improductiva: que no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo de ninguna clase; y [...] acaba en una situación idéntica a la del comienzo de la partida; 5. Reglamentada: sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias y que instauran momentáneamente una legislación nueva [...]; 6. Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación a la vida corriente (Caillois, 1958, pp. 21-22).

Ya hemos insistido en que el juego se separa de la vida cotidiana, crea su propio perímetro. Hemos sugerido su dimensión improductiva como el trabajo reglado, codificado. En gran medida, esto corresponde con la visión del juego propuesta por Huizinga. Caillois, no obstante, dirige la atención sobre ciertas formas de juego que si bien poseen reglas se acercan más a la improvisación, a cierta libertad en la cual se opera por turbulencia. Por eso, como señala Morillas (1990), en la perspectiva de nuestro pensador:

...el fenómeno lúdico lleva, tanto en su seno como en los resultados de su actividad, la contradicción. El juego aparece como conjunción de opuestos: regla y libertad; creación y esterilidad, cuando no devastación. Esta constatación está en la





base de la pluralidad del juego y de las relaciones complejas que en su interior se derivan; ello permite a Caillois observar, a través de la definición, que el juego es juegos (p. 24).

Es así como su clasificación del juego en cuatro categorías se guía por dos principios que ponen al jugar en una suerte de tensión. Dichos principios reciben el nombre de *Paidia* y *Ludus*. El primero de ellos nos remite a un proceso de libertad en que el juego tiende a operar de un modo indeterminable con antelación, un proceso en que la deriva sirve de pauta para que lo inesperado opere. El segundo supone un proceso de codificación profundamente estructurado en el que el juego opera a siguiendo reglas que permiten su perfecto funcionamiento.

En un extremo reina, casi sin disputa, un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada alegría, por donde se manifiesta una cierta fantasía incontrolada que se puede designar con el nombre de *Paidia*. En el extremo opuesto, esta exuberancia traviesa y espontánea está casi enteramente absorbida en una tendencia complementaria, inversa en algunos aspectos de su naturaleza anárquica y caprichosa: una creciente necesidad de someterla a convenciones arbitrarias, imperativas, y adrede difíciles, de contrariarla cada vez más levantando incesantemente ante ella enredos más embarazosos, con el fin de hacerle más penoso el llegar al resultado apetecido (Caillois, 1958, pp. 25-26).

En términos clasificatorios, Huizinga concentra su esfuerzo en los juegos agonales (sin descuidar los juegos por representación) que son fácilmente reconocidos como juegos de combate que buscan, tras su periplo, una meta alcanzada que permita reconocer un ganador y un perdedor. El pensador holandés revisa cómo el *agon*, en el lugar en que aparece en términos históricos, implica siempre una competición que se celebra ceremonialmente, es decir, evita llevarse al terreno de la vida cotidiana. Dicha clase de juego tiene una dimensión sagrada que está fuertemente asociada al honor. Nuestro autor no duda en señalar que este tipo de rasgo de los juegos agónicos no es celebrado por la cultura sino, al contrario, es base de nuestras formas culturales. “El elemento agonal empieza a actuar en el momento en que los adversarios se consideran como enemigos que luchan por una cosa a la que pretenden tener derecho” (Huizinga, 1972, p. 118). En dicha forma tiene un particular



lugar la guerra cortés que, como veremos más adelante, tiene unas interesantes resonancias cuando revisamos el caso del conflicto armado colombiano presente en el cine.

Caillois no se siente a gusto con la clasificación de Huizinga, si bien mantiene los juegos agónales como una de las manifestaciones del jugar como actividad guiada por el principio lúdico, es decir, a través de un proceso hiperreglado de acuerdos a fines concretos. Propone, para avanzar en materia taxonómica, tres tipos de juegos adicionales: *alea*, *mimicry* e *ilinx*. Su repartición del juego como territorio da origen, así, a un cuadrante en que los principios (*paidia* y *ludus*) movilizan las formas en que cada uno de los juegos opera. Los *juegos agónicos* suponen, como vimos, la competencia para que los antagonistas, en condiciones de igualdad, alcancen el objetivo gracias a sus virtudes como jugadores. A grandes rasgos este tipo de juegos son el resultado de un proceso de codificación tendiente a la institucionalización. En tal medida, el *ludus* como principio oficia de candil para su funcionamiento. Como contrapunto a los juegos agónicos, tenemos los *juegos alea*. Este término, como sugiere el autor, responde al juego de dados en latín. Su uso supone privilegiar el azar como regla. En tal caso, quien juega no puede valerse de cualidad alguna, de ningún tipo de virtud para influenciar el resultado. “El *alea*, señala y revela el favor del destino. El jugador permanece enteramente pasivo, no despliega sus cualidades o disposiciones, los recursos de su destreza, de sus músculos, de su inteligencia” (Caillois, 1958, p. 32). Ambos, *alea* (juego) y *ludus* (principio), si bien son opuestos, tiene en común la creación de un sistema artificial de reglas que supone la igualdad, en el marco del juego, para quienes participan.

El tercer tipo de juego propuesto por Caillois se denomina: *mimicry*. En concreto estamos ante un juego de simulación, un juego que opera por máscaras y que fácilmente reconocemos en los niños cuando juegan a ser otros (papás, bomberos, superhéroes, personajes históricos, animales, objetos inanimados, entes abstractos, etcétera). Para el autor en este juego se hace evidente el trabajo ficticio que supone crear un universo imaginario, una realidad segunda en la cual operan reglas que imitan el mundo conocido. La simulación permite abandonar la clásica idea mimética del doble que copia una realidad de base pues no se trata de generar una fotografía de lo que se imita, sino de valerse de la apariencia para generar la imitación. No se pretende que el niño sea igual a su padre, se trata de aparentar uno de los rasgos del padre para producir la ilusión. De este modo una pa-



labra, un comportamiento, el uso de un objeto permite el enmascaramiento. Cuando el niño juega a ser un jinete usa un palo de escoba en calidad de caballo. El problema no es el poco parecido entre el palo y el caballo en términos anatómicos. Lo que importa es la apariencia de montar, de disponer el cuerpo sobre el objeto, rasgos que permiten la simulación.

En esta clase de juegos (mimicry) la base supone una modificación o mutación de la identidad.

Uno se encuentra entonces frente a una serie variada de manifestaciones que tienen como carácter común descansar sobre el hecho de que el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que él es distinto de sí mismo; olvida, disfraza, se despoja pasajera-mente de su personalidad para fingir otra (Caillois, 1958, p. 36).

En concreto, la mímica y el disfraz son coartadas para este tipo de juego. Si se quiere, son operaciones para el cambio de identidad, para que el simulacro sea posible. Esta clase de juego, si bien es clara en la infancia, se extiende a lo largo de la vida y puede comprender una suerte de prácticas representativas que de formas de entretenimiento menor pueden alcanzar las artes mayores. El cine, objeto de nuestro trabajo, puede pensarse en el resorte de los juegos de simulación en tanto sus relatos como sus personajes operan a partir de la ilusión y necesitan de las máscaras para dicho fin. Sabemos bien que en el caso del séptimo arte la ilusión en clave de juego descansa sobre el trabajo del actor en términos de la mutación de identidad y como adalid de las acciones dramáticas y su cohesión narrativa.

La *mimicry* es incesante invención. La regla del juego es única: para el actor consiste en fascinar al espectador, sin que una falta lleve a éste a negar la ilusión; para el espectador, prestarse a la ilusión sin recusar del primer impulso el decorado, la máscara, el artificio al que se le invita a dar crédito, por un tiempo determinado, como una realidad más real que lo real (Caillois, 1958, p. 41).

El cuarto tipo de juego denominado *ilinx* opera en términos de vértigo. Su dinámica tiende a una celebración del movimiento libre, al cuerpo que se celebra fenomenológicamente, al intercambio sensible con un sinnúmero de materiales que se cruzan en el camino.



Una última especie de juegos reúne a los que tienen por base la persecución del vértigo, y que consisten en una tentativa de destruir por un instante la estabilidad de la percepción e infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. Se trata, en todos los casos, de acceder a una especie de espasmo, de trance o de aturdimiento que aniquila la realidad con una soberana brusquedad (Caillois, 1958, p. 42).

Nuestro autor toma el término *ilinx* del griego, el cual traduce torbellino de agua. La turbulencia, que supone este tipo de juego, implica una modificación sensible del jugador que bien tiende al placer como al terror. La técnica se ha dedicado a buscar como amplificar, exponencialmente, este tipo de juegos que, de las ferias hasta los videojuegos de realidad aumentada o virtual, introducen al cuerpo del jugador en una suerte de deconstrucción de la realidad conocida. Para el caso del cine bien pueden citarse los esfuerzos cada vez mayores por una experiencia sensorial aumentada que, sin caer directamente dentro la categoría *ilinx*, se acercan a su afán por la turbulencia que exagera el cuerpo hasta hiperbolizado. Estas dos últimas clases de juego (*mimicry* e *ilinx*) si bien pueden ser regladas, están gobernadas por el principio de *paidia* (a grandes rasgos) en tanto abrazan cierto caos. En el caso de los juegos por simulación la posibilidad evitar el cuerpo por metamorfosis, en el caso de los juegos por vértigo a través de una sobreexposición sensorial del cuerpo que supone una suerte de eliminación de su presencia por exceso.

### 1.2.2. El juego es sagrado

Agamben asegura que la infancia siempre ha supuesto un misterio para el hombre. Con ello no trata de sugerir que no pueda ser tematizada, como de hecho ha ocurrido, sino que su capacidad de operar violentando la *nuda vida* implica siempre una suerte de vacío indeterminable que da paso a la experiencia en el sentido más puro del término. Es decir, la infancia, ya sea de cara a una simulación de la vida adulta, ya sea abocada al juego como forma de modificar el cuerpo en términos de vértigo, carga sobre sí una potencialidad que se resiste a la fijación estructural. No es de extrañar que el filósofo italiano sugiera que la infancia para el hombre supone un lugar donde el lenguaje todavía no oficia como retícula. En gran medida, la experiencia mística tiene lugar gracias a que no es posible entrar totalmente en un sistema semiótico y en lugar de una



lengua el niño opera por susurro, por mímica. “El hecho de que el hombre tenga una infancia (que para hablar necesite despojarse de la infancia para constituirse como sujeto en el lenguaje) rompe el «mundo cerrado» del signo y transforma la pura lengua en discurso humano, lo semiótico en semántico” (Agamben, 2007, p. 77).

Nos interesa mantener viva la idea del misterio como marca de la infancia. El juego, diremos, tiene como tarea simultánea avivar y disipar el misterio. Lo aviva porque el juego infantil, desinteresado como aseguran nuestros autores, siempre supone una realidad alterna en la cual las reglas del mundo conocido son puestas en suspenso. Disipa el misterio en tanto supone un mecanismo que ofrece un control, transitorio claro está, sobre la incertidumbre de una realidad que, pese a estar estructurada, responde finalmente al caos. Si recordamos la insistencia de Agamben en que el juego supone una modificación de la temporalidad, en especial en la infancia (el tiempo pasa volando mientras se juega), se comprende mejor la relación con lo sagrado que interesa al autor. La dimensión sagrada, asociada por contraste con lo secular, implica una temporalidad especial en que a través de ritos se celebra una modificación de lo cotidiano. El juego en los niños entrevé siempre una fuerza sacral que conecta con el pasado, con prácticas mágicas que tiene la dinámica lúdica como base. El juego que recoge las formas sagradas logra que se integren en la vida cotidiana sin que esto signifique que responde a los reglas que la cotidianidad impone por decreto. “Pues si bien el juego proviene de la esfera de lo sagrado, también la modifica radicalmente e incluso la trastorna a tal punto que puede ser definido sin forzamientos como lo «sagrado invertido»” (Agamben, 2007, p. 99).

Como veremos, esta dimensión sagrada, presente en medio de la vida cotidiana como si operara por camuflaje, será clave para entender la manera en que el juego mismo se mantiene vivo o puede ser modificado para enfrentar la realidad en la infancia. No podemos dejar de mencionar que Huizinga (1972) señala que la dimensión sagrada permite que los niños se sintonicen con otras prácticas que, a sabiendas o por ingenuidad, borran el límite entre realidad y ficción; al respecto señala: “En esta esfera del juego sagrado se encuentra a sus anchas el niño, el poeta y el salvaje. La sensibilidad estética del hombre moderno le ha aproximado un poco a esta esfera” (p. 43). La sacralidad del juego permite que la experiencia del juego sea una suerte de cura contra la realidad en tanto opera por fabulación. “Lo sagrado es una energía peligrosa, que debe manejarse



con precaución porque puede alterar el orden «natural» del mundo [...] mantenerlo alejado de lo profano” (Villegas, 2009, p. 19). Si Agamben nos decía que la infancia, y el juego como su coartada, suponía un antes del lenguaje, un susurro, Huizinga nos recuerda que el juego de los niños puede tocar el trabajo del poeta que necesariamente supone una torsión del lenguaje previamente instituido, gramaticalizado. El juego del niño, quisiéramos decir, está antes y después del lenguaje, antes y después de la realidad estructurada.

Al hilo de la sacralidad como forma de quebrar la realidad secular, nos gustaría señalar dos rutas (entre varias) que analiza Huizinga: guerra y arte. La razón es que para un cine como el colombiano podemos reconocer ambas constantes en cuanto al retrato de la infancia. La guerra, como veremos, es tanto motor narrativo como telón de fondo de los relatos. El arte, sea por negación, sea por búsqueda, aparece siempre como táctica de supervivencia en diferentes niveles de la vida. Nuestro pensador sostendrá que la guerra cortés extiende los juegos agónicos. La competencia por vencer al otro bando, en gran medida, opera con unas pautas que garantizan la igualdad del combate. “La lucha como función cultural supone siempre reglas limitadoras, y exige, en cierto grado, el reconocimiento de su carácter lúdico. Se puede hablar de la guerra como función cultural mientras se mueve dentro de un círculo en el que cada miembro particular es reconocido como par del otro” (Huizinga, 1972, p. 118).

No obstante, el carácter lúdico presente en la guerra no se extiende a todas las formas de combate. La guerra total o la guerra de guerrillas (caso colombiano) no operan bajo el respeto de reglas. El arte, por otra parte, adquiere una dimensión lúdicamente gracias a que en su base trabaja en términos de representación. No busca nunca ser una copia de la realidad, sino simular, en el sentido de la apariencia del juego, mundos posibles, realidades alternas. El caso que destaca Huizinga es la música que no solo opera con un fuerte sistema de reglas estructuradas sintagmáticamente, sino que se actualiza una y otra vez en las interpretaciones. Como enfatiza Morillas (1990): “La dimensión lúdica del arte se patentiza, sobre todo, en la música; ya en algunos idiomas tocar un instrumento se expresa con el término jugar. Pero aún más, la música tiene su validez fuera de las normas de la razón, del deber y de la verdad, y proporciona ritmo y armonía; todos ellos son caracteres lúdicos” (p. 20).



### 1.2.3. No hay juego sin juguetes

Nos gustaría, para terminar este recorrido por la teoría del juego, dedicar unas palabras a los juguetes. Si prestamos atención a Caillois, el juego supone una dimensión material irrenunciable. La dimensión simbólica a la que da paso no es posible sin los procesos técnicos de base. Los juguetes, entendidos en el más matérico de los términos, offician de dispositivos que territorializan el juego. Sobre ellos, puede decirse, se teje el perímetro para que tenga lugar el espacio-tiempo separado del juego, para que las reglas tengan un centro de gravedad, para que la dimensión imaginaria tenga un amuleto que la invoque. No hay juego sin balón, sin muñeca, sin máscara, sin técnica. Lo interesante es que, para el caso de los niños, el juguete encarna la dimensión simulada del juego como una suerte de doblez. Si bien los juegos por simulación son un tipo de juegos, todos los juguetes trabajan como simulacros. No es necesario un balón de fútbol profesional para jugar, basta con unos trapos viejos atados de manera circular; no es necesaria una muñeca producida industrialmente, basta con trozo de tela y un esqueleto hecho de madera. El juguete para el niño adquiere la magia de la simulación que nos recuerda que los objetos dependen de sus operaciones. Como señala Fink (1966): “Cada juguete es vicariamente todas las cosas en general; el jugar es siempre una confrontación con el ente. En el juguete se concentra el todo en una sola cosa particular. Cada juego es un ensayo de vida, un experimento vital, que experimenta en el juguete la suma de los entes opuestos” (p. 21).

Agamben agrega que si deseamos pensar qué diferencia a los juguetes de otros objetos técnicos no podemos pensar ni en su factura, ni en su función impuesta de antemano. El juguete, que puede ser literalmente cualquier cosa, se define por su temporalidad concentrada, por el uso concreto que le da el jugador, el cual desaparece luego del juego.

El carácter esencial del juguete -en última instancia el único que puede distinguirlo de los demás objetos- es algo singular que solamente puede captarse en la dimensión temporal de un «una vez» y de un «ya no más». El juguete es aquello que: perteneció -una vez, ya no más- a la esfera de lo sagrado o a la esfera práctico-económica (Agamben, 2007, pp. 101-102).

La dimensión material del juguete, y en consecuencia su supervivencia tras el paso del tiempo, permite que oficie de fragmento de la historia. Sobre el



juguete como detrito queda grabado el juego, quedan restos de una práctica sacral que la historia puede reconstruir. En tal pieza matéria yacen los ecos de la experiencia infantil tras la muerte del juego, luego de que su dimensión alterna desaparece. El juguete permite, dice Agamben, el paso de significados y, al mismo tiempo, opera como significante sobre el cual se generan nuevas capaz de la experiencia lúdica del hombre.

## 2. Metodología

En el marco de la investigación cualitativa y los estudios de caso, nos hemos decantado por un conjunto de siete películas realizadas en lo que va corrido de este siglo. Como criterio de selección, de este corpus, hemos optado por que los niños tengan un rol protagónico, que la historia (por lo menos su argumento central) grave sobre ellos. Esto no supone que no haya otros filmes en que los niños no oficien de protagonistas o tengan un rol central en las narrativas. El criterio es que, de diferentes modos, el juego está presente en algunas de sus variables en estos filmes. Si bien en algunos, como veremos, el juego no se nombra explícitamente, podemos colegir que está asociado a las prácticas que los niños desarrollan a la luz de los relatos. Incluso, nos gustaría decir, podemos pensar en el juego en un sentido negativo. Es decir, la ausencia de juego, el juego vedado, la infancia que no da cabida al juego explícitamente permite que la dinámica lúdica se manifieste de otras maneras.

Por eso, mediante una exégesis fílmico-narrativa, sostenemos que el juego infantil en el cine colombiano, para efectos de nuestros casos de análisis opera por metamorfosis hasta el punto de des-figurarse, de alcanzar cierto límite en el cual, según las perspectivas teóricas que tendremos de base, se modifica para potenciar un modo de supervivencia de los niños. Nosotros creemos que precisamente en el límite de la narrativa lúdica el juego persiste y los niños encuentran formas de afrontar realidades signadas por situaciones violentas que, de diversos modos, les impiden ser niños. El juego, a pesar de la infancia truncada o negada, persiste. Abordamos tres categorías de análisis, dos de soporte teórico: *fuera lúdica de la vivencia* y *oscilaciones espectrales del juego*; y una empírica: *jugando en pantalla*.

## 3. Jugando en pantalla

No es la regla, ni siquiera común, encontrar filmes colombianos que orbiten sobre el juego de los niños. Podríamos decir que a excepción de algunos





casos (incluidos en los que analizamos) el jugar no es una constante narrativa en el cine nacional. Las razones pueden ser muchas, pero no tenemos las herramientas para determinarlo con precisión. Solo nos permitiremos una especulación al respecto. Creemos, en principio, que el juego infantil supone una vida cotidiana normalizada, por lo cual el niño ha de tener tiempo para jugar en equilibrio con otras actividades propias de su proceso de desarrollo. No obstante, cuando existe una perturbación del orden social en términos extremos el juego puede verse afectado. La guerra, caso representativo de este tipo de afecciones, supone la imposibilidad del juego y, sin embargo, a pesar suyo, se juega en medio de los conflictos bélicos. Tal vez el juego del niño ha sido tan regularizado, tan dominado por el principio que Caillois designa *Ludus*, que el interés narrativo de este tipo de juegos es menor para los directores que exploran la infancia. Posiblemente los niños y sus carencias (afectivas, sociales, económicas, etcétera) tengan más peso al momento de pensar en cómo representa la infancia de nuestro país que la dimensión lúdica.

En cualquier caso, como mencionamos, sin tener una respuesta satisfactoria, nos hemos decantado por hacer una exégesis de siete filmes colombianos (dos de ellos colombo-uruguayos) que tienen a niños como protagonistas y donde el juego (así sea por efecto de metamorfosis) está presente. Con esto queremos sostener que el juego tiende a ser negado. Si buscamos juegos institucionalizados, pocos son los casos. Por otro lado, los juegos de simulación (incluso ciertas prácticas cercanas al vértigo) tienen mejor suerte. Posiblemente la razón radique en la libertad creativa de estos juegos que sostiene el principio de la *paidia*, como en la *poiesis* que mueve al enmascaramiento. Deseamos mostrar cómo estas variantes del juego aparecen en los filmes seleccionados y la razón estético-narrativa que les sirve de base. Empero, deseamos insistir en cómo dichos juegos tienden a aparecer metamorfoseados. Puede decirse que el cine, que también opera como una actividad lúdica, oficia a partir de la impureza. Su naturaleza es la del mestizaje estético. No es de extrañar que los juegos se modifiquen (incluso hasta cambiar de categoría o desfigurarse) al servicio de la infancia que, a pesar de cualquier fuerza externa que se ejerza sobre ella, aparece en pantalla operando en términos lúdicos, creando un perímetro propio para sobrevivir.

### **3.1. Los niños invisibles**

Comenzando el siglo, el cineasta Lisandro Duque nos dona el que, creemos hasta la fecha, es el retrato de los niños que juegan en el cine colom-



biano que mejor responde a la categoría: *mimicry*. Su película *Los niños invisibles* (2001) ofrece un retrato del juego como simulación que revela la fuerza misma del cine como experiencia lúdica. Deseamos hacer hincapié en el hecho de que el juego que tiene lugar para los protagonistas (que literalmente no es comprendido como juego) oficia como una alegoría de la fenomenología del espectador cinematográfico. Es decir, tenemos un doble juego que de la simulación desemboca en la retórica convirtiendo al séptimo arte en un terreno fértil para la dimensión lúdica de los niños (y los espectadores como infantes virtualizados). Nuestro relato presenta a tres chicos que desean hacerse invisibles. El protagonista, Rafael, quien narra la historia desde su vida adulta como un recuerdo de la infancia, está profundamente enamorado de su vecina, Martha Cecilia. La razón que mueve el deseo de invisibilidad es poder estar cerca de ella sin que ella lo sepa. Nuestros chicos logran hacerse con un manual que ofrece los pasos para volverse invisible invocando una suerte de magia negra. Los ingredientes suponen una gallina negra sacrificada, el corazón de un gato, una imagen de la virgen que será vilipendiada y un cementerio a la media noche para que surta efecto la invisibilidad. Por supuesto, la fórmula es un engaño. No obstante, la invisibilidad deviene para nuestro protagonista de otro modo.

Tornarse invisible demanda, a pesar de que los chicos creen que no es un juego, una práctica de metamorfosis. Su base es el cambio de identidad, una alteridad que supone anular la visibilidad del propio cuerpo. En tal sentido, no podemos hablar de juego de simulación en sentido estricto porque los niños no pretenden ser invisibles, sino que buscan serlo literalmente. Su periplo para conseguir los ingredientes y hacer el conjuro en medio de la noche pareciera evadir el juego en términos lúdicos. No se juega por gusto, como sugieren Huizinga y Caillois. No obstante, la seriedad de los niños recuerda el compromiso de los jugadores respecto a las reglas que supone un juego institucionalizado. En ellos se encarna la seriedad del juego hasta el punto de violentar el sentido común. La alteridad del juego está presente en dar la espalda a sus arraigadas creencias católicas para que la invisibilidad surta efecto. Lo que ocurre, luego del conjuro, en principio es desilusión. Quien porta el escapulario que contiene los ingredientes no se torna invisible ante los ojos de sus compañeros. Sin embargo, la reacción ante ello no es dudar de la fidelidad de la fórmula, sino cuestionar el cumplimiento de los pasos al pie de la letra. Esperan, no obstante, que a los ojos de otras personas la invisibilidad sea un hecho.



La magia del filme se centrará en que para los chicos la invisibilidad se hace realidad. Diremos nosotros que si bien el protagonista no es invisible, deviene invisible gracias a un conjunto de circunstancias que el relato fue preparando previamente. Rafael le pregunta a su madre que si puede verlo y ella le responde que no puede ver al hombre invisible. Finge para hacer feliz a su hijo. Luego logra entrar a cine sin que el encargado de la portería lo vea. Como espectadores, sabemos que es un personaje atormentado porque está a punto de ser despedido y es descuidado con su labor. En medio de la sala, a razón de la oscuridad, dos personas intentan sentarse en el lugar en que está Rafael. Le dicen: “disculpe, no lo vi”. Luego entra a la barbería y le hace gestos al barbero que está sentado en la silla de trabajo. El barbero no se mueve y el chico asume que no puede verlo. Acto seguido, la siguiente imagen revela que el personaje fue asesinado por sus ideas comunistas. Por último, se encuentra con Martha Cecilia. Se para frente a ella, pero ella sigue caminando sin aparentemente verlo. No hay duda para el personaje, es invisible. Realmente ella lo ve, pero está molesta con él porque encontró una foto que le había regalado tirada en el jardín de la casa. Solo lo ignora. Todo esto, creemos, da forma al juego por simulacro. Lo maravilloso es que son los demás los que, sin saberlo o no, juegan para que la metamorfosis sea posible. Nuestro personaje juega a la invisibilidad y alcanza su cometido gracias al fingimiento que este tipo de juego depara. Este simulacro supone un comentario meta-cinematográfico a la fenomenología del espectador del séptimo arte. Todos, al igual que estos niños, jugamos a ser invisibles en medio de la oscuridad de la sala de cine. Nos obsesionamos con algún personaje que está en pantalla y gracias a los recursos del cinematógrafo logramos estar a un palmo de su rostro sin que nos descubra. Nuestra invisibilidad no es real, sino simulada. Los personajes saben que estamos ahí, por eso actúan para nosotros. El placer viene de este juego en el cual la máscara da paso a un sistema de reglas que intentamos respetar.

### **3.2. *El ángel del acordeón***

La directora María Camila Lizarazu recrea en *El ángel del acordeón* (2008) una historia de amor que comienza en la infancia y termina en la vida adulta teniendo como coartada la música vallenata. Podría decirse que la historia tiene como fin recrear la conquista de una niña (Sara María) a partir de las habilidades de dos pretendientes. En este caso, dos niños, Poncho y Pepe, quienes tocan el acordeón y quieren ganar el corazón gracias a la maestría en el dominio de este instrumento. Poncho, el protagonista, tiene serias ventajas respecto a su oponente. Su padre no considera la música vallenata



digna y le prohíbe que compre un acordeón. Debe practicar a escondidas con un maestro del pueblo en un acordeón hecho con cartón que sin duda oficia de juguete. Claro, no estamos ante un juego concreto porque para Poncho es la vida amorosa la que está en juego. En ello la seriedad siempre es el norte de su cometido. Si bien logra conquistar inicialmente a Sara María luego que ella presencia su maestría con el instrumento, descuida a su amada porque su familia atraviesa una difícil crisis económica que genera un ataque al corazón de su padre. Como si se tratara de un juego en el cual se superan obstáculos, nuestro personaje debe sortear diferentes pruebas en el ámbito familiar antes de poder lograr pensar el terreno amoroso.

Nos gustaría creer que estamos ante una variación de los juegos agonales en términos de una experiencia de socialización infantil que, de diferentes modos, supone una dimensión sagrada. El amor, idealizado en la infancia, supone un perímetro imaginario que sirve para generar un corte con las actividades institucionalizadas de la vida. Si bien es parte de las prácticas sociales, es posible vivir sin amor de pareja. Empero, para los chicos lograr conquistar a Sara María, quien además desea ser enamorada con la melodía perfecta, supone un ritual en el cual se modifica la vida cotidiana. Tener un oponente, como le ocurre a nuestro protagonista, implica un juego agónico. No solo se trabaja por alcanzar un cometido en que hay un duelo cortés, sino que se mantienen unas reglas. Los jugadores interpretan el acordeón con total compromiso porque la habilidad (fruto del trabajo) es el atributo que permita separar al vencedor del perdedor. Estamos ante una guerra simulada que invade la vida desbordando el perímetro, lo cual hace que la ruptura de reglas implique perder la dimensión lúdica. Como ocurrirá en la vida adulta de los chicos, la guerra cortés continúa, pero el sabotaje impide que las condiciones del juego agonal se cumplan.

Huizinga, como señalamos, tiene un especial interés por la música como juego. En ella, considera, hay ciertos rasgos estéticos propios del juego que celebra la dimensión sensible de la vida. En este caso se celebra, a través de un instrumento como el acordeón, las bases culturales de una zona costera nacional. El gesto de la interpretación no solo tiene una dimensión sagrada, sino que supone la posibilidad de que la historia se mantenga en el paso del tiempo. El maestro de Poncho muere y él corre a enterrar el acordeón en su tumba, lo cual revela fuerza sagrada del instrumento. Si bien sabemos que no es un juguete, en el contexto del relato infantil tiene la capacidad de operar como un objeto que desborda su dimensión técnica. Conseguir el propio instrumento luego del acordeón de cartón no



solo supone el paso de la simulación a la realidad, sino del juego a la vida como extensión de dominio. Sabemos que el juego acaba tras la muerte del maestro en términos musicales. No obstante, se siguen interpretando una y otra vez la lección que éste le lega antes de partir. Juego que logra salir del perímetro, juego que permite prepararse para la vida. La lucha continua en términos agonales, la guerra se torna juego simulado desafiando el límite que cualquier alteridad lúdica impone.

### **3.3. Los colores de la montaña**

¿Es posible jugar en medio de la guerra? Esta es la pregunta que intenta responder *Los colores de la montaña* (2011) del director Carlos César Arbeláez. No se trata de representar la guerra cortés como forma lúdica como la tematiza Huizinga, sino de explorar qué ocurre con el juego de los niños en medio el conflicto armado colombiano. El juego seleccionado es el fútbol, claro exponente de los juegos agonales que responde con precisión al principio denominado *ludus*. Se despliega a partir de un sistema de reglas previamente codificadas y supone el combate entre dos grupos que, por lo general, busca un ganador. El asunto es que la historia que tenemos en pantalla nunca logra que el juego tenga lugar. Podíamos decir, opera como una promesa de felicidad que no se cumple. Los niños, en este caso, viven en el campo colombiano. Van a la escuela cuando pueden porque los maestros no se atreven a enseñar en zona de conflicto. Ayudan a sus padres en las labores rurales y cuando pueden juegan fútbol en una cancha improvisada en un potrero. La lucha entre la guerrilla y paramilitares los convierte en actores del conflicto que tratan de sobrevivir el fuego cruzado.

Nuestro protagonista es un chico llamado Manuel quien recibe un balón nuevo por su cumpleaños. El día que lo estrena, dicho elemento cae en un campo minado cerca de la cancha improvisada. El juego, en consecuencia, cesa, se interrumpe por la guerra. El rescate del balón, a pesar de que los adultos lo prohíben, se convierte en una peligrosa aventura para nuestro protagonista y sus amigos. Al final del filme, luego de varios intentos fallidos, Manuel logra recuperar el balón. Sin embargo, cuando este ocurre, la guerra interina ha avanzado sobre la zona rural donde vive y todos sus amigos se han marchado. El desplazamiento forzoso de las familias deja solo a nuestro protagonista, sin compañeritos para la cancha. No hay juego sin jugadores. El juego truncado tiene como telón de fondo las consecuencias de la guerra. La única profesora que se atreve a enseñar a pesar del conflicto termina finalmente vencida y huye ante la mirada de los pocos



chicos que siguen en la escuela. Las familias que resisten terminan con algún miembro asesinado para provocar terror en los demás pobladores. El padre de nuestro protagonista también es asesinado lo cual sirve de detonante para que al final Manuel huya con su madre. Con el balón en la mano lo vemos montar en un camión y dejar su tierra.

Si bien estamos ante una negación del juego, frente a la imposibilidad de operarlo en ausencia del juguete (del objeto fetiche), consideramos que en el filme se mantiene, tras el intento de recuperar el balón, la dimensión lúdica viva. Puede que nuestro protagonista desee recuperar el balón porque no quiere perder su regalo. Empero, la motivación que suscita la búsqueda es que el juego no cese. La aventura tiene los mismos ecos del juego agonal. Hay reglas que cumplir, como no pisar las minas para no perecer lo cual equivaldría a perder el juego (y el juego es la vida). El triunfo supone la conquista del objeto y los intentos fallidos son, sin duda, derrotas. La vida se juega literalmente en esta cruzada. El perímetro del juego que supone protección, en este caso, borra la dimensión alterna del juego. Se puede morir jugando fútbol por muchas razones, pero, en principio, de ocurrir sería una excepción. En este caso la vida está en juego literalmente. Un paso en falso supone la muerte. La guerra propicia el juego y lo condiciona. Pero no lo elimina por completo. No cabe duda que el placer no está en el proceso, pero sí en el resultado. Nuestro filme es testimonio de la fuerza del juego infantil que resiste incluso en medio de una guerra que tiene tintes de aniquilación.

### 3.4. *Anina*

*Anina* (2013) es una producción de animación colombo-uruguayana dirigida por Alfredo Soderguit que tiene por protagonista a una pequeña niña que sufre porque su nombre y apellidos son objeto de burla por los compañeros de Colegio. La razón es que sus padres le pusieron un nombre palíndromo (puede leerse exactamente igual de adelante hacia atrás como de atrás hacia adelante), ya que sus apellidos tienen la misma naturaleza: Yatay y Salas. Apodada la niña capicúa (triplemente capicúa), a razón de los números que operan como palíndromos, nuestra protagonista tiene un conflicto con otra pequeña compañerita, Florencia, con quien no se lleva bien. En el recreo en el Colegio, tras jugar a la lleva, Anina se tropieza con Florencia y ambas terminan riñendo. La directora de la institución les impone un singular castigo. Le entrega a cada una un sobre sellado que deben proteger durante una semana sin abrir por ningún motivo. Esto genera una fuerte angustia en Anina pues siente curiosidad por el contenido del sobre y al mismo tiempo



miedo por el castigo si incumple la regla de mantenerlo cerrado. Durante la semana nuestra pequeña protagonista adquiere una nueva visión de la vida gracias al castigo. Comprende las motivaciones de su padre con los palíndromos, los engaños de la abuela para animarla respecto a su nombre y, principalmente, que Florencia atraviesa una situación familiar difícil.

No estamos ante un juego. El castigo, sin duda, supone una experiencia poco placentera para Anina. No obstante, conforme avanza la semana, el aprendizaje le ofrece un tipo de recompensa que sobrepasa la dimensión lúdica. Lo interesante del caso es que, junto con una amiga, deciden ver el contenido del sobre de Florencia. No hay regla que impida abrir el sobre de su opositora. Hay cierta dimensión agonal en el proceso y un tono de juego que roza la dimensión del simulacro. Anina y su amiga siguen a la Florencia por las calles del barrio y tratan de camuflarse entre los autos. En la escuela entran a hurtadillas al salón de clase en busca del sobre de Florencia. Anina debe moverse entre las sombras para no ser descubierta por una de las profesoras, lo cual pone en obra rasgos del juego como vértigo. Su cuerpo deviene *ilinx* que alcanza una modificación que se acerca al terror del límite. Ser descubierta supone la adrenalina de quien cae en montaña rusa de manera vertical. Sumado a ellos los sueños de Anina la llevan a los juegos de vértigo en que su vida está cerca de la muerte. Sueña que ha roto el sello del sobre y está en un juicio (recreado como un musical) en el cual múltiples clones de la profesora de la Escuela le cantan que la letra con sangre entra. Siente, así, que imágenes monstruosas se abalanzan sobre su pequeña existencia como si estuviera en una casa del terror.

Agamben nos recuerda que la infancia es el único lugar en que podemos hablar de experiencia en sentido legítimo y que el juego, gracias a que logra operar fuera de la *nuda vida*, se desarrolla sin la fuerza condicionante de un código externo. Por eso creemos que este filme relata, con sencillez y belleza, el aprendizaje de Anina respecto a quienes le rodean gracias a que interpreta lo que la afecta en términos imaginarios. La experiencia proviene precisamente de leer las situaciones desde un patrón que se iguala con el del juego en términos de alteridad. Nuestra pequeña niña está enamorada de un compañero de clase. Este amor crea una fantasía en que el chico es un villano que le corresponde sentimentalmente a Florencia (su rival). Luego, en otro momento del relato, el chico, en un territorio idílico, se convierte en un príncipe. Lo clave es que la dimensión imaginaria trabaja con la dinámica del simulacro. Todo ello luego, a razón del castigo del sobre, se pliega sobre la vida de nuestra protagonista. La experiencia se teje ponien-



do en suspenso la realidad y la ficción. Anina juega en este escenario con total seriedad, como lo hacen la mayoría de los niños. No imita a un adulto, sino que deviene uno en medio de las circunstancias. Por eso su miedo al castigo, sabe que es la vida la que está en vilo. Al final el castigo, de tipo simbólico, pues los sobre están vacíos, permiten un aprendizaje para ambas chicas que desemboca en una bella amistad. Y el niño que Anina ama en secreto, en medio del recreo, la toca y corre. Están jugando a la lleva, pero el juego no se agota en sí mismo. Tras de él está la vida.

### 3.5. *Gente de Bien*

Con afán de revisar la relación entre clases, la película *Gente de bien* (2014), ópera prima del director Franco Loli, presenta la historia de Erik, un niño de diez años que de la noche a la mañana debe ir a vivir con su padre, Gabriel, quien trabaja como carpintero para María Isabel, una profesora universitaria de la alta sociedad bogotana. Ella tiene un hijo un par de años mayor que Erik lo cual, por una parte, despierta un instinto maternal que se traduce en querer hacerse cargo del chico dada la precariedad en la que vive y, por otra, en un afán de que su hijo, Francisco, departa con él como si fueran buenos amigos. La situación supone tensiones entre los chicos que, sin duda, responden al conflicto de clases. No obstante, la historia se centra en Erik y la dificultad de crear vínculos con todos los que le rodean (niños y adultos). Siente desdén por su padre a pesar de los esfuerzos por conectarse con él. Rechaza el apoyo de María Isabel a pesar que intenta acogerlo como si fuera su propio hijo. Al final lo único que logra romper la coraza de nuestro protagonista es la muerte de Lupe, una perrita callejera que acompañaba a su padre desde antes de que él llegara.

¿Hay juegos en esta historia? Sí, aunque narrativamente no tienen mayor trascendencia. Parecieran, a primera vista, actos secundarios para conectar las acciones que giran sobre la tensión de clases. No obstante, nos interesan a razón de pasar casi inadvertidos, de ocupar un lugar casi periférico. Erik y Francisco juegan en el apartamento al norte de Bogotá en medio del cuarto. Entre ellos están la lucha agonal de encestar una pelota en un aro, un simulacro de baloncesto que si bien tiene reglas es más espontáneo que otra cosa. El resultado es el placer que deriva en conflicto. Ambos chicos terminan peleando e insultándose violentamente. El juego cataliza el conflicto de clase. Su fuerza enmascarante, su idea de ser un lugar que borra diferencias, que crea su propio perímetro, permite inicialmente el duelo cortés, amistoso, que conforme avanza genera tensiones que desbordan la





dimensión lúdica y metamorfosea el jugar en guerra. De igual modo, un poco más adelante en el relato, los personajes se encuentran en la finca de verano de María Isabel. Erik juega ahora con Francisco y sus primos en la piscina. El juego entre agonales y de vértigo supone el goce del cuerpo en el agua, cierta velocidad para mostrar fiereza. De nuevo desemboca en una disputa como la anterior en que los insultos se incrementan. Al final de la lucha una falsa paz regresa pero la segregación social es clara. El director la retrata en un plano en que los tres niños de clase alta están juntos en el lado izquierdo de la imagen, mientras al lado derecho está Erik solo. Todavía juegan, pero en este caso sin contacto.

Como sugerimos estos juegos no son la base narrativa de la historia, son, mejor, los lugares donde la dimensión alterna del juego ofrece una catarsis para el personaje. Lo clave, en este caso, es que Erik no puede jugar con supuestos pares cuando el juego está viciado por la imposibilidad de equilibrio entre los jugadores. Es decir, los juegos agonales, como sugiere Caillois, borran las diferencias entre quienes. Solo la mayor habilidad puede generar diferencia. Erik juega con quienes no quiere jugar con él. El juego es, para los otros, una obligación. En tal sentido la experiencia lúdica si bien emerge gracias a que el juego mismo modifica a los jugadores, logra momentáneamente borrar diferencias de clase, luego rompe esa ilusión de una manera desastrosa. Al final Erik regresa a su casa. María Isabel se da por vencida, no logra conectarse con él. Los intentos, que incluyen experiencias de juego tipo vértigo como conducir motos de cuatro ruedas o montar a caballo, no logran eliminar la distancia social que está incardinada en nuestro protagonista.

### **3.6. Pasos de Héroe**

*Pasos de Héroe* (2016) de Henry Rincón nos entrega un relato centrado en un juego agonales: el fútbol. En este caso el juego es el motor de la historia, lo cual hace que las acciones principales estén a su servicio. El filme retrata la vida de un hogar campesino en el cual viven varios niños que, por diferentes motivos, no pueden estar con sus padres. Dicho hogar, a su vez, está vinculado a una Escuela en que los chicos adelantan sus estudios primarios. Nuestro protagonista, Eduardo, es un chico víctima del conflicto armado que perdió una pierna y parte de los dedos de una mano. Al llegar al hogar es víctima de discriminación por otros chicos, quienes impiden que se una al equipo de fútbol. Su minusvalía supone un impedimento. El resultado es que con otros chicos (algunos de ellos también víctimas



del conflicto armado) y la ayuda del profesor de música, crean un equipo alterno y se inscriben en un mundialito que se juega en un pueblo cercano. La aventura se ve constantemente amenazada por el Rector del colegio, Don Lucio, (quien se encuentra en silla de ruedas desde joven tras perder la movilidad de sus extremidades inferiores), pues desea recuperar el prestigio de la institución a través del equipo oficial.

Este filme supone un relato interesado en recomponer el cuerpo. Sea con los niños que han sufrido alguna mutilación, sea con los niños con menos habilidades deportivas (incluso la participación de género en el juego), se busca exaltar la igualdad que reclaman los juegos agonales al momento de su desarrollo. Como bien hemos visto, el juego, durante su puesta en marcha, supone una alteridad con la vida cotidiana. Por eso podemos entender el ahínco de los chicos por participar en el mundialito. Se trata de reconocer que en la cancha las diferencias corporales no cuentan si las reglas se cumplen. Tener más o menos habilidades podrá determinar el resultado del encuentro (de hecho, pierden el partido 3 a 2), pero el derecho de jugar en igualdad supone, así sea durante la temporalidad del juego, una nueva versión de sí mismos. No es gratuito que los niños sueñen con ser grandes jugadores y que salgan a la cancha intentando emular a sus ídolos. En ello hay marcas del juego como simulacro. Esto deja al descubierto la necesidad de enmascaramiento, del cambio de identidad. Esto, claro, tiene mayor emotividad cuando tenemos detrás la difícil historia de nuestros personajes.

En este caso, como suscribíamos, los niños juegan de manera central. *Pasos de héroes* una obra que orbita sobre la dimensión lúdica concreta. No obstante, no es un retrato del juego por el juego mismo. Pareciera que el directo supiera de la importancia del juego más allá de sí mismo. Si como sugiere Fink al jugar entramos en el mundo, se da pie a un proceso ontologizante, en nuestra película vemos cómo el juego hace comunidad. No solamente porque se juegue con otros, sino porque se establecen lazos genuinos entre jugadores que desbordan el perímetro del juego (diríamos la cancha) hasta alcanzar la vida misma. Vemos a Carlos, un profesor de música (que hace de entrenador), devenido en padre gracias al juego. Vemos a chicos que se convierte en amigos gracias al periplo que les permite, luego de muchos avatares, presentarse al mundialito y jugar con pasión. El juego, apuntaríamos, alcanza su dimensión cultural en sentido pleno, no porque el fútbol, deporte agónico, sea una forma cultural, sino porque la cultura de la fraternidad es posible tras jugar fútbol, como si de eso dependiera la vida en una improvisada cancha en las montañas colombianas.



### 3.7. *El Libro de Lila*

Marcela Rincón nos presenta en su obra de animación, *El libro de Lila* (2017), un relato sobre la fuerza de la infancia en términos de memoria e imaginación. La película la protagoniza Lila, un personaje de un libro infantil que vive en un pequeño bosque en armonía con la naturaleza. Tras el paso del tiempo Lila (su historia) está siendo presa del olvido y ella y su mundo están a punto desaparecer. Sin saber cómo pasa de la ficción al mundo real, nuestra protagonista decide buscar a Ramón un niño que leía su historia años atrás. Con su ayuda y la de Manuela, una niña que conoce mientras juega en la calle, deben recuperar el libro que se encuentra custodiado por El Señor del Olvido. Sin duda, el relato, en clave de fábula, es una alegoría que expone la fuerza de la imaginación producida por el universo narrativo y el modo en que se debilita cuando la vida adulta supone una distancia que desemboca en la pérdida de memoria. Ramón no lee más el libro de Lila porque le recuerda a su madre que falleció por una penosa enfermedad. Gesto que, sin duda, supone una clausura de la infancia, una muerte de la fantasía propiciada por la muerte real.

La historia adquiere un tono de aventura para los tres personajes que, guiados por la Guardiana de la Selva, viajan al reino del Señor del Olvido. Tras diferentes periplos, pruebas y desafíos recuperan el libro y estrechan lazos entre sí. Se fortalece tanto la amistad, como la comprensión de los avatares de la vida y la potencia de la imaginación como cura simbólica. Para Ramón el libro supone, al final de la historia, un vínculo con su madre, un objeto que evoca la memoria. Dicho libro si bien no es un juguete en términos estrictos, tiene la fuerza de gravedad que motiva cualquier juego. De hecho, al ser un objeto que narra una historia fantástica activa una forma de alteridad similar a la de los juegos por simulación. El viaje de los chicos al reino del Señor del Olvido no solo es una aventura, sino que implica la modificación de sus identidades. Posiblemente no son otros en términos de mímica, pero sí lo son en términos de roles. Y los roles del juego (de naturaleza heroica) bien superan el perímetro de la aventura hasta alcanzar la vida. Se colige, al final, que la fuerza de la fantasía es tan sacral como la del juego, que entre ambas prácticas hay un intercambio que no solo responde a reglas, sino que permite a los participantes enfrentar la vida cotidiana a partir de una variación, de un tipo de contrato simbólico que gracias a su ficción permite domesticar el caos de la existencia.



## A manera de cierre

Los niños están presentes en el cine colombiano y gozan, en el presente siglo, de una presencia que registra un amplio espectro de sus vidas. El juego, no obstante, en sentido codificado, tiene un papel menor y su representación, si somos puristas, no tiene fuerza narrativa. Sin embargo, si, como proponemos, el juego se entiende en los intercambios con la vida cotidiana goza de buena salud. Tanta, diríamos, que al revisar la manera como se metamorfosea o camufla se nos expone un retrato de la infancia como lo sueña Agamben: verdadero lugar de experiencia. El juego tiene valor después de sí mismo. Las dinámicas del juego le ofrecen a la infancia, incluso en situaciones extremas, una forma de alteridad en la cual existe un control sobre el propio presente. El juego oficia de escape en muchos casos ante la crudeza de la vida y el cine oficia tanto de testigo como de mecanismo que, gracias a su fuerza lúdica, desnuda una infancia que sabe que sobrevive en términos estéticos.

Los juegos oscilan entre lo agonal y lo simulado. Juegos que suponen la confrontación para alcanzar una meta que puede ser desinteresada en el juego reglado, al igual que sobrepasar el perímetro para dar paso a una dimensión simbólica mayor. Juegos simulados en que el cambio de identidad que suponen el placer de la máscara como un mecanismo para tomar distancia de situaciones sociales agobiantes. El cine nacional, en los casos analizados, revitaliza el juego e impele a repensar los límites que tematiza la teoría. Esto no porque no funcionen sino porque puestos en un lugar y una época concreta adquieren un nuevo matiz que a lo mejor regrese a una dimensión arcaica o quizás anticipen la dinámica del trabajo poético. Es decir, el juego permite que los niños se diviertan y, simultáneamente, escapen de cualquier sistema social que, por lo general, olvida regular la dimensión lúdica.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2012). *Teoría y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Fink, E. (1966). *Oasis de la felicidad*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Nacional.



- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós
- Heidegger, M. (1996). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Huertas, J. D. (2012). El juego como problema filosófico. En: *Cuadernos de filosofía*, (14), 153-169.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: variaciones sobre una visión antropológica del juego. En: *Enrahonar*, (16), 11-39.
- Scheines, G. (1981). *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires: Belgrano.
- Villegas, E. (2009). *El juego de la cultura. Ensamble asistemático sobre el juego como fundamento de la cultura en Homo Ludens de Johan Huizinga* (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

## Filmografía

- Arbeláez, C. C. (Dir.). (2010). *Los colores de la montaña*. [Cinta cinematográfica, 88 minutos]. Colombia: Co-producción Colombia-Panamá, El Bus producciones.
- Duque, L. (Dir.). (2001). *Los niños invisibles*. [Cinta cinematográfica, 90 minutos]. Colombia: Coproducción Colombia-Venezuela, Cinetel, EGM producciones, Hangar Films, Ma Non Troppo Films.
- Gaviria, V. (Dir.). (1998). *La vendedora de rosas*. [Cinta cinematográfica, 120 minutos]. Colombia: Producciones Filmamento.
- Lolli, F., Legeay, V. & Paillé, C. (Dir.). (2014). *Gente de bien*. [Cinta cinematográfica, 86 minutos]. Colombia: Evidencia Films, Geko Films.
- Ospina, L. & Mayolo, C. (Dir.). (1997). *Agarrando pueblo*. [Cinta cinematográfica, 28 minutos]: Colombia: SATUPLE.
- Rincón, H. (Dir.). (2016). *Pasos de héroe*. [Cinta cinematográfica, 92 minutos]: Colombia: Héroe Films.
- Rincón, M. (Dir.). (2017). *El libro de Lila*. [Cinta cinematográfica, 76 minutos]. Colombia: Co-producción Colombia-Uruguay, Fosfenos Media, Palermo Estudio.
- Soderguit, A. (Dir.). (2013). *Anima*. [Cinta cinematográfica, 78 minutos]. Colombia: Co-producción Colombia-Uruguay, Rain Dogs cine, Palermo animación, Antorcha Films.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Trotta.



# Capítulo 4

## Transformaciones en las narrativas mediática infantiles.

### Esquemas lúdico-afectivos y estereotipos plásticos en las narrativas infantiles animadas de la industria televisiva

Julián Andrés Burgos Suarez<sup>7</sup>

#### Resumen

El presente texto analiza diversos programas infantiles animados producidos por la industria cultural de la televisión, desde los esquemas lúdico-afectivos propuestos por Fuenzalida (2005). Se basa en el concepto de plasticidad de los estereotipos para establecer que estos, antes que fijar significados dominantes, tramitan las disputas por la hegemonía en la elaboración del sentido social. Esto se da gracias a las dimensiones representativa y comunicativa que compone todo estereotipo. Se aplica al análisis a 15 programas infantiles animados para proponer tres nuevos esquemas lúdico-afectivos emergentes con los cuales estas narrativas están facilitando los procesos de adaptación de niños y niñas a los cambios culturales que se está dando en los roles y valores de lo femenino y lo masculino.

---

7 Colombiano. Docente del programa de Comunicación social y periodismo de la Universidad de Manizales. Magister en Comunicación educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira; estudiante del doctorado en Comunicación de la Universidad de los Andes en Chile. Se desempeña en las áreas de Comunicación y estudios culturales, comunicación y narrativas, comunicación educativa.  
Correo electrónico: jburgos@umanizales.edu.co



**Palabras claves:** Televisión; Infancia; Programas infantiles; Estereotipos; Esquemas narrativos; Femenino/masculino; Estudios televisivos en infancia.

## **Transformations in children's media narratives.**

# **Playful-affective schemes and plastic stereotypes in the animated children's narratives of the television industry**

### **Abstract**

This text analyzes various animated children's programs produced by the cultural television industry, from the playful-affective schemes proposed by Fuenzalida (2005). It is based on the concept of plasticity of stereotypes to establish that, rather than establishing dominant meanings, they handle disputes for hegemony in the elaboration of social meaning. This is due to the representative and communicative dimensions that make up every stereotype. It is applied to the analysis of 15 animated children's programs to propose three new emerging playful-affective schemes with which these narratives are facilitating the processes of adaptation of boys and girls to the cultural changes that are taking place in the roles and values of the feminine and masculine.

**Keywords:** Television; Childhood; Children's programs; Stereotypes; Narrative schemes; Feminine/masculine; Television studies on childhood.

## **Introducción**

Las narrativas mediáticas dirigidas a los públicos infantiles creadas por la industria cultural del cine, la televisión o el streaming, se han basado tradicionalmente en un acervo de relatos que provienen de los cuentos infantiles presentes en la cultura popular. Durante muchos siglos, los cuentos populares se usaron como herramienta educativa con la que padres, maestros y adultos cuidadores, inculcaban pautas morales a niños y niñas. Ellos, entretenidos por las aventuras de los personajes, incorporaban sus enseñanzas y moralejas de acuerdo al contexto en el que vivían estas prácticas de lectura (Leibrant, 2005). Un cuento, una leyenda, una fábula o hasta



las historias de espantos, resultaban ser eficaces a la hora del aprendizaje moral (Sátiro, 2006).

Una de las cuestiones que fue objeto de enseñanza mediante los cuentos populares, las fábulas y las leyendas, fueron las formas de ser que debían seguir tanto los niños como las niñas (Ros, 2013). Mediante los cuentos, se les enseñaron a los menores los roles sociales, las maneras de comportarse, las cualidades morales y las aspiraciones de vida propias de cada género, según el sistema de creencias y valores predominante en su contexto.

Las historias presentes en los cuentos, leyendas y fábulas transmitían un amplio repertorio de pautas de comportamiento que debían caracterizar a todo niño o niña. Esto no solo permitió la socialización de los infantes en su entorno cultural, sino que naturalizó una forma propia de ser de cada género, conformando estereotipos para lo masculino y lo femenino (Turín, 1995).

Autores como Colomer (1999) o Cervera (1997) establecieron que los cuentos de hadas y en general la literatura infantil, reflejaba la mentalidad de la época en que fueron creados. Dicha mentalidad obedece a sistemas morales que estructuran las creencias y establecen los códigos de comportamiento que normalizan conductas a partir de las cuales pueden clasificar las acciones como buenas o malas, o como naturales o propias de un género en particular.

Al respecto, Bettelheim (1994) en su análisis de la estructura fantástica demuestra que muchos de los cuentos de hadas y de los cuentos populares se crearon en una época en la que el sistema de creencias social estaba constituido por la ética y la moral religiosa en sus variantes cristianas más radicales. Esto, sin duda, constituye el trasfondo que sostiene y delimita los universos narrativos de buena parte de los cuentos populares occidentales, que son los que más influyen en la cultura mediática contemporánea (Chillón, 2000).

Estos estereotipos han sido estudiados críticamente y vistos como factores determinantes en la reproducción de conductas que se consideran nocivas para el desarrollo moral y emocional de niños y niñas. Estos han transitado de los cuentos de hadas a las historias y relatos de las industrias culturales, en forma de películas y programas que reproducen estos estereotipos y





que se han convertido en una de las opciones preferidas para el consumo cultural de los niños y niñas.

En ese sentido, las narrativas mediáticas han sufrido unas transformaciones en sus estructuras, conflictos y personajes, que demostrarían cómo se han incorporado las expectativas de niños y niñas en sus contenidos, replanteando la influencia negativa en la reproducción de estereotipos sociales. En vez de esto, están construyendo relatos desde donde niñas y niños se empoderan para solucionar los conflictos propios de su experiencia vital.

Desde esta perspectiva, estas nuevas narrativas infantiles se caracterizan por revalorar la agencia propia del niño(a), de incorporar el valor de la autonomía en la adopción de criterios para resolver por sí mismos sus conflictos, y en el reconocimiento de las diferencias culturales en un contexto global. Así mismo, también tramita los valores necesarios para transitar en un contexto de alta competitividad y cambio.

## **1. Estado de la cuestión sobre las narrativas infantiles y mediáticas**

Las investigaciones y los análisis realizados a los cuentos populares han demostrado que la representación estereotipada de lo masculino y lo femenino revela una clara subordinación de uno género respecto a otro (García y Hernández, 2016). En estos, los papeles y roles asignados a los niños se diferencian de los asignados a las niñas. Esta diferenciación es problemática porque privilegia unos roles sobre otros. Con esto, las niñas van aprendiendo a considerarse, erróneamente, inferiores a los hombres (Ballarín, 2006).

Los estereotipos que se transmitían por los cuentos infantiles presentan a los niños como valientes, independientes, seguros de sí mismos, inquietos, aventureros, fuertes, bruscos, prácticos, desobedientes, temerarios. Mientras que las niñas son representadas como dóciles, inseguras, dependientes, hogareñas, comprensivas, delicadas, afectivas, sumisas y pasivas (García y Hernández, 2016).

Al producir y reproducir estos patrones como cualidades asociadas a lo masculino y lo femenino, los cuentos infantiles han sido uno de los mecanismos por donde se han naturalizado estos estereotipos, impactando la autopercepción que tienen los niños y niñas de sí mismos, y las expec-



tativas a cumplir para incorporarse en la vida social (Colas y Villacieros, 2007).

A esto se le debe sumar, el papel de las diferentes prácticas de lectura que se daban en los tiempos en que los cuentos populares eran uno de los medios privilegiados para la alfabetización infantil y para el aprovechamiento del tiempo de ocio en niños y niñas (Chartier y Cavallo, 1998). La lectura de estos cuentos en los ámbitos escolares y familiares implicaba el despliegue de roles de autoridad que institucionalizaban estructuras sociales como la familia y la escuela. Cuando los cuentos se narraban como parte de la tradición oral, también reforzaban las relaciones de poder social que hacían de estos relatos herramientas de instrucción moral y de control del comportamiento.

Esto provocaba que el aprendizaje de los roles masculino y femenino, como consecuencia de la lectura de cuentos infantiles, normalizara dichos estereotipos, naturalizando las características de los personajes y las acciones que hacían, como inherentes a la condición de género. En ese sentido, las narrativas de los cuentos infantiles populares con sus personajes, conflictos y acciones, ayudaron a constituir la subjetividad de un grupo amplio de lectores en una época determinada. Fue tan exitoso este paradigma, que por medio de sus relatos muchas generaciones continuaron aprendiendo lo que significa ser mujer y ser hombre, sobre todo cuando esos relatos, con sus personajes y peripecias, se trasladaran de las páginas de los libros a los diversos soportes que masifican las industrias culturales.

En ese sentido, los medios masivos de comunicación y las industrias del entretenimiento se valieron de ese acervo narrativo presente en la cultura popular para inspirar sus propias historias o para adaptar los cuentos infantiles a los formatos visuales, audiovisuales, icónicos, electrónicos y digitales que componen sus formas expresivas. La historia de la industria cinematográfica señala que fue precisamente uno de estos personajes de los cuentos infantiles populares, el primero en ser adaptado al formato de la gran pantalla, se trataba de la película *Blancanieves y los siete enanitos* de Walt Disney (Costa, 2010).

Las narrativas mediáticas de la industria cultural actual ejercen el mismo papel que los antiguos cuentos infantiles en lo que respecta al implante y naturalización de estereotipos, actitudes, roles, valores o formas de pensar en la sociedad (Igartúa y Humanes, 2004; Campos y Garza, 2015).



La diferencia respecto a su antecesor, el cuento infantil, es su dimensión industrial. La producción de contenidos dirigidos a públicos infantiles ha crecido al mismo tiempo que se han desarrollado y diversificado las industrias de la cultura (Gómez, 2018).

El contexto de lectura, que anteriormente se concentraba en lo educativo y lo familiar, ha adquirido grandes proporciones, pues se habla de una gran industria del entretenimiento (Novoa, 2014), donde niños y niñas son tratados como consumidores (Cerdeiro, 2013; Curía, 2006) haciendo que las narrativas estén encaminadas a la fruición recreativa, incluso de entretenimiento, que es como se le denomina a los contenidos de entretenimiento que tienen una pretensión educativa (González, et al., 2016).

En este panorama se producen innumerables contenidos dirigidos a niños y niñas en los que se reproducen estereotipos masculinos y femeninos. Dado el influjo del cine, la televisión y las nuevas plataformas de contenido vía streaming en las audiencias infantiles, estos se han vuelto el objeto de estudio predilecto para el análisis de la producción y reproducción de estereotipos sociales (Ortega-Mohedano, Jiménez-Sánchez y Lavín, 2018).

La investigación al respecto ha comprobado cómo los diversos contenidos mediáticos producen y reproducen los mismos estereotipos de lo masculino y lo femenino que los antiguos cuentos infantiles transmitían, en donde la mujer se presenta como pasiva y sometida al hombre, mientras que él se presenta como activo y dominante (Aubrey y Harrison, 2004; Espinar, 2007, Sánchez-Labela, 2011).

Son representativos de esta investigación los estudios centrados en la reproducción de estereotipos de género en las narrativas cinematográficas de Disney. Esto es lógico si se considera que este grande de la industria del entretenimiento surgió precisamente adaptando al cine los cuentos clásicos. Buena parte de las producciones cinematográficas que Disney ha producido se basan en los cuentos populares infantiles, bien porque estos se han llevado a la pantalla grande, o porque sus personajes son usados para recrear nuevas historias usando sus universos narrativos.

Estos estudios sobre Disney han demostrado cómo sus narrativas reproducen estereotipos sobre los valores y las normas sociales que deben seguir las mujeres (Bono y Guichot-Reina, 2001), estereotipos de raza y de sexo (Brode, 2005), estereotipos sobre la belleza femenina (Bazzini, et al.,



2010) o estereotipos que inducen a la imposición de valores culturales de las clases hegemónicas sobre las culturas populares (Osuna-Acevedo, Gil-Quintana y Cantillo-Valero, 2018).

Estos estudios se han hecho basados en los análisis narratológicos que examinan la representación de los personajes femeninos en las historias (Ortega-Mohedano, Jiménez-Sánchez, y Lavín, 2018). Es lo que se conoce en la teoría narratológica como el retrato (Bal, 1996). Es decir, de los modos físicos y psicológicos como se presenta y se reconocen a los personajes en las historias, así como sus motivaciones y los objetivos de sus acciones, en una red de relaciones actanciales con otros personajes (Arguello, 2006).

La tesis de que los estereotipos representados en las narrativas de las industrias culturales son responsables de la adquisición de patrones de conductas en sus audiencias infantiles, implica pensar en una teoría de la influencia de los medios en los públicos. En ese sentido, la teoría de los efectos a largo plazo, así como la teoría del análisis del cultivo (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan, 2002) explican que una audiencia puede llegar a adquirir los mismos modos de pensamiento de los contenidos que recibe, cuando su exposición y consumo se ha dado de forma prolongada y bajo unas condiciones de recepción que implican unos hábitos de recepción intensivos expresados en varias horas de exposición, un débil contexto de interacción social y una cada vez más persuasiva forma de comunicación narrativa (Igartúa y Humanes, 2004).

Una perspectiva diferente es planteada por los Estudios Culturales de la comunicación. Para estos, la relación que establecen los públicos con los contenidos de los medios se da en diferentes contextos históricos y culturales, haciendo que los públicos en vez de reproducir el contenido de los productos que consumen, los apropien, generando diferentes lecturas interpretativas que reducen o evitan una influencia directa del mensaje (Morely, 1996; Morley, Curran y Walkerdine, 1998). Gracias a las diferentes experiencias culturales, los mensajes de los medios son apropiados y recirculados en una red de relaciones sociales que hacen que estos sean polisémicos, es decir, que su significado no esté determinado por la intencionalidad del emisor (Orozco, 1994, 1996, 2001).

En la primera perspectiva, la presencia de los estereotipos en las narrativas mediáticas es determinante en la conformación de conductas imitativas por parte de los públicos, quienes han estado ampliamente expuestos a



ese tipo de contenidos estereotipados. Mientras que, para la perspectiva de los Estudios Culturales, la reproducción de estereotipos por parte de los consumidores es posible solo como una forma de apropiación que ellos asumen en función de significados que necesitan elaborar para dotar de sentido algún aspecto de su realidad.

En otras palabras, la perspectiva de los efectos supone que los públicos consumidores son agentes reproductores de estereotipos por fuerza del posicionamiento estructural que genera un sistema de disposiciones de producción y recepción que ellos no controlan, sino a los que están habituados (Bourdieu, 1998). En cambio, en la perspectiva culturalista, los estereotipos persisten en las prácticas y los discursos sociales en la medida en que orientan las acciones y permiten una forma de interacción social, es decir, porque sus interpretaciones pueden articularse a lo hegemónico que es representado en los contenidos mediáticos (Hall, 2010).

De este modo, ninguna de las dos perspectivas niega la presencia de estereotipos en las narrativas mediáticas, ni su influjo o su persistencia en las representaciones que se hacen las audiencias de sus realidades. Como afirman recientes autores que han investigado el papel de las narrativas mediáticas en la construcción de representaciones, los medios de comunicación –es decir las industrias del entretenimiento– proveen a sus públicos de repertorios discursivos con los cuales ellos elaboran un sentido particular sobre el entorno en el que se desenvuelven (Solá-Morales, 2014) y en ello pueden usar estereotipos para hacerse a dichas representaciones.

Esto indica que, frente a las narrativas mediáticas, las audiencias pueden generar procesos de identificación con los estereotipos que estas transportan (Cuervo, Burgos y Ángel, 2013; Solá-Morales 2013, 2014). Estos, al mismo tiempo que normalizan las representaciones allí establecidas, permiten que los públicos consumidores usen dichas representaciones para elaborar discursivamente narrativas propias en la que los estereotipos pueden ser reproducidos o rebatidos.

Esto hace que sea necesario repensar la definición de estereotipo. Estos se han entendido como representaciones simbólicas o discursivas que reducen algunos aspectos de una realidad a determinadas cualidades o características típicas con el fin de hacerla aprehensible. En esta tarea, la realidad referida puede sufrir una simplificación excesiva que termina por desconocer los matices y complejidades de lo representado (González-



Vera, 2012, 2015). Es por esto que los estereotipos suelen ser conceptos problemáticos.

En el campo de los estudios de los medios, los estereotipos son elementos discursivos necesarios para la comunicación. Estos permiten que, en el amplio campo de la comunicación social, determinadas realidades puedan ser visibilizadas y contadas, es decir, conocidas por el conjunto de la población. Así, los estereotipos ayudan a hacer de común conocimiento hechos, situaciones o información que difícilmente se llegarían a conocer.

Su capacidad de condensación hace que sea posible usarse en la comunicación social de un modo económico, es decir, que, al presentar un estereotipo, se pueda saber de forma inmediata a qué se refiere dicha representación (Lippmann, 2003). Por eso los estereotipos cumplen dos funciones: la de representatividad y la de comunicabilidad. Representatividad porque es eficiente en la referencia a cuestiones que son de interés colectivo, lo que hace que ante un estereotipo sea fácil saber de qué se habla. Y comunicabilidad porque esa eficiencia se traduce en la posibilidad de transmitir rápidamente ideas y percepciones sobre las cosas a otros sectores de la sociedad, es decir que, gracias a ellos, se pueden conocer realidades que son lejanas o externas a un colectivo en particular (Burgos, 2010).

En ese orden de ideas, lo que parece ser la predominancia de un estereotipo generada por las industrias culturales, debe entenderse mejor como la eficacia o la simetría (Hall, 1980) comunicativa que se alcanza mediante el uso de dispositivos discursivos que cumplen bien su función de representación y comunicabilidad. Por ejemplo, en el análisis de los cuentos infantiles, el éxito de los mismos en la transmisión de los valores culturales sobre lo que es lo masculino y lo femenino, se debe al empleo de estereotipos. Por eso se convirtieron en la mejor estrategia para inculcar los modelos de hombre y mujer dominantes en su época.

Considerar los estereotipos en las comunicaciones mediáticas como los creadores de ideologías particulares, es desconocer la naturaleza y la función de los mismos en la comunicación social. Los estereotipos en la comunicación mediática deben entenderse como los dispositivos discursivos y simbólicos que hacen eficientes las representaciones sociales establecidas en la sociedad sobre algún aspecto de la realidad que un actor, institución o sector social quiere normalizar. Para ser efectivos en la comunicación, se echa mano de estereotipos que ayudan a normalizar conductas o ideas



construidas previamente por otros actores sociales. En ese sentido, la predominancia de estereotipos en los cuentos infantiles o en las narrativas mediáticas que producen las industrias culturales, refleja la estructura simbólica de la cultura en la que estos existen y circulan.

En su función representativa y comunicativa los estereotipos condensan y hacen efectivas las creencias previas de los actores sociales dominantes. Por eso son la parte visible de una confrontación por el significado social. Esto hace que sean blanco de críticas y terreno de disputas simbólicas. En tanto que los estereotipos representan realidades conocidas para todos, los sectores sociales que son excluidos por la tipicidad y condensación, reclaman un lugar allí. El reclamo y la disputa aumentan su valor como dispositivo efectivo de comunicación social. En otras palabras, la problematización que trae el estereotipo señala la preocupación de diversos sectores sociales de estar fuera de lo que él representa, por eso se le reclama que represente más de lo que exhibe. Lo que se exige es estar dentro del estereotipo, más que prescindir de su eficacia comunicativa.

En la medida en que las industrias culturales funcionan gracias a que existen mercados globales de consumidores cada vez más empoderados y demandantes (Szpilbarg y Saferstein, 2014), sus narrativas buscan ser cada vez más aceptadas. Esto implica que acentúen el uso de estereotipos para ser efectivos en la comunicación social. En otras palabras, que sus contenidos sean cada vez más representativos de diversos grupos sociales, y que estos puedan llegar a más sectores de la sociedad. Debido a esto, el uso y la fabricación de estereotipos por parte de la industria cultural se da en directa relación con las demandas de los públicos, que quieren verse representados en los contenidos mediáticos.

Por eso los estereotipos cambian buscando ser más representativos del mayor número de expectativas sociales, pero conservando su función de condensar atributos de criterio para que estas demandas puedan ser visibles. Esto indica que el estereotipo tiene la cualidad de ser plástico. Esto quiere decir que debe permitir la mayor cantidad de procesos de identificación en las audiencias consumidoras, pero sin alejarse de una representación típica que permita a todos los sectores de consumidores saber qué es lo que se representa. En esa tarea, la producción de contenidos acentúa sus compromisos con las expectativas de las audiencias, de modo que la relación de dominación industrias-públicos, se ve redireccionada a una relación más horizontal que exige una propuesta de contenidos más elaborados en tanto



que deben ser detonadores de procesos de identificación en los consumidores (Bustamante, 2009).

En ese sentido, Disney sigue siendo un ejemplo. Recientes investigaciones han demostrado que existe un cambio en el estereotipo heredado de los cuentos infantiles que representaban a la mujer de modo pasiva y sometida al hombre (Ganzabal y Mezo, 2010; Stover, 2012; Iglesias y De Miguel, 2013; Aguado y Martínez, 2015; Davis, 2015; González-Vera, 2015; Sandlin y Garlen, 2017; Vicens, 2019).

Incluso se habla de diversas etapas en la construcción del estereotipo de la mujer en las películas de Disney. Escalas (2018) divide la filmografía de Disney en tres etapas: de 1937 a 1957, de 1992 a 1998 y de 2010 a 2013. En la primera etapa el estereotipo de la mujer la representaba como una mujer sumisa, cuyo principal valor era la belleza y la presentaba haciendo tareas tradicionales del hogar. En la segunda etapa el estereotipo de la mujer empieza a mostrar las ambivalencias de ciertas señas sexistas, la evolución de los rasgos de belleza y la aparición del valor de la diversidad y la cooperación. Y en la tercera etapa, el rasgo físico de la belleza se estiliza, los rasgos sexistas disminuyen, las tareas que hacen son transgresoras, imitativa de los que hacen los hombres y empiezan a ocupar los espacios exteriores que el estereotipo clásico reservaba solo a la actividad masculina.

En estos cambios se puede ver la plasticidad del estereotipo. Es evidente que la representación de la mujer cambia en la medida en que se van dando cambios en los roles y valores asociados a lo femenino. En ese mismo sentido, la narrativa mediática de la industria incorpora las demandas de los públicos con el objetivo de no perder pertinencia para ellas. Esto la obliga a reeditar sus estereotipos, incorporando cambios en la presentación y acciones de los personajes, de modo que condensa de forma típica, esas transformaciones de la realidad que representa y comunica (Eco, 2004).

Un ejemplo lo constituye la transformación del personaje femenino de Disney. Existe una marcada evolución del estereotipo femenino desde Blancanieves en la primera película de 1937, a Mérida de 2012 en la película *Braave*; tanto en la representación física, como en las acciones, comportamientos, modales y aspiraciones. De la indefensa princesa que es despertada por el beso del príncipe y así redimida, se pasa a la rebelde y desparpajada princesa que se niega a casarse, y decide tomar las riendas de su propia vida peleando por su propia mano frente a frente con los primogénitos de





los otros clanes a quienes vence en diferentes pruebas de habilidad, fuerza y valor (González-Vera, 2015).

La plasticidad del estereotipo va de la mano con la generación de diferentes procesos de identificación en las audiencias. Es claro que Mérida encarna una serie de reclamaciones que están presentes en las reivindicaciones sociales de las mujeres fruto del impacto del movimiento feminista. Estos movimientos demandan ver representadas sus aspiraciones en las comunicaciones sociales. La industria cultural lo entiende y actualiza sus personajes para que estas demandas colmen las expectativas de sus públicos. Así, las madres y algunos padres ofrecen tranquilos estos contenidos a sus hijas, sabiendo que allí ya no se representa a la mujer sumisa que los cuentos infantiles mostraron durante décadas. El ciclo de consumo se activa, ajustando el estereotipo a los discursos sociales hegemónicos (Curia, 2006). De ese modo se gestionan las demandas simbólicas que enfrentan en las narrativas mediáticas, las diferentes posturas sociales.

Ahora bien, la plasticidad del estereotipo depende en buena medida de su naturaleza simbólica y narrativa. Desde los cuentos infantiles hasta las películas de Disney, las expectativas de los públicos han sido tramitadas efectivamente gracias a la naturaleza narrativa de sus contenidos (Ortega-Mohedano, Jiménez-Sánchez y Lavín, 2018). En lo que concierne a los productos de las industrias culturales, esta naturaleza será definitiva para su elaboración, ya que constituyen la característica por excelencia de su condición discursiva.

Lo que hace que los productos de la industria cultural generen procesos de identificación es su condición narrativa (Solá-Morales, 2013, 2014). Ya se trate de películas, telenovelas, comics, noticias, publicidad o cualquier otro tipo de producto cultural generado por estas industrias, es su constitución narrativa lo que favorece su fruición en por una amplia gama de públicos (Berger, 1997; Rincón, 2006).

Esto se debe a que lo narrativo está conectado profundamente con matrices culturales en las que están inscritas nuestras experiencias colectivas (Martín-Barbero, 1983, 1984, 1988; Cruses 2008; Chillón y Duch, 2012). Esto quiere decir que las narrativas en las que se soportan los productos culturales mediáticos provienen de un proceso histórico de convergencia de prácticas culturales de enunciación, producción y recepción. Estas se encuentran sedimentadas en elementos simbólicos y narratológicos que re-



presentan los encuentros y enfrentamientos de las clases y sectores sociales que pugnarón por la hegemonía en la construcción del sentido social, así como las prácticas de resistencia que en esto se da (Martín-Barbero, 1987).

Así, la presencia de estructuras narrativas, personajes, conflictos, tramas, espacios, giros, etc. se entiende no solo desde el punto de vista de lo literal-estructural, sino desde lo cultural (Martín-Barbero, 1988). Géneros y formas narrativas empleadas en la fabricación de productos culturales obedecen no solo a decisiones creativas y de producción, sino a manifestaciones más profundas de una mediación cultural. En ese sentido, lo que resulta exitoso desde el punto de vista de la industria cultural, se lee en esta perspectiva como el espacio de mediación de las matrices culturales que las narrativas activan, en función de la construcción de sentido (Martín-Barbero, 2002).

Desde este punto de vista, los estereotipos funcionan no solo como objetivaciones de valores dominantes en la cultura, sino que arrastran formas narrativas que también fijan modos de narrar dominantes útiles para entender y tramitar la realidad. Es decir que cuando un estereotipo se impone como representación de una realidad, su economía comunicativa debe su eficacia también a que está puesto sobre formas narrativas que al mismo tiempo son estereotípicas de las formas de poner orden a la realidad humana.

Esto se entiende mejor cuando se concibe lo narrativo como la herramienta cultural más eficaz en la ordenación de la experiencia humana (Chillón y Duch, 2012). Como lo ha demostrado la reflexión de Ricoeur (2007, 2013), narrar es hacer concordante lo discordante. Esto significa ordenar los acontecimientos de la experiencia de un modo tal, que se les da una relación que parece intrínseca, como acciones encaminadas a un fin específico, es decir, con sentido.

La persistencia en el tiempo de formas narrativas o tramas (Ricoeur 2007) con las cuales se pone orden a los acontecimientos en las diversas prácticas de enunciación sobre el tiempo como la historia o la literatura (White, 1992, 2003), evidenciaría la eficacia de lo narrativo en esa tarea de configurar el sentido de la experiencia del tiempo humano. Esto es, de su estar en el mundo, tanto en su cotidianidad, como en los proyectos colectivos de futuro.

Esas formas narrativas se entienden como modos de tramar el tiempo, es decir, de establecer relaciones entre las acciones que explican el actuar de un sujeto (White, 2005). Implican el uso de estructuras narrativas, perso-



najes, conflictos y demás elementos narrativos que se han sedimentado en formas establecidas o estereotipadas con las cuales se cuentan las historias y se fabrican los relatos (Chillón y Duch, 2012).

De modo que estas formas narrativas cuya parte visible y manipulable está dada por las reglas de sus estructuras narrativas bien descritas por la semiótica del relato (García, 2001), tienen de fondo un conjunto de matrices culturales que detonan experiencias colectivas encaminadas a configurar el sentido (Burgos, 2016). De acuerdo a esto, cada vez que se opta por narrar, se activan simultáneamente unas competencias de familiarización de las acciones contadas gracias a la aplicación de estas estructuras narrativas a los hechos contados (Arguello, 2006), así como unos procesos de reconocimiento cultural fruto de la mediación de las formas narrativas empleadas para contar.

En esta cuestión radica la eficacia de las narrativas usadas para la transmisión de los estereotipos, así como en la efectividad comunicativa de estos. Cuando la industria cultural genera contenidos basados en narrativas que transportan estereotipos, los procesos de producción y consumo que alrededor de estos se despliegan, no se yuxtaponen, sino que se superponen. Lo que parece el éxito avasallante de un producto cultural, es en realidad la puesta en marcha de procesos más profundos de reconocimiento cultural de las expectativas de grupos sociales que son competentes narrativamente para entender e identificarse en lo contado. Es decir, de reclamar parte del sentido desplegado por la narración como suyo, en virtud de que un conjunto de experiencias socio-culturales pasadas han ayudado a configurar dicho relato.

Ahora bien, si como se ha argumentado, los estereotipos son plásticos para bien de la industria que los reproduce, y de los públicos que los consumen, las formas narrativas empleadas para su comunicación son claves en la eficacia ideológica que tienen. Esto quiere decir que las formas narrativas empleadas por la industria cultural son en cierto sentido también empleadas por sus públicos para sus propios fines de producción o reproducción del reconocimiento de sus demandas y expectativas. A este proceso se le denomina identificación (Cuervo, Burgos y Ángel, 2013; Solá-Morales, 2013, 2014).

Esto es lo que dinamizan las narrativas mediáticas que emplean estereotipos. La plasticidad del estereotipo que le permite incorporar en su economía comunicativa las demandas de públicos específicos, coincide con las mediaciones identitarias que las narrativas detonan en los procesos de



apropiación de dichos productos culturales. Así, cuando un estereotipo cambia, es porque de fondo el reconocimiento de nuevas expectativas pide su lugar en el entramado de acontecimientos que son dotados de sentido por las narrativas. Dicho de otra forma, solo lo narrativo puede tramar la irrupción de nuevas demandas en el orden de las cosas, es decir, incorporar al relato de lo hegemónico lo que transgrede, lo que desordena, lo que desacomoda el orden de las cosas, haciendo estereotipo lo novedoso.

En ese sentido, la investigación sobre las narrativas mediáticas de la industria cultural productora de contenidos infantiles debe desplazarse del estudio de lo que el estereotipo fija, al estudio de lo que en el estereotipo cambia. En parte porque es una característica de la actual producción cultural su constante innovación y adaptabilidad a los cambios culturales (Szpilbarg y Saferstein, 2014) y porque se está en un tiempo en el que los contenidos para niños y niñas se diversifican en sus ofertas y en sus narrativas.

De acuerdo a esto, este artículo describe los cambios en los esquemas narrativos que caracterizan los contenidos dirigidos al público infantil con respecto a los tradicionales esquemas heredados de los cuentos infantiles, replicados y explotados por el cine de Disney. La tesis central parte de considerar que la producción de contenidos infantiles actuales se sigue basando en esquemas narrativos pero que están introduciendo profundos cambios en los estereotipos sobre lo femenino y lo masculino.

Esto quiere decir que al examinar las transformaciones en los esquemas narrativos que presentan los programas infantiles actuales, se está dando cuenta de los profundos cambios en los procesos de identificación de las audiencias infantiles con los contenidos que describen las mutaciones culturales que ellos están viviendo. Se busca comprobar que la plasticidad del estereotipo revela nuevas demandas en los modos de ser de los infantes, que encuentran en estas narrativas, formas simbólicas con las cuales tramitar las realidades que experimentan.

Sin soslayar la influencia que tienen las estrategias de mercadeo que despliegan las industrias culturales de contenidos infantiles para impulsar y promover el consumo de sus productos (Novoa, 2014), no se puede reducir el auge de los mismos a una efectísimas campaña de *merchandising*. Evidentemente, y como se argumentaba, existen en la acogida de estos contenidos dirigidos a niños y niñas unos procesos de reconocimiento e



identificación que tienen parte en la explicación del éxito global de estas producciones. En la plasticidad del estereotipo que se evidencia en la aparición de esquemas narrativos novedosos en los contenidos infantiles, se quieren reconocer esos profundos cambios en las formas de tramitar los procesos vitales de los niños y las niñas. Esto otorga a las narrativas mediáticas infantiles un lugar más importante en la gestión de las dinámicas culturales, que aquel que le da la crítica al considerarlos únicos responsables de la reproducción de estereotipos dominantes.

Para dicha tarea, los trabajos de Fuenzalida (2005, 2007a, 2007b, 2011) aportan un importante punto de partida para entender estas mutaciones. Para el autor, la aceptación que tienen ciertos programas infantiles animados se debe explicar desde las relaciones que se establecen entre estos y sus públicos infantiles. Quiere decir que los niños y niñas encuentran en los programas de su predilección, no solo buenos productos para pasar el tiempo, sino que estos le proveen de esquemas lúdico-afectivos desde donde ellos y ellas pueden tramitar los problemas y las vivencias que experimentan en sus entornos (Fuenzalida, 2005).

En ese sentido, las expectativas de los infantes se ven atendidas por nuevos esquemas narrativos propuestos en los contenidos infantiles, en los que niños y niñas encuentran nuevas formas de ser y de actuar, identificándose con sus personajes y sus conflictos. Esta identificación no es una aceptación o un consumo irreflexivo, sino que obedece a una apropiación basada en la necesidad de encontrar guiones o esquemas de actuación que les permitan hacer frente a los problemas de la vida cotidiana. Esto se debe a que, al estar basados en la narración de acciones, los niños pueden captar de forma más práctica el comportamiento adecuado según su contexto, al evaluar las consecuencias de ciertas conductas encarnadas en los destinos que sufren los personajes por sus acciones (Bruner, 2003, 2004).

Así, Fuenzalida propone unos esquemas narrativos que empiezan a ser la base de las nuevas historias para niñas y niños, y de los cuales se generan procesos de identificación por que les permite satisfacer determinadas expectativas. El primero de estos esquemas es el del adulto torpe y el niño hábil (Fuenzalida, 2005, p. 94) En este, esquema, los adultos aparecen como tontos que se equivocan, y son los niños los que resuelven las situaciones problemáticas. Los niños prefieren este esquema porque reafirma sus capacidades de logro y les ayudan a resolver situaciones de temor frente a la frustración y el error, en un contexto intolerante frente al fracaso.



El segundo esquema es el de la lucha del débil contra el fuerte y la astucia para sobrevivir (Fuenzalida, 2005, p. 97). En este esquema el pequeño débil se enfrenta a fuerte y lo logra vencer. Aquí los procesos de identificación se dan porque los públicos infantiles encuentran actitudes confirmatorias de su propia capacidad de logro, ayudándolos a enfrentarse a las adversidades de su contexto.

El tercer esquema es el del niño alocado (Fuenzalida, 2005, p. 99). En este esquema se presenta a un niño fuera de control que se resiste a las conductas normalizadas. La identificación con este esquema se da porque las niñas y los niños pueden entender sus tendencias al desorden y avivar su creatividad, pese a los límites que pueda encontrar para ello.

Un cuarto esquema es el de la acción épica (Fuenzalida, 2005, p. 101). Este esquema suele presentar a un héroe o grupos de héroes que deben desarrollar una serie de retos para lograr transformar una acción desfavorable causada por un villano, en una situación favorable. En estos esquemas predomina la acción y la violencia, así como la representación monstruosa del mal. Los términos de los procesos de identificación frente a estos esquemas se basan en la necesidad que tienen las audiencias de entender que sus acciones conducen a un logro específico, y que solo es mediante acciones estructuradas y colaborativas que pueden lograr lo que se proponen. También permiten diferenciar las acciones buenas de las malas. En ese sentido entregan un repertorio de indicadores de maldad que van educando moralmente a las audiencias, y que inculcan la necesidad de sobreponerse a las mismas.

Fuenzalida advierte que estos esquemas se pueden presentar mezclados en las diferentes narrativas infantiles y que están matizados por las diferencias etarias en los públicos a los que van dirigidos. Estos esquemas componen una base generativa amplia de programas infantiles que los usan para la economía comunicativa que requieren las industrias y para los procesos de identificación de las audiencias.

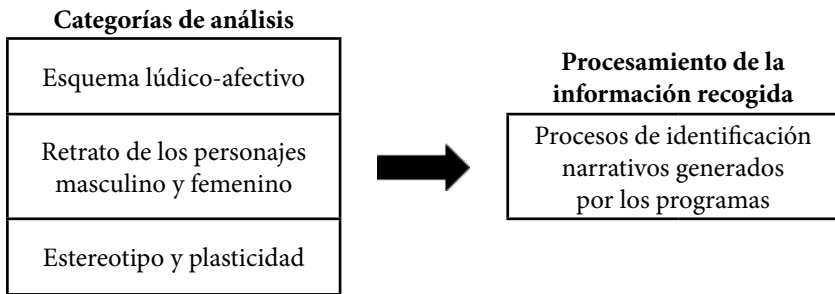
## **2. Metodología**

Aprovechando los esquemas mencionados, el presente artículo analizó una serie de programas infantiles animados de reciente factura, con el fin de detectar en ellos la presencia de tres elementos que se convirtieron en las categorías de análisis del estudio. La primera categoría buscó identificar el



esquema lúdico-afectivo predominante en cada programa de acuerdo a la clasificación realizada por Fuenzalida. Una segunda categoría se centró en la identificación del retrato de los personajes masculinos y femeninos, tanto en su apariencia física como en sus acciones dentro de la historia. Y una tercera categoría que, a partir del retrato, se preguntó por la persistencia o no del estereotipo de lo femenino y lo masculino en función de analizar su plasticidad. Con estas categorías definidas, la información recogida se analizó buscando establecer cuál era el tipo de identificación narrativa que se presentaba en cada programa. En la figura 1 se representa la perspectiva de análisis realizado.

**Figura 1**  
**Categorías de análisis de la información**



**Fuente:** Elaboración propia

Por tratarse de un estudio sobre las narrativas mediáticas de estos programas, se empleó una metodología cualitativa basada en el análisis de los elementos narrativos presentes en los programas escogidos. Se siguió la propuesta de análisis de Bal (1996) para las dos primeras categorías. Para determinar la presencia del esquema lúdico-afectivo se aplicó el análisis de los actantes inspirado en los esquemas actanciales de Greimas. Así, al establecer el sujeto y el objeto de la acción, y las relaciones entre los actantes que se desprenden de los ejes de relación: comunicación, deseo y participación (Bal, 1996; García, 2001; Argüello, 2006), se pudo establecer una estructura de relaciones entre los personajes que develaba alguno de los esquemas lúdico-afectivos presentes en los programas.

Para el análisis del retrato se aplicó la metodología de los índices narrativos (Argüello, 2006) y del retrato (Bal, 1996) que establecen la selección de los elementos indicativos que permiten reconocer a un personaje en la



historia. Estos índices revelan los rasgos físicos, psicológicos y conativos de los personajes, de modo que, al inventariarlos en la historia, fue posible determinar su representación.

Una vez establecido el esquema lúdico-afectivo y el retrato de los personajes, el estereotipo se dedujo de la condensación de estos rasgos y de las acciones. Cabe señalar que lo que se estableció como estereotipo no representa un aspecto fijo de lo representable, sino su cambio, es decir, se dedujo la transformación que sufre la realidad representada en función de determinar la plasticidad del mismo.

Con estos procedimientos se analizaron 15 programas infantiles que se transmiten por televisión y vía streaming y que se empezaron a emitir en los últimos diez años. Esto con el fin de ampliar la gama de programas que son objeto de análisis dentro de las investigaciones, de modo que se pudiera evaluar si tanto los estereotipos como los esquemas lúdico-afectivos se siguen manteniendo con el tiempo (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
**Programas de televisión analizados**

Programa	Año de emisión del primer episodio	Canal
<i>Tío Grandpa</i>	2008	Cartoon Network
<i>El Increíble mundo de Gumball</i>	2008	Cartoon Network
<i>Un Show más</i>	2009	Cartoon Network
<i>Hora de aventuras</i>	2010	Cartoon Network
<i>Gravity Falls</i>	2012	Disney XD
<i>Los Jóvenes Titanes</i>	2013	Cartoon Network
<i>Clarence</i>	2014	Cartoon Network
<i>Escandalosos</i>	2015	Cartoon Network
<i>Super Hero Girls</i>	2015	Cartoon Network
<i>Miraculous: las aventuras de Ladybug</i>	2015	Disney Channel
<i>Star vs. Las fuerzas del mal</i>	2015	Disney XD
<i>Manzana y Cebollín</i>	2016	Cartoon Network
<i>The Loud House</i>	2016	Nickelodeon
<i>Elena de Ávalor</i>	2016	Disney Channel Junior
<i>Victor y Valentino</i>	2019	Cartoon Network

**Fuente:** Elaboración propia





### 3. Esquemas lúdico-afectivos emergentes en las narrativas mediáticas

Con respecto a los esquemas Lúdico-afectivos presentes en los programas analizados, se pudo encontrar que los propuestos por Fuenzalida se presentan recurrentemente en los programas. El esquema del niño hábil y el adulto torpe se presentó en programas como *El increíble mundo de Gumball*, *Gravity Falls* y *The Loud House*. El esquema de la lucha del débil contra el más fuerte también se presentó en programas como *Hora de aventuras*, *Star vs las fuerzas del mal* y *Elena de Ávalor*. Del mismo modo, el esquema de niño alocado estuvo presente en los programas *Los Jóvenes Titanes*, *Victor y Valentino* y *Clarence*. Y el esquema de la acción épica en programas como *Un Show más*, *Ladybug* o *Super Hero Girls*.

Estos esquemas están presentes conservando la estructura narrativa propia, de modo que fueron fácilmente identificables en el desglose de las estructuras actanciales. Se puede deducir que estas estructuras antes de reducirse o dejarse de usar, se han convertido en esquemas obligados para el desarrollo de contenidos infantiles. En ese sentido, aseguran la identificación con sus públicos, pues plantean relaciones entre los personajes de modo narrativo.

No obstante, aunque estas estructuras se pudieron identificar en los programas, no aparecieron como el único esquema presente. Lo hallado revela que en ciertos programas se encontraron dos o más esquemas simultáneamente. Por ejemplo, *El Increíble mundo de Gumball* presentaba tanto el esquema de adulto torpe y niño hábil, como el del niño alocado. *Hora de aventuras* presentó tres esquemas como son: lucha del débil contra el más fuerte, niño alocado, y acción épica. *Gravity Falls* presentó los esquemas de adulto torpe y niño hábil con el de la lucha del débil contra el fuerte. *Star vs las fuerzas del mal* desarrolló los esquemas de adulto torpe y niño hábil, la lucha del débil contra el fuerte y acción épica. Incluso, programas que provienen de universos épicos como los de los superhéroes, combinaron esquemas, tales como: niño alocado y acción épica en *Los Jóvenes Titanes*, o Adulto torpe y niño hábil y acción épica en *Super Hero Girls*.

Lo que esta simultaneidad de esquemas señala, es la complejización de las estructuras narrativas en las historias. Estas ya no se presentan lineales, planas y con único conflicto que se resuelve al final. Por el contrario, aparecen múltiples conflictos, varias resoluciones simultáneas, diferentes líneas argumentativas y una multiplicidad de personajes actuando



como sujetos de la acción en algunas de esas líneas, o como ayudantes u oponentes en otras. Por ejemplo, cuando en *Los Jóvenes Titanes* Robin se apresta a dirigir al equipo de superhéroes para pelear contra el villano clásico de estas historias, alguno de los otros personajes está desarrollando su propia línea argumental que no tiene que ver con la acción épica, sino con conflictos personales o relacionados con sus propias motivaciones o intereses. Eso conduce la trama hacia el enredo, haciendo que los protagonistas combinen sus roles actanciales y las situaciones se presenten como divertidas.

El resultado de esta superposición de esquemas narrativos lúdico-afectivos es la constante activación y desactivación de los conflictos dramáticos. Esto significa que el universo narrativo construido por las acciones de los personajes cambia constantemente. Se presenta un entrecruzamiento de los planos dramáticos que hace saltar a la historia de uno a otro. Esto significa que resolviendo un conflicto es posible que se resuelvan los otros, o que resolviendo uno, no se puedan resolver los demás.

Esto lleva a otro hallazgo importante y es la emergencia de nuevos esquemas lúdico-afectivos diferentes de los cinco propuestos por Fuenzalida. El primero de ellos es el esquema de lo absurdo. Este hace referencia a la confluencia o el intercalamiento de diferentes arcos narrativos mediante algunos elementos como los espacios, los personajes o los conflictos. Por ejemplo, en *Tío Grandpa* es frecuente ver como el protagonista irrumpe en las acciones con soluciones a problemas concretos de los personajes, apareciendo en sitios extraños o no habituales, rompiendo la lógica espacial de la historia. Es común que *Tío Grandpa* aparezca en un bote de basura o que rompa las paredes de una habitación para aparecer con su vehículo e interferir en la historia y ayudar a los personajes. O el caso de *Hora de aventura*, donde los personajes principales pueden atravesar mundos buscando un objeto cotidiano que les permitirá ayudar a otro personaje.

Esta multiplicidad de acciones y espacios que se superponen conforman un *nonsense* narrativo (Biancotto, 2018) que crean un esquema lúdico afectivo nuevo caracterizado por el humor y lo absurdo. Por ejemplo, en *Un Show más* o en *Hora de aventuras* se combinan espacios que pertenecen a secuencias narrativas típicas de las historias de aventuras, con escenarios propios de los cuentos de hadas o escenarios futuristas en donde transcurren historias épicas, con lugares y conflictos cotidianos como ver televisión, cocinar o tener una fiesta.



Como en el *nonsense*, el resultado es un esquema narrativo caracterizado por el absurdo, que trivializa el conflicto, relativiza la importancia de la lucha por el objeto y hace que los personajes parezcan inverosímiles, pese a estar constantemente resolviendo cuestiones cotidianas. En estos esquemas se puede pasar de una lucha épica contra un ser de otra galaxia, a tener un romance con un personaje en el sillón de la casa. O de resolver un misterio guardado hace más de mil años, a organizar un cumpleaños con amigos. Toda la estructura narrativa de *Manzana y Cebollín* puede considerarse un completo *nonsense*.

Un segundo esquema emergente es el opuesto al del niño hábil, y es el del niño distraído y díscolo, presente en programas como *Clarence*, *Manzana y Cebollín* o *The Loud House*. A diferencia del esquema del niño hábil o el del niño alocado, este esquema presenta a unos niños protagonistas que se caracterizan por su desconexión con la lógica de las acciones, la focalización narrativa centrada en sus particulares puntos de vista sobre las situaciones que se van presentando, y la tematización de sus conflictos personales. Pese a esto, los conflictos siempre se resuelven en su contra, y cuando es a su favor, no es el resultado de sus propias acciones. Estos esquemas se acompañan de ayudantes y destinadores numerosos y ambivalentes, pues la disfonía de la voz narrativa los convierte en ayudantes contra su voluntad. A este esquema pueden pertenecer *Escandalosos* o *Los Jóvenes Titanes*, donde la disfuncionalidad narrativa que a veces presentan los personajes no es impedimento para que se den y se resuelvan las acciones.

Con respecto a los personajes, los hallazgos son también novedosos. La primera característica de estas narrativas infantiles tiene que ver con la variedad de los tipos de personajes. Esta variedad se relaciona con aspectos como la relación número-género. Quiere decir que han aumentado los personajes femeninos respecto a los masculinos. En programas como *The Loud House*, *Super Hero Girl* o *Un Show más*, se pueden contar más de cinco personajes femeninos como actantes principales de las acciones. En esta abundante presencia de personajes femeninos, la variedad también se representa en la tipicidad de los personajes. Están representados desde los típicos personajes bellos y delicados como el caso de Starfire de *Los Jóvenes Titanes* o el personaje de Zatana en *Super Hero Girl*; las mujeres rebeldes como Supergirl, de *Super Hero Girl*; Nicole de *El Increíble mundo de Gumball* o la Reina Flama de *Hora de aventuras*. Estos personajes se caracterizan por su ímpetu, su beligerancia y su autonomía para actuar, irrespetando las leyes, causando problemas o tomando la iniciativa para



resolver los obstáculos. Físicamente se representan de diversas razas, atléticas y fuertes.

Del mismo modo se representan las mujeres inteligentes como Margarita de *Un Show más*, Mabel de *Gravity Falls*, Raven de *Los Jóvenes Titanes*, Cloe en *Escandalosos* o la señorita Baker en *Clarence*. Estos caracteres femeninos se presentan como inteligentes, equilibrados y con un liderazgo basado en su capacidad de raciocinio. Esta habilidad les permite resolver muchos obstáculos y llegar al final de las acciones. Estas tienen en su retrato una contextura delgada, baja estatura, cabellos oscuros y un aspecto aparentemente débil que se compensa con su inteligencia.

También están los personajes femeninos fuertes y hábiles. Es el caso de la Guardabosques Tabes de *Escandalosos*, Reina Flama de *Hora de aventuras*, Batgirl en *Super Hero Girl* o Star en *Star vs las fuerzas del mal*. Estos personajes también son entusiastas y como en los estereotipos de los niños en los cuentos infantiles, resuelven las cosas usando la fuerza y sus habilidades físicas, pues esa es su mayor cualidad. Lucen físicamente atléticas, estilizadas y modernas.

Se encontraron los caracteres femeninos que representan tanto la habilidad, la inteligencia y la belleza como es el caso de *Ladybug*, Elena de *Ávalor*, Mujer Maravilla y Jessica Cruz (linterna verde chica). Estos personajes reúnen las características típicas de un superhéroe, pero en versión femenina, sumando la belleza física como un atributo destacado. Pese a ello, su retrato incluye aspectos naturales como la adolescencia, la raza y cualidades morales inspiradoras como la lealtad y el deseo de justicia.

También se encontraron los personajes ambivalentes. Son los que representan aspectos distópicos en las historias porque sin ser del todo oponentes o villanos, se muestran cambiantes respecto a las relaciones con los sujetos protagonistas de la acción. En esta categoría están Charleen de *Victory Valentino*, una niña tenebrosa que está enamorada de Valentino, y a quien no le importan usar el engaño para estar cerca de él, pero que, por eso mismo, nunca sería capaz de amenazarlo. También está Luna Loud de *The Loud House*, quien atemoriza a su hermano Lincon, pero por ser familia, nunca le haría daño.

Del mismo modo la Princesa Grumosa de *Hora de aventuras* constituye un ejemplo de esta ambigua identidad, en este caso retratada con claridad en su apariencia física: una nube rosa con voz masculina que se presenta



siempre conflictuada. En esa misma línea de retratos absurdos y confusos respecto a la representación de la identidad femenina, puede destacarse a Tigresa Voladora Gigante Realista, un extraño personaje de *Tío Grandpa* que se representa como un tigre siempre estático, sin habla, que solo ruge y que se mueve impulsado por un arco iris; aun así, actúa y hace parte de las acciones de la historia. Se pueden incluir en este grupo de identidades femeninas ambivalentes y bizarras, los personajes Señora Paleta y Patty de *Manzana y Cebollín*, que representan una paleta y un pastel como dos señoras adultas, una amable y otra regañona, respectivamente.

En la representación de los personajes femeninos de estos programas infantiles estudiados emergen también personajes que encarnan las disputas de los diferentes movimientos femeninos. Tal es el caso de Dulce princesa y Marceline, dos personajes de *Hora de aventuras* que son homosexuales. La primera es una princesa y la segunda una chica vampiro. Ambas se besan al final de una épica batalla, celebrando su amor y el haber sobrevivido. Esto es abiertamente un cambio radical en la representación de lo que son los roles y valores de lo femenino, respecto a los cuentos infantiles y las películas clásicas de Disney.

La variedad en la representación de los personajes con respecto a su género se da también en su protagonismo. Se encontraron programas donde las protagonistas principales eran mujeres, como en el caso de *Ladybug*, *Elena de Ávalor*, *Super Hero Girl*, *Gravity Falls*, *Star vs las fuerzas del mal*, *Los Jóvenes Titanes*, *Hora de aventura* y *Un Show más*. En estos las mujeres son sujetos de la acción que resuelven los conflictos, logran alcanzar el objeto y transforman las situaciones adversas. Del mismo modo, el repertorio de personajes secundarios femeninos es también amplio. Generalmente se presentan como ayudantes, destinadores u oponentes, y en ningún caso, destinatarias pasivas de las acciones de los personajes masculinos.

Ahora bien, la representación de lo masculino también ha tenido modificaciones respecto a los estereotipos de los cuentos infantiles y las películas de Disney. En primer lugar, ha de verse en la repetición de los esquemas lúdicos-afectivos un desprendimiento de la relación de subordinación de la mujer respecto a la del hombre. Al dejar de ser destinatarias pasivas, los personajes femeninos son tan resolutivos y empoderados como los masculinos.

Esto constituye el germen del esquema emergente del niño distraído y díscolo. En los programas donde se presentó este esquema, como en *Clarence*,



*Escandalosos* o *The Loud House*, son los personajes femeninos como Mary, la señora Baker, Cloe o las 10 hermanas de Lincon, los encargados de hacer virar las acciones a favor de los protagonistas hombres, los cuales se ven como dependientes de ellas. Esto también se ve en el número de programas que tienen como protagonistas a las mujeres y en donde predomina la trama de superhéroes, como *Super Hero Girl*, *Ladybug*, *Los Jóvenes Titanes* o *Elena de Ávalor*. Véase, en ello, la confirmación de un cambio en la relación mujer-hombre en las narrativas mediáticas industriales. En *Ladybug* esto es paradigmático: aquí el hombre es el ayudante de la mujer, y el enamoramiento corre al revés, pues es *Ladybug* el amor platónico de Catnoir.

Los personajes femeninos incluso pueden llegar a ser desafiantes para los masculinos en el logro de sus objetivos. Tal es el caso de Charleene en *Victor y Valentino*, o las 10 hermanas de Lincon, así como Granny o Margarita en *El increíble mundo de Gumball*. En ellos, sin ser oponentes, los personajes femeninos amenazan la estabilidad y el logro de los objetivos de los personajes masculinos. Se trata de un desafío a su protagonismo, dejándolos en ridículo muchas veces, lo que constituye también una revaloración del papel de lo masculino en estas historias.

Con respecto a esto, se puede ver que lo masculino deja de ser lo exclusivamente resolutivo del conflicto. Se aprecia que los personajes masculinos ahora pueden lucir confundidos, tontos, débiles, soñadores, bellos, sumisos y pasivos. O al menos, ya no omnipotentes, en tanto que los caracteres femeninos serán ayudantes o destinatarios de las cualidades o elementos narrativos que requieren para el logro de sus objetivos. Incluso, pueden ser los destinatarios pasivos de las acciones de los personajes femeninos como en el caso de *Un Show más*, *Hora de Aventuras*, *Gravity Falls*, *Los Jóvenes Titanes*, *Super Hero Girls*, *Ladybug*, *Star vs las fuerzas de mal* o *Elena de Ávalor*.

Esto conduce a establecer un nuevo esquema lúdico-afectivo que se une a los del esquema del *nonsense* narrativo y el esquema del niño distraído y díscolo. Este tercer esquema emergente se denomina el esquema del empoderamiento femenino. Este se puede caracterizar porque el protagonismo de las acciones lo asumen una o varias mujeres. Ellas se muestran seguras de sí mismas, fuertes, habilidosas, racionales, inteligentes, pero al mismo tiempo, hermosas, alegres, vanidosas y sensibles. Este esquema es el que predomina en *Ladybug*, *Elena de Ávalor*, y *Super Hero Girl*. Es un esquema que presenta las diferentes facetas del clásico estereotipo femenino menos la pasividad, y al que se le agregan las demás cualidades que presentaba el



estereotipo masculino clásico, pero ahora encarnadas en personajes femeninos con un claro protagonismo.

Ahora bien, este análisis de los esquemas lúdicos-afectivos y del retrato y las relaciones actanciales de los personajes, permite ver la plasticidad de los estereotipos en las narrativas mediáticas infantiles. Se evidencia que los estereotipos de los cuentos infantiles se han transformado por completo en estos programas. En lo que respecta a la dimensión de la representatividad, lo que la recurrencia y emergencia de los esquemas lúdico-afectivos señalan es que hay nuevas realidades culturales que se comunican desde estos esquemas.

Evidentemente el esquema del empoderamiento femenino está señalando la necesidad de reconocer las nuevas formas de realización de lo femenino que se dan en la ruptura con la desigualdad respecto a lo masculino, y en la demostración de las capacidades de la mujer para hacerse cargo de su destino y si es el caso, de el de los demás. En este esquema se percibe una tensión entre el abandono o la persistencia de ciertos rasgos de lo hegemónicamente entendido como femenino. Por ejemplo, presentar a los personajes femeninos lejos de la belleza estándar, pero sin dejar de reconocer otras formas de belleza femenina, indican la persistencia de lo bello como un rasgo femenino. No es que se abandone la belleza como distintivo, sino que se admiten otras formas de ser bella para afinar esta cualidad, como se muestran en los programas analizados.

En ese mismo sentido, la declaración abierta de otras formas de lo femenino como en la supresión del amor heterosexual como destino manifestó de toda mujer, indican la apertura al reconocimiento de la autonomía emocional. En ello, la tensión que trae la plasticidad del estereotipo se manifiesta en la extensión de las formas de afectividad femenina del cuidado, la protección, la entrega, el compromiso y la fidelidad individual o comunitaria –rasgos propios del estereotipo clásico– a otros ámbitos más allá de la intimidad o el hogar, como las cuestiones públicas. En muchas de las historias analizadas, la mujer con sus acciones se hace responsable del destino de todos –hombres y mujeres– politizando los rasgos que el estereotipo clásico le había conferido como cualidades necesarias solo para el cuidado del hogar.

En ese mismo sentido, el esquema del niño distraído y díscolo resiste una interpretación como evidencia de la dimensión representativa de la plas-



tividad del estereotipo. Lo que este esquema representa está asociado a la reubicación del rol del hombre en la sociedad ante la irrupción del paradigma feminista. La focalización masculina del punto de vista de la historia (Bal, 1996; Chillón, 2012) que se traduce en una despreocupación incapacitante para resolver los conflictos, se debe leer como el agotamiento del paradigma masculino de la solución autoritaria que se queda corto frente a las nuevas realidades culturales.

El personaje masculino luce desorbitado, incapaz, encerrado en sus propios problemas, los cuales tampoco puede resolver. Mientras que, por él, actúan los personajes femeninos interviniendo para solucionar las cosas. En ese mismo sentido, el esquema de Fuenzalida del adulto torpe y el niño hábil ya describía el agotamiento de las figuras de autoridad del tiempo tradicional para darle solución a las necesidades de adaptación y sociabilidad en los niños y niñas. Estos esquemas describen la plasticidad del estereotipo al tensionar la incapacidad masculina de resolver los problemas, con la resolución autoritaria de los conflictos a las que se ven abocados los personajes femeninos. Solo es necesario recordar que el autoritarismo es parte de lo que se ha llamado el esquema patriarcal de la sociedad (Butler, 2007).

La otra dimensión del estereotipo es la comunicabilidad. Esta consiste en la posibilidad de hacer conocer la realidad que los rasgos sintéticos del estereotipo representan. Los análisis de las narrativas mediáticas infantiles indican que lo referido como esa realidad, es una experiencia cultural percibida y experimentada como un *nonsense* estereotipado en la discontinuidad de mundos y universos narrativos que conducen al absurdo.

No debe leerse aquí que lo que se comunica sea absurdo refiriéndose a los cambios y rupturas que se dan en los roles y valores asociados a lo femenino. Lo que el absurdo de este *nonsense* narrativo está indicando es el contenido de la experiencia cultural de cambio que se vive cuando los paradigmas que han sostenido las formas de relacionamiento social y de construcción de proyectos identitarios entran en procesos de mutación y crisis. Una de las cualidades del *nonsense* es su cercanía a los procesos poéticos de creación de nuevas realidades lingüísticas (Marín, 2017). Mediante esta capacidad, lo absurdo de las historias da cuenta de la necesidad de adaptación y de clarificación de las transformaciones culturales que se representan.

Lo inverosímil toma sentido desde el sin sentido de sus aproximaciones lingüísticas con las que nuevas realidades se van configurando. Del mismo





modo, la discontinuidad de los universos como los de *Hora de aventuras*, *Un Show más*, *Star vs las fuerzas del mal*, *Manzanita y Cebollín* o *Tío Grandpa* adquiere forma dentro de los límites de su propio universo narrativo. La lógica de las acciones que allí se produce representa la tensión por hacer posible lo que antes era inimaginable. El estereotipo de este esquema narrativo se vale de toda su plasticidad para hacer caber cosas que antes no tenían lugar, pues solo el sin sentido es capaz de albergar nuevo sentido.

## Conclusiones

El análisis de las narrativas mediáticas infantiles de estos 15 programas permite concluir, en primer lugar, que la investigación sobre los estereotipos es más fructífera cuando se orienta al estudio de la plasticidad del mismo y no solo al de sus dimensiones normativas. Es decir, que se debe indagar por los procesos de transformación y mediación cultural que subyacen a la construcción y comunicación de narrativas estereotipadas.

En segundo lugar, se debe reconocer que en la producción cultural de narrativas infantiles de la industria de la televisión y el streaming de los últimos diez años se evidencian esos procesos de cambio cultural. Estos están configurando territorios narrativos donde las audiencias infantiles habitan, con el propósito de encontrar formas de comprender los profundos cambios por los que pasa la sociedad y la cultura a la que pertenecen.

En ese sentido, la presencia de esquemas lúdico-afectivos como los establecidos por Fuenzalida, pero preferiblemente los encontrados en este estudio, como son: el esquema del *nonsense* narrativo, el esquema del niño distraído y díscolo, y el esquema del empoderamiento femenino, indican que se están gestando unos profundos cambios culturales en las formas de comprender los tradicionales papeles y valores asociados a lo masculino y lo femenino. Esto no implica un desprecio de uno respecto al otro, sino el pensar nuevas formas de entender las diferencias y de encontrar modos de poder vivirlas positivamente.

Esto puede demostrarse en la amplia oferta de programas que existen basados en estas narrativas. Esto hace que los públicos infantiles tengan diferentes opciones para escoger y empezar desde allí, a entender su entorno. Por eso la dirección que indican estos esquemas, revela que más que implantar representaciones absolutas de las experiencias culturales actuales, estas narrativas configuran estereotipos plásticos que presentan las tensio-



nes y disputas por el sentido de esas experiencias. Por eso se caracterizan por una bastedad de elementos narrativos que están desbaratando los viejos estereotipos de lo masculino y lo femenino heredados de los cuentos infantiles y el cine clásico de Disney.

La continuidad de los esquemas lúdico-afectivos de Fuenzalida en la caracterización narrativa de los programas, la presencia de dos o más esquemas en los mismos, y la emergencia de los nuevos esquemas ya descritos, permiten concluir que las narrativas mediáticas infantiles siguen siendo eficaces en el proceso de socialización de los niños y niñas. Estas continúan entregando guiones de actuación y marcos de entendimiento ya no de lo establecido como dominante en la sociedad, sino de los procesos de cambio a los que los niños se ven enfrentados y frente a los cuales ellos deben dar respuesta.

Los estereotipos siguen siendo útiles para la adaptación cultural, pero no porque implanten las visiones dominantes en la sociedad, sino porque median en la comprensión de los vertiginosos cambios que se están presentando en los valores culturales. En ese sentido las industrias culturales están adquiriendo un liderazgo en la gestión del sentido social que no debe verse con preocupación, sino con atención, pues el material de sus productos puede ser la clave para terminar de ajustar las nuevas generaciones a las transformaciones que se vienen dando.

En ese sentido, el estudio debe fijar los límites de lo hallado, en el hecho de que no tuvo en cuenta los aspectos productivos que están presentes en la generación de contenido y que son influyentes en su comunicación. Por ejemplo, y para próximos estudios, se deben incorporar las variables asociadas a las particularidades de los formatos, las características de los públicos en términos de prácticas y hábitos de consumo, así como en los procesos de lectura e interpretación de los mensajes.

Teniendo en cuenta esto, los procesos de identificación que se deducen de los programas estudiados pueden clarificarse más. Por ahora, se puede decir con certeza que estas narrativas mediáticas infantiles están elaboradas para ayudar a niños y niñas en la valoración de las experiencias culturales que están resignificando las formas de ser de lo masculino y lo femenino.

Esto lo están haciendo abriendo el campo de la imaginación narrativa a la posibilidad de asumir la diferencia, a entender que no existen definiciones



absolutas y acabadas de las cosas, y que por más absurdo que parezca, es posible darle vuelta a cuestiones que parecían inamovibles, si eso es necesario para la realización de las expectativas de vida.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, D. & Martínez, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney Feminista? En: *Área abierta*, 15 (2), 49-61.
- Argüello, R. (2006). *La Muerte del relato metafísico*. Bogotá: Ambrosía editores.
- Aubrey, J. & Harrison, K. (2004). The Gender-Role Content of Children's Favorite Televisión Programs and Its Links to Their Gender-Related Perceptions. In: *Media Psychology* 6 (2), 111-146.
- Bal, M. (1996). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Ballarín, D. (2006). La Educación propia del sexo. En: C. Rodríguez (comp.) *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (Pp.37-58). Madrid: Akal.
- Bazzini, D., Curtin, L., Joslin, S., Regan, S. & Martz, D. (2010). Do Animated Disney Characters Portray and Promote the Beauty-Goodness Stereotype? In: *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (10), 2687-2709.
- Berger, A. (1997). *Narratives in Popular Culture, Media, and Everyday Life*. California: Sage.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Biancotto, N. (2018). Una insensatez de dibujo animado. Las formas del *non-sense* en Viaje olvidado de Silvina Ocampo. En: *La Palabra*, (32), 85-98.
- Bluter, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Bono, C., & Guichot-Reina, V. (2001). De Blancanieves (1937) a Mulán (1998): análisis de los valores, normas y roles sociales transmitidos a través de las películas de Walt Disney. En: C. Flecha, & M. Núñez, (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. (Pp. 45-52). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Bourdieu, P. (1998). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Brode, D. (2005): *Multiculturalism and the mouse: Race and sex in Disney entertainment*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.



- Burgos, J. (2010). Estereotipos. Estrategias narrativas de la industria cultural cinematográfica. En: *Filo de Palabra*, (9), 13-17.
- Burgos, J. (2016). La comunicación como construcción narrativa de la realidad. En: AFACOM, *Arte y comunicación. Un reto de reflexión en América latina desde la perspectiva regional*. (Pp. 61-76). Pereira: AFACOM.
- Bustamante, E. (2009). De las industrias culturales al entretenimiento. La creatividad y la innovación. Viejos y nuevos señuelos para la investigación de la cultura. En: *Diálogos de la Comunicación*, (78), 2-25.
- Campos, L. & Garza, J. (2015). Comunicación democracia y consumo mediático: el despertar de las audiencias infantiles. En: *Chasqui, revista latinoamericana de comunicación*, (128), 253-267.
- Cerdeiro, C. (2013). La Infancia televidente. Consumos culturales, experiencias de aprendizaje y construcción de representaciones. En: *Diálogos Pedagógicos*, 11 (22), 75-92.
- Cervera, J. (1997). *La creación literaria para niños*. Madrid: Mensajero.
- Colas, B. & Villacieros, M. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. En: *Revista de Investigación Educativa* 25 (1), 35-58.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Costa, J. (2010). *Películas clave del cine de animación*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Cruses, F. (2008). Matrices culturales: pluralidad, emoción y reconocimiento. En: *Revista Anthropos*, (219), 173-179.
- Cuervo, L., Burgos, J. & Ángel, A. (2013). Children`s Identificación Processes with Television Characters: case studies about colombian children and their favorite cartoon programas. En: *Perspectivas de la Comunicación*, 6 (2), 38-51.
- Curía, M. (2006). Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades juveniles. En: S. Carli (comp.). *La Cuestión de la Infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. (Pp. 295-311). Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, R. & Cavallo, G. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chillón, A. (2000). La Urdimbre mito-poética de la cultura mediática. En: *Análisis*, (24), 121-159.
- Chillón, A. & Duch, LL. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación* Vol. 1. Barcelona: Herder.
- Davis, A. (2015). *Good Girls and Wicked Witches: Women in Disney's Feature Animation*. Londres: John Libbey Publishing Ltd.
- Eco, U. (2004). *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Ediciones de Bolsillo.



- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. En: *Comunicar*, 29 (15), 129-134.
- Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Norma.
- Fuenzalida, V. (2007a). Cambios en la relación de los niños con la televisión. En: *Comunicar*, 30 (15), 49-54.
- Fuenzalida, V. (2007b). Reconceptualización de la entretención ficcional televisiva. En: *Revista Fronteiras*, 9 (1) 12-22.
- Fuenzalida, V. (2011). Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. En: *Comunicar*, 18 (36), 15-24.
- Ganzabal, M. & Meso, K. (2010). Evolución de los estereotipos de género en los Films de Disney. El caso de Tiana y el sapo. En: *Jornadas sobre Mujeres y Medios de Comunicación, Universidad del País Vasco*, 27-37.
- García, J. (2001). *Análisis del texto literario*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- García, J. & Hernández, C. (2016). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconografías en cuentos infantiles. En: *Integra Educativa*, 9 (1), 91-110.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N. & Shanahan, J. B. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. In: J. Bryant & D. Zillmann (Eds.). En: *Media effects: Advances in theory and research*, (2), 43-67.
- Gómez, A. (2018). Modos de interpelación de contenidos infantiles en el contexto de la convergencia. Aproximaciones al estado del arte. En: *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4 (1). Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5029>
- González, L., Pauloni, S., Novomisky, S., Codoni, M. & Gómez, A. (2016). Perspectivas para pensar contenidos educativos infantiles. El concepto de entretenimiento en la televisión digital argentina. En: *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2 (1). Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4014>
- González-Vera, P. (2012). The traslation of linguistic stereotypes in animated films: a case study of DreamWorks Sherk and Shark Tale. In: *JoSTrans*, (17), 104-123.
- González-Vera, P. (2015). El nuevo giro de Disney al estereotipo de género. En: G. Bazzocchi, P. Capanaga & R. Tonin (eds.). *Perspectivas multifacéticas en el universo de la literatura infantil y juvenil*. Disponible en: [https://zagan.unizar.es/record/62997/files/texto\\_completo.pdf](https://zagan.unizar.es/record/62997/files/texto_completo.pdf)
- Hall, S. (1980). Codificar y Decodificar. En: S. Hall. *Culture, media and language*. (Pp. 129-139). Londres: Hutchinson.



- Hall, S. (2010). *Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Quito: Instituto de Estudios Peruanos, Instituto de Estudios sociales y culturales Pensar Universidad Javeriana y Universidad Andina Simón Bolívar.
- Igartúa, J. & Humanes, M. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Iglesias, M. & de Miguel, M. (2013). La fémina Disney: Análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney. En: *Sociedad y Economía*, (24), 121-142.
- Leibrant, I. (2005). La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y los cuentos de hadas. En: *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 30. [Online]. Disponible en: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero30/chadas.html>
- Lippmann, W. (2003). *La Opinión Pública*. Madrid: Editorial C. de Langre.
- Marín, N. (2017). Acto poético, acto analítico: literatura, retórica y nonsense. En: *Acta Poética*, 38 (2), 85-100.
- Martín-Barbero, J. (1983). Memoria Narrativa e industria cultural. En: *Comunicación y cultura*, (10), 59-75.
- Martín-Barbero, J. (1984). Apuntes para una historia de las matrices culturales y la mass mediación. En: *Materiales para la comunicación popular*, (3), 13-29.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1988). Matrices culturales de la telenovela. En: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 2 (5), 137-164.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Morley, D. (1996). *Televisión, audiencia y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Morley, D., Curran, J. & Walkerdine, V. (1998). *Estudios Culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós.
- Novoa, E. (2014). Globalización de la industria cultural del entretenimiento y su impacto en la publicidad para niños. En: *Convergencia Científica*, 1 (1), 10-16.
- Orozco, G. (1994). *Televidencia. Perspectiva para el análisis de los procesos de la recepción televisiva*. México: Universidad Iberoamericana.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Bogotá: Norma.
- Ortega-Mohedano, F., Jiménez-Sánchez, A. & Lavín, J. (2018). Industrias culturales y composición de los personajes en las series de animación infantil emitidas en España. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 74-85.



- Osuna-Acedo, S., Gil-Quintana, J. & Cantillo Valero, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 1284 -1307.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas Mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como estrategia socializadora de género. En: *Cuestiones pedagógicas*, (22), 329-350.
- Sánchez-Labela, I. (2011). Estereotipias femeninas en las series de animación actuales. En: *ADMIRA*, (3), 104-131.
- Sandlin, J., & Garlen, J. (2017): Magic everywhere: Mapping the Disney curriculum. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39 (2), 190-219.
- Sátilo, A. (2006). *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Barcelona: Octaedro.
- Solá-Morales, S. (2013). Hacia una tipología de las narrativas mediáticas identitarias. En: *Sphera Publica*, 2 (13), 30-48.
- Solá-Morales, S. (2014). Imaginarios sociales, procesos de identificación y comunicación mediática. En: *Prisma.COM*, (25), 3-22.
- Stover, C. (2012). Damsels and Heroines: The Conundrum of the Post-Feminist Disney Princess. In: *LUX. A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University*, 2 (1), 1-10. Disponible en: <https://scholarship.claremont.edu/lux/vol2/iss1/29>
- Szpilbarg, D. & Saferstein, E. (2014). De la industria cultural a las industrias creativas. Un análisis de la transformación del término y sus usos contemporáneos. En: *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 16 (2), 99-112.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.
- Vicens, A. (2019). *Heroínas o princesas: análisis de la evolución de los personajes de la marca 'Princesas Disney' desde su posible superación de los estereotipos sexistas, dentro y fuera de la ficción animada*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (2005). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.



# Capítulo 5

## Estrategias posdramáticas en el teatro para niños.

### Un acercamiento a la performance digital-escénica *Un poco invisible*

Wilson Escobar Ramírez<sup>8</sup>

Carlos Fernando Alvarado Duque<sup>9</sup>

#### Resumen

El presente estudio se pregunta por las formas contemporáneas que se vienen empleando en el teatro para niños, en particular, las estrategias de corte posdramático que se incorporan a muchas prácticas escénicas de comienzos de este siglo, y que aquí se visualizan en la performance digital-escénica *Un poco invisible*, de la compañía chilena Maleza. Este fenómeno se abordará desde una perspectiva hermenéutica descriptiva, que recoge elementos propios del lenguaje de la animación vía *stop motion*; se hará uso de elementos teóricos provenientes de los estudios teatrales, y sus derivas en los estudios de la performance, lo que nos precisa el análisis de las relaciones

---

8 Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, de la Universidad de Manizales. Licenciado en Filosofía y Letras. Magister en Educación y Multimedia de la Universidad de Caldas. Estudiante del Doctorado en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Miembro del Grupo de Investigaciones de la Comunicación, de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: wilsonescobar@umanizales.edu.co

9 Comunicador Social y Periodista de la Universidad de Manizales, Filósofo de la Universidad de Caldas, Especialista en Estética de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Filosofía de la Universidad de Caldas, Doctor en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Profesor Titular del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales y Líder del Grupo de Investigaciones de la Comunicación. Su principal interés es el estudio de las múltiples relaciones entre la filosofía y el cine. Correo electrónico: cfalvarado@umanizales.edu.co





estrechas que teje la escena teatral enfocada a los niños y la imagen del video que circula en su interior.

**Palabras clave:** Infancia; Teatro para niños; Teatro posdramático; Performance digital; Estudios teatrales en infancia.

## Post-dramatic strategies in children's theater.

### An approach to digital-scenic performance *A little invisible*

#### Abstract

This study asks about the contemporary forms that have been used in children's theater, in particular, the post-dramatic strategies that are incorporated into many stage practices at the beginning of this century, and that are visualized here in digital performance- scenic *Un poco invisible*, by the Chilean company Maleza. This phenomenon will be approached from a descriptive hermeneutical perspective, which collects elements of the language of stop motion animation; use will be made of theoretical elements from theater studies, and their drifts in performance studies, which requires the analysis of the close relationships that weaves the theater scene focused on children and the image of the video that circulates in their inside.

**Keywords:** Childhood; Theatre for kids; Post-dramatic theater; Digital performance; Theater studies in childhood.

## Introducción

En el prólogo al libro *Incluso los niños, apuntes para una estética de la infancia* (1993), Maite Alvarado y Horacio Guido admiten que es inevitable que "... los niños sean siempre escritos por los adultos: incluso en los casos de relatos escritos por niños desde una perspectiva estética, la voz de los adultos no deja de aparecer con mayor o menor fuerza" (p. 10).

Esta es una verdad de la que se hace eco en el llamado *teatro para niños*, un género tardío en la evolución del arte escénico en la misma medida en que fue tardía la aceptación del niño en la sociedad.



Tematizada por muy diversos campos de estudio, haciendo parte central de la agenda social y política en todo el mundo, la infancia fue invisibilizada por la cultura occidental durante siglos, hasta cuando aparece en el siglo XVIII con un interés marcado de las instituciones religiosas y, posteriormente, del sistema educativo con la consolidación de la pedagogía en el siglo XIX, para moldear, formar, instruir de cara a su adultez.

Por ello, preguntarse por el teatro dirigido a los niños implica preguntarse por el sello que cada sociedad le imprime a la infancia.

El presente estudio intenta discutir el concepto *teatro para niños* más allá de su definición, que suele agotarse en tanto su intención comunicativa: el hecho de dirigirse a un público específico, o el de estar construido con una intencionalidad pedagógica, educativa, con un mensaje moral y/o moralizante. Un debate que se instala en las nuevas formas expresivas que el teatro ha venido adquiriendo en el cruce de fronteras interdisciplinarias y que suponen la hibridación de su lenguaje y sus poéticas, especialmente, con la irrupción de las tecnologías de la imagen digital en el terreno de lo escénico. Una reconfiguración que el teórico alemán Hans Thies Lehmann (2013) agrupó al cierre del siglo XX en el llamado *Teatro Posdramático*.

El interés del presente estudio rebasa pues esta suerte de canon que se instaló en la mirada al teatro de niños, marcado por una didáctica de la participación física del niño y su lectura pedagógica, y en cuanto tal se pregunta por las formas contemporáneas que se vienen empleando en este género, en particular, las estrategias estético-poético de corte posdramático en que han devenido muchas prácticas escénicas a comienzos de este siglo, y que aquí se visualizan en el montaje *Un poco invisible*, de la compañía chilena Maleza, al proponerse esta una novedosa hibridación del lenguaje teatral con el lenguaje de la animación, apropiada y desarrollada intensamente por el cine.

El estudio, de corte hermenéutico descriptivo, recoge algunas de las visiones estéticas que se han trazado en torno a la figura de la infancia, para luego adentrarse en el coincidente período (último cuarto del siglo XX) en el que tanto la infancia como el teatro sufrieron profundas transformaciones marcadas, especialmente, por el creciente consumo de las tecnologías de la imagen, desde el cine, pasando por el video y recalando en la internet. En medio de todo ello, un espectador cuya subjetividad ha sido performateada en la interacción con estos denominados *nuevos medios*.



# 1. Infancia y teatro

## 1.1. Hacia una estética de la infancia

El teatro infantil, o teatro para niños, suele mirarse como un género menor de las artes escénicas, habitualmente observado con un desarrollo más limitado en su lenguaje o con una simplicidad en la construcción de sus historias, en las puestas en escena y en el tratamiento, planteamiento y evolución de sus personajes.

En el desarrollo y evolución histórica del arte dramático, el teatro de niños, o teatro creado para ser visto por niños, tiene un surgimiento tardío, asociado muchas veces a las instituciones religiosas, de donde hereda, aún hoy, su carácter didáctico y pedagógico.

Patrignoni ha puesto de relieve cómo esta denominación se hace por distinción del teatro 'a secas', "... no por una identidad discriminable en su forma de trabajo, su concepción del mundo, o su estructura interna -criterios asentados desde la filosofía teatral, justamente para preguntarse por la entidad del teatro desde su propia pertinencia-, sino por la pertenencia etaria de su destinatario" (en Ravasi, 2012, p. 1).

Este criterio comúnmente aceptado por los investigadores del campo teatral, supone enfrentarse al dilema de definir un objeto (teatro para niños) desde los estudios de la recepción, lo cual desborda su campo de acción específica, cual es la producción y el acontecimiento espectacular propiamente dicho.

A lo largo del siglo XX el teatro para niños configuró un paradigma propio de la modernidad, en virtud del cual la familia y la escuela serán las grandes instituciones que acompañarán la tarea del Estado para formar a los futuros ciudadanos. El arte, y en particular las prácticas artísticas, contribuirán como muchos otros campos y disciplinas a esa tarea de completar el proceso pedagógico con un marcado acento moralizante y didáctico, que muchas veces recaen en una estética estereotipada.

Quizás por esa misma razón (la práctica consistente de un teatro formador de valores), los estudios teatrales abordan el género de *teatro para niños* más enfocados a la intención formativa de las creaciones, a su función pedagógica y receptiva en el público, que, a su valor estético y artístico, intrínseco en la obra.



Nora Lía Sormani advierte cómo el género denominado *teatro para niños* estuvo durante muchos años anclado a la idea de que solo estaba dirigido a los niños y, en cuanto tal, las producciones escénicas atendían a la idea de un espectador infante en actitud pasiva respecto de los contenidos que se le proponían desde el escenario. Con la llegada de las teorías en torno a la infancia, y las perspectivas trazadas desde otras disciplinas como la psicología evolutiva, los estudios culturales, la sociología y los estudios de la recepción, el género se fue ajustando a un concepto más amplio. “En la actualidad, los especialistas consideran que incluye también a los adultos, es decir, que es un acontecimiento felizmente compartido por los pequeños junto con sus padres, abuelos, tíos o cualquier mayor que disfrute de este arte tan singular” (Sormani, 2012, p. 66).

De la mano de esta mediación con el adulto, al género le llegó un cambio más sustancial: la necesidad de construir un espectáculo que considerara al niño en cuanto tal y no como una proyección del futuro adulto. “Durante mucho tiempo no se tuvieron en cuenta las necesidades, gustos e intereses artísticos de la infancia en favor de un teatro pensado como ‘modelo para educar’ que seguía una receta y sólo estaba interesado en enseñar” (Sormani, 2012, p. 66).

Y es que, como señalan Alvarado y Guido, los diferentes enfoques históricos que se han tendido en torno a la infancia admiten que por lo menos hasta fines del siglo XVIII “los niños no eran sino miniaturas de adulto, enanos más o menos inteligentes, materia prima maleable que debía formarse según criterios de utilidad y rendimiento” (1993, p. 5), mirada a la que se suma la pedagogía para instaurar un discurso institucional sobre la niñez que se mantiene vigente hasta nuestros días, con su aparente neutralidad, y mediante la cual legitima la ética de la productividad y del máximo rendimiento.

Por ello, como expone Sormani (2012) en torno al teatro para niños:

...la primera gran conquista fue haberse liberado de las estrecheces y ‘simplificaciones’ de la pedagogía, una modalidad que se hallaba en las bases históricas del género y que suponía un teatro de tesis, dedicado a educar dentro de las normas morales impuestas por la cultura del momento, y que el sistema educativo requería (p. 68).



Sormani ubica este cambio sustancial en la década de los años 80 en Argentina, pero es susceptible considerar que en buena parte del continente latinoamericano esta suerte de metamorfosis también se pudo dar en paralelo a los grandes cambios que se venían produciendo en la escena internacional, asociados fundamentalmente a la experimentación con nuevos lenguajes provenientes de las artes visuales, y los modos de relacionamiento con el público a través de prácticas como la performance y el happening.

El teatro para niños salió de su ‘corral’ y se incorporaron a él nuevas concepciones tanto en la forma como en el contenido. Se dejaron de lado, por ejemplo, los modelos sociales más uniformados e intolerantes y las actitudes sexistas, se incluyó la complejidad de los conflictos existenciales, y se puso en cuestión la antigua idea de un final feliz (Sormani, 2012, p. 66).

La amplia diversidad de espectáculos teatrales que se producen hoy para un público infantil y familiar se puede clasificar en dos grandes vertientes: la de un teatro de participación (que a la postre constituye la larga tradición del género), y la que se instala decididamente en la expectación. Ambas abarcan los desplazamientos perceptivos que se han venido dando en la escena infantil en este amplio período de *entresiglos*.

Como se ha dicho, desde su base fundacional, el género promovió la participación amplia del niño a través de un esquema de representación que fue consumando las formas y los contenidos de las propuestas; una suerte de metodología del espectáculo fundamentada en fórmulas del relato que seguían los lineamientos del éxito, cuando no del control del espectáculo frente a un público difícil de precisar en el patio de butacas. Esquema que parte de un texto lo suficientemente acotado para que el público infante intervenga siguiendo la partitura musical propuesta por el espectáculo y que deberá hacerle eco a través del coro de palmas, o mediante el caos instaurado para producir el zapateo de protesta por alguna circunstancia específica que afecta al héroe instaurado, o por gritos y abucheos dirigidos a la figura del villano o antagonista. También la participación se estimula en esta tradición a través de la respuesta a interrogantes sencillos, que van desde el saludo inicial planteado, la exigencia de una respuesta más coral o de mayor intensidad, o construir en colectivo la verdad de la que ha sido testigo el espectador: *¿Le han visto pasar por aquí?*, *¿Cierto que es muy malo?*, son formas habituales de interacción con la platea.



La invitación a subir al escenario para hacer parte de un juego, o asumir un rol específico de uno o de varios personajes, bailar con los actores en las escenas finales, se suman a los códigos del *convivio* seguidos con rigurosidad por este modelo, cuya lógica se instaura en virtud del convencimiento pleno de entretener a un niño que todavía no tiene la convención del espectador. Para Sormani es muy probable que el infante no distinga el tránsito que se produce entre el orden de lo real y el orden de lo poético, "... no sabe todavía ser espectador y requiere que se lo estimule y entretenga de otra manera" (Sormani, 2012, p. 66).

De forma paralela a esta tradición se viene consolidando la corriente de un teatro para niños con más carga de expectación que de participación, con todo lo que esto supone en tanto la concepción que se pueda tener de la figura del niño como espectador. En esta nueva tradición los mecanismos propios del teatro para adultos son asimilados por las prácticas del teatro para niños, con lo cual se produce un retorno a la frontera que divide el escenario y el patio de butacas; es decir, se restablece la convención de la existencia de una *cuarta pared*, ese muro o telón imaginario al que, como en el teatro ilusionista, "... el espectador es invitado a asistir a una acción que se desarrolla independientemente de él y que solo percibe debido a que la barrera que separa el medio escénico del mundo exterior es derribada" (Pavis, 1990, p. 110).

## **1.2. Posdrama en la era de la post-infancia**

### **1.2.1. La infancia en la cultura visual**

¿Vivimos el final de la idea de infancia como inocente y dócil? ¿Hemos entrado en la era de la post-infancia, marcada por la hegemonía del consumo? ¿Cómo pensar la infancia actual? La investigadora mexicana Inés Dussel (2013) se formula estos interrogantes para situar el pensamiento sobre la infancia en la llamada era de los nativos digitales, la generación M, la infancia hiperrealizada o las infancias fragmentadas, según la asuman las distintas miradas teóricas.

La primera respuesta a esos interrogantes se la encuentra Dussel en un ensayo escrito por Cristina Correa e Ignacio Lewkowicz, quienes sostienen la tesis según la cual la infancia se volvió prácticamente imposible en estos tiempos, cuyo sello de identidad es el consumo y la rápida expansión y penetración de los medios masivos de comunicación en el ámbito doméstico;



en el corazón mismo del hogar. Según estos investigadores, ese sentimiento de infancia que había surgido en la modernidad tiene su cierre hacia el último cuarto del siglo XX, período en el cual ya comienza a establecerse una relación más horizontal entre unas generaciones y otras, dadas -no por la diferencia de edad- sino por el acceso inclusivo al consumo.

Otra luz ofrece la mirada en torno a que “la niñez es hoy una estética y un discurso que coloniza toda la vida social y se convierte en parámetro de lo humano” (Dussel, 2013, p. 8), en lo que la escritora sueca Ellen Key dio en llamar “El siglo de la infancia”. Una respuesta que la investigadora halla en el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA), en la muestra *Century of The Child. Growing by Design 1990-2000*, y en la que se sostiene la tesis según la cual las generaciones siguientes no experimentarán la *infancia*, porque esta es ya de hecho parte de la vida misma. “Juliet Kinchin, curadora de la exhibición, se pregunta si no es la adultez lo que cesará de existir. Hoy el ideal es ser niños, jugar libremente, divertirse y crear, y no asumir las responsabilidades por el mundo adulto” (Dussel, 2013, p. 8).

Estas dos visiones contrapuestas resumen, de cierto modo, las transformaciones que en el período de entresiglos viene reconfigurando las relaciones entre la infancia y la adultez, las fronteras que demarcan identidades más allá de la concepción etaria, y mucho más cerca de las prácticas cotidianas que despliegan en los infantes los estilos de vida que siguen la estela del mercado, el *marketing* y el consumo.

Pero, como advierte Dussel, la incorporación de los niños al mercado no se produce en tanto consumidores de bienes materiales únicamente, sino también –y especialmente– en cuanto consumidores de imágenes, lenguajes y materiales con los cuales construyen identidades y mundos imaginarios. La infancia y la adolescencia, hoy, no se pueden pensar desligadas de la cultura visual que no solo se adentró en el territorio doméstico, e hizo del *corral de la infancia* una tiranía del control remoto, sino que también se adosó al cuerpo para acompañarlo como una prótesis de su cotidianidad, una suerte de dispositivo con el cual se comunica con el mundo como si se tratara de un *esperanto visual digital*.

Esta horizontalización en las relaciones intergeneracionales que trae consigo el mercado, según la investigadora, agudiza el declive de instituciones como la escuela, cuyo lema ha sido siempre la de separar y diferenciar la infancia de cualquier otra cosa que se le parezca o le amenace. Esto se



produce por la probada ineficacia de estas instituciones en producir subjetividades en los sujetos que quieren educar, lo que les torna obsoletas en esa labor. Ocurre aquí un desplazamiento hacia el *oráculo digital* en donde el niño encuentra, en su condición de consumidor individualizado, singularizado en sus identidades y gustos, la soberanía para decidir y actuar. “El mercado profundiza el concepto de infancia en sus rasgos modernos de inocencia y esperanza de futuro”, pero también lo va modificando, advierte Dussel, al notar que esa noción de infancia “... se enriquece y expande con el juego creativo, la diversión y la libertad como características nuevas y específicas de la niñez contemporánea” (2013, p. 11).

### 1.2.2. Performance digital y escena teatral

Como parte estas transformaciones en la concepción de la infancia, la escena dirigida a los niños también se ve abocada a una metamorfosis en sus formas, lenguajes, temáticas y modos expresivos para comunicarse con un niño que se ha metamorfoseado en su condición de espectador.

A la par con los cambios detectados por Dussel, Correa, Lewkowicz, y tantos otros estudiosos de la infancia, el *teatro a secas* sufrió, asimismo, transformaciones sustanciales en el último cuarto del siglo XX, que se acentuaron y consolidaron en estas primeras dos décadas del siglo XXI. Mutaciones que el teórico alemán Hans Thies Lehmann observó, sistematizó y englobó en una nueva categoría teórica que denominó *Teatro posdramático* (2013 [Publicado originalmente en Alemania en el año 1999 bajo el título *Posdramatic Theater*]), concepto que supuso un punto de referencia para los posteriores análisis, definiciones y des-definiciones del teatro contemporáneo, y que influyó en muchas de las prácticas escénicas que nacieron bajo sus postulados.

En su extensa obra Lehmann destaca entre otros rasgos del teatro posdramático, el divorcio aparente o deliberado entre el texto y el espectáculo, es decir que no se produce una forzosa adaptación del uno en el lenguaje del otro; el destierro de la representación mimética en procura de la presentación performativa, que supone una construcción en vivo, de cara al público, de una acción o secuencia de acciones en apariencia *crudas* y sin pretensión de representación; el desdén por la lógica narrativa y, en general, de la acción entendida en el sentido clásico, marcada por la secuencialidad y la causalidad de los acontecimientos. A este compendio habría que sumar la opacidad y la liminalidad que este teatro construye con las artes





plásticas, la danza, la performance y el videoarte, en una apuesta decidida por el mestizaje y la hibridación de lenguajes y formas de comunicación con el público.

Lehmann encontró cómo el *espectáculo vivo*, que se constituye con la necesaria presencia de un actor físico que interpela nuestras emociones con su presencia, sus acciones y su voz, en el último período del siglo XX se estaba viendo ampliado por los *medios*, dado que muchas prácticas escénicas estaban haciendo uso del recurso de grabación de material, pero especialmente, y con el desarrollo y la fluidez de la técnica de la imagen digital, se comenzó a producir en la escena un efecto de inmediatez y de producción *in situ* de imágenes que interactúan con el cuerpo físico del actor.

Nos recuerda Lehmann que ya desde comienzos del siglo XX: “La utilización en la escena teatral de medios técnicos modernos como la fotografía, las proyecciones, los soportes de sonido o el cine, en combinación con sofisticados espacios lumínicos y técnicas escénicas, empezó inmediatamente después de la invención de cada uno de ellos” (2013, p. 396).

Este rasgo característico de la posdramaticidad escénica introduce un profundo cambio de paradigma en el teatro que, sin embargo, no se alcanzó en las vanguardias de principios de ese siglo, sino con la irrupción de los *medios* en la vida cotidiana desde los años 80, del siglo XX. Precisamente allí, en ese momento histórico, Lehmann sitúa el surgimiento de una práctica del discurso teatral, nueva y diversificada, a la que denomina *Teatro Posdramático*, de tal suerte que los lenguajes de la escena cultivados desde las vanguardias históricas de comienzos del siglo XX acumularon la experiencia necesaria para dar “... una respuesta del teatro a la comunicación social transformada, a las condiciones de las tecnologías generalizadas de la información” (Lehmann, 2013, p. 38), ya instauradas en los años 80 y 90 en la escena posdramática.

Los *medios audiovisuales* recalaron con fuerza en el espectáculo vivo (el teatro por antonomasia), y lo hicieron para alterar las relaciones que se habían establecido durante siglos con el público, y para enriquecer la percepción que el espectador tiene de las poéticas que se construyen sobre la escena.

Lehmann remarca la poderosa fascinación que provocan, *per se*, las imágenes del cine y el video, en tanto que: “Las imágenes fotográficas en movimiento y, después, las electrónicas surten efecto sobre la imaginación -y lo



imaginario- de un modo más intenso que los cuerpos vivos presentes sobre la escena” (2013, p. 384). En esa línea reflexiona el semiólogo francés Patrice Pavis, para quien: “El cambio de escala de la imagen, procedimiento común de la fotografía y el cine, conduce, cuando se trata de una imagen presentada en escena, a una desorientación espacial y corporal del espectador” (2015, p. 209), pues ambos universos comparecen en la percepción en una suerte de dicotomía que instaura la urgencia de una selección: ¿Qué mirar? ¿Al actor y su accionar o a la imagen digital proyectada o creada desde adentro de la escena?

En la competencia entre la imagen fílmica y el cuerpo ‘real’ del actor vivo, el espectador no necesariamente elige lo vivo contra lo inanimado, ¡todo lo contrario! Su ojo es atraído por lo que es visible a escala más grande, por lo que evoluciona constantemente y captura la atención por el cambio constante de los planos y las escalas (Pavis, 2015, p. 201).

Sin embargo, la permanente experimentación de la escena con las nuevas tecnologías de naturaleza numérica o digital, poco a poco ha ido creando universos poéticos que superan esa especie de infancia tecnológica que caracterizó a la escena de finales del siglo pasado. Sánchez (2012) reconoce que:

Cuando la tecnología del video se hizo más manejable, más precisa y de más calidad, la fascinación por el aparato y sus posibilidades fue cediendo paso a una utilización mucho más centrada en las necesidades expresivas, vinculadas a la reflexión sobre el propio medio escénico, sobre el tiempo o los tiempos de la representación (p. 89).

Mientras que en el teatro, por convención dramático, las imágenes de corte fílmico solo procuraban documentar la realidad, en el teatro posdramático “... la imagen del video no remite en primer lugar al exterior del mismo, sino que circula en su interior” (Lehmann, 2013, p. 403), al ser esta un medio constitutivo de esta expresión escénica.

Pero estas búsquedas de la escena en los media ha supuesto también un amplio debate que no pareciera superado y que, en el terreno de la creación, pasa por las poéticas tecnofóbicas y las tecnofílicas: por un lado, aquellas que tematizan los desarrollos técnicos como ominosos y contaminantes de



los códigos de la escena, con la consecuente pérdida de las especificidades que hacen del teatro un arte singular, no mediado; por otro, aquellas poéticas que profesan un ciego mandato de la máquina tecnológica por encima de la corporeidad del teatro, por supuesto centrada en el actor y en la objetualidad física del espacio escénico.

En las visiones del teatro del futuro hay quienes sobredimensionan la presencia de las tecnologías de la imagen en la escena, al punto de aceptar, como lo hace Vaglio, la existencia muy próxima de un *teatro tecnológico*.

Para Vaglio (1996) ya el teatro tradicional está, desde hace varias décadas, utilizando pantallas de proyección o retroproyección para comentar momentos claves de la acción escénica; ahora el teatro tecnológico abre la perspectiva de un escenario convertido en una sola e inmensa pantalla.

Pasadas ya las dos décadas, la aparición del *fantasma virtual* y del *holograma* presagiado por Vaglio podría aplicarse solamente a algunas, muy sofisticadas, prácticas escénicas que pueden haberse instalado en el universo digital, con todo el potencial cibernético que ha traído consigo la evolución tecnológica; pero también, como observa Kozak (2006) comenzando el nuevo siglo:

Es cierto que existe mucho arte que no se pregunta por el ámbito técnico/tecnológico, y al no hacerlo –en su despreocupación– se ubica en una tradición que puede ser cuestionada; pero el mandato tecnológico también es despreocupado, sobre todo porque se ampara en la ideología de la novedad tecnológica como garantía de valor estético (p. 9).

Las prácticas escénicas del continente latinoamericano no han estado ajenas a esa tensión que bien recoge Kozak. Donde pareciera que la irrupción tecnológica no tendría cabida (el teatro para niños), lo hace con arrojo y asumiendo el riesgo de construir un espectador infante más comprensivo de las formas posdramáticas y los lenguajes que atraviesan espectáculos como *Un poco invisible*, de la compañía chilena Maleza, que apuesta por una inserción del recurso de la animación *stop motion* en la escena, de cuyo estudio se ocupa la presente investigación.



## 2. Metodología

El marco de reflexión que preceden estas líneas en el campo de estudio de la infancia, que nos ha acercado a algunas de las concepciones estéticas que la configuran; y en el de las mutaciones escénicas, que se han decantado en una de las últimas categorías formuladas en el campo de los estudios teatrales, cual es el teatro posdramático, nos enrutamos hacia el objetivo de la presente investigación que pretende analizar cómo ese teatro posdramático cruza el horizonte del teatro para niños que se hace hoy en Latinoamérica, y que puede constatararse en la performance escénica *Un poco invisible*, de la agrupación chilena *Maleza*.

Para ello se aborda el fenómeno desde una perspectiva hermenéutica descriptiva amplia, que recoge elementos propios del lenguaje de la animación, una técnica apropiada profusamente por el cine desde su etapa fundacional hasta nuestros días; elementos teóricos provenientes de los estudios teatrales, y sus derivas en los estudios de la performance, que nos precisan el análisis de las relaciones estrechas que tejen la imagen grabada y la escena teatral, y que da como resultado la categoría de performance digital.

## 3. Hallazgos de la investigación

### Huellas posdramáticas en *Un poco invisible*

“¿Te has sentido alguna vez invisible, como que nadie te ve o te aprecia? ¿Te ha pasado sentirte incomprendido por los adultos, quizás tus padres o profesores, o por tus pares, amigos o compañeros?” (Sant-Pierre, 2013, p. 36). Estos interrogantes guían el tercer ejercicio, *Desaparecer*, que la compañía *Maleza* sugiere a los espectadores después de ver la función de *Un poco invisible*.

Este y otros ejercicios hacen parte del contenido de la guía de actividades pedagógicas que la compañía diseñó en conjunto con la Universidad Católica de Chile, para el *Cuadernillo de Mediación Cultural*, 42, “... una publicación que ofrece claves y herramientas para facilitar y promover la comprensión de las obras *Maleza* y *Un poco invisible* desde diferentes perspectivas”, según se lee en la carta de presentación.



La pregunta por el sentimiento de invisibilidad está en el corazón mismo de esta obra, de Andrés Kolawski, estrenada a finales de 2013 en Matucana 100, de Santiago de Chile.

La historia da cuenta de la complejidad del mundo de dos hermanos, Máx y Felipe, de 5 y 8 años, que están aparentemente solos en una gran casa tras la pérdida de su madre, cuyos motivos desconocemos como espectadores. En un doloroso proceso de duelo uno de ellos, Felipe, se está tornando invisible, situación que se convierte en la mayor preocupación de su hermano menor, Max. La gravedad de aquel extraño proceso de desaparición parece tener respuestas en la televisión, única compañera en la soledad de estos dos seres, un medio que poco a poco se va convirtiendo en una especie de oráculo en la medida que los niños van cambiando los canales de que disponen. De esta manera van obteniendo la información que requieren en su gran aventura por retornar a Felipe a la normalidad de ser visible.

Pero la invisibilidad de Felipe no solo está en el abordaje temático de la obra, con toda la carga simbólica y metafórica que transmite esa idea en el entorno familiar, sino y fundamentalmente en el tratamiento visual que sus creadores le han dado. Y es que este, el cuarto montaje de la compañía, profundiza en el lenguaje híbrido que han denominado *teatroanimación*, y cuya base está en la apropiación de la técnica del *stop motion* o animación cuadro a cuadro.

*Stop motion* es comúnmente definida como una técnica en virtud de la cual se crea la ilusión de movimiento mediante la grabación de imágenes sucesivas, que el creador va manipulando manualmente en procura de imitar o reproducir con cierto grado de fidelidad los pliegues de los gestos, las miradas, el desplazamiento de objetos, el de las marionetas o muñecos, y las imágenes de decorados que suplantán los espacios físicos.

En *Un poco invisible* sus creadores no solo hacen un préstamo de una de las expresiones que identificaron el lenguaje primitivo del cine, *el stop motion*, sino que se traen consigo una tradición temática que en su origen se topó Meliès en las primeras filmaciones en espacio abierto: la desaparición, la trasmutación identitaria, y que supuso todo un descubrimiento en torno al cual se creó la idea de montaje de imágenes, con toda la praxis y la teoría que le han seguido.



Como bien lo han registrado las distintas historiografías del cine, la invención de la técnica *stop motion* se atribuye a Georges Méliès. En 1896, tan solo un año después de la invención del cinematógrafo, un simple accidente de carácter técnico trajo consigo un gran descubrimiento para la evolución y consolidación del lenguaje cinematográfico. En aquella ocasión, mientras filmaba una de sus habituales escenas en la *Plaza de la Ópera de París*, la cámara se atascó durante unos segundos. Méliès resolvió la situación y continuó filmando la escena que había iniciado, pero tras revelar la película descubrió un *salto*, o *jump cut*, en virtud del cual el autobús Madeleine-Bastilla que pasaba en ese momento pareció transformarse frente a la cámara -como por arte de magia- en la carroza fúnebre que iba detrás; también la gente que estaba comprometida en la misma escena aparecía y desaparecía anulando la continuidad de sus desplazamientos. Esta situación fortuita supuso el descubrimiento del *stop motion*, que se convirtió en su primera técnica cinematográfica para crear efectos especiales; Méliès, que provenía del mundo de la magia, supo aprovecharla y depurarla en los muchos cortometrajes que produjo hasta 1913. Años más tarde, el director ruso Ladislaw Starewicz le da un valor agregado e introduce marionetas en sus animaciones, a través de la recreación de mundos en miniatura contruidos de forma artesanal.

Como Méliès y Starewicz, muchos otros directores han acudido a esta técnica para introducir elementos de fantasía o de acción cuando no disponen de otros recursos para producirlos. A fuerza de su reiterado uso (incluso se han hecho películas completas con este recurso) hoy es considerada una técnica cinematográfica por sí misma.

Sin embargo, como advierte Aguirre (2016), el campo de la animación es muy dinámico y tiene una fuerte tendencia a la hibridez, la apropiación y la resemantización, lo que hace imposible abordarlo desde definiciones precisas o enmarcarlo en una expresión artística en particular. La investigadora prefiere darle un tratamiento de potencial o de tendencias. “Dentro de esas formas de potencial, una de las que más ha llamado mi atención es la versatilidad de la animación para dialogar con otras formas de representación y lograr mutuo enriquecimiento y sofisticación en términos formales, visuales y de significación” (Aguirre, 2016, s. p.)

Una reflexión que parece compartir Hugo Covarrubias, quien dirige la compañía al lado de Muriel Miranda:



... cuando creamos este concepto pensamos en la animación cuadro a cuadro, pero mezclada con el teatro: con la premisa de que ambos lenguajes tuvieran que dialogar. Esto implicaba que, por ejemplo, tenía que haber un diálogo o interacción entre un personaje animado y un actor. Para nosotros la animación no es sólo un apoyo, sino que el lenguaje actoral y la animación se deben mezclar y dialogar todo el tiempo (en Saint-Pierre, 2013, p. 7).

Para Covarrubias es claro que la estética que define la técnica de la animación *stop motion* tiene mucha carga teatral (de hecho, no nació con el cine, sino que operó como uno de los préstamos que el arte cinematográfico hizo para edificar su lenguaje, como se ha dicho), en tanto el muñeco que se anima mantiene los referentes de la acción y la gestualidad, se construye una dramaturgia de la iluminación, de la espacialidad y la temporalidad como en cualquier montaje con actores en vivo.

En *Maleza* (2006), una obra que fue pionera del *teatroanimación* en América Latina, sus creadores procedieron a crear toda la narrativa de la animación de los muñecos y luego las actrices físicas buscaron la manera de integrarse en la escena teatral. Pero en *Un poco invisible* (2013), las actrices ensayaban la obra completa, escenas de animación y de teatro, y esto se registraba en audio y video. Posterior a ese registro se procedió a la animación del movimiento de los muñecos, "... de modo que se facilitaba después el proceso de hacer coincidir los textos con el movimiento de la boca de los muñecos, lo que se llama *lipsync animado*" (Saint-Pierre, 2013, p. 8).

A esta mezcla del teatro con la animación se suma la técnica del *foley*, que consiste en la realización en vivo de los sonidos ambientales, como la puerta que se abre, los pasos, el viento, etcétera y que fue sustancial en el desarrollo del radio teatro.

*Un poco invisible* supone la evolución de estos dispositivos en la escena. Hay acá más escenarios virtuales e interacción con los mismos, así como mayor funcionalidad y adecuación de los objetos proyectados en la pantalla y su sincronización con las actrices. La mesa sobre la cual se generan los sonidos (al estilo del radio teatro) también sirve como un teatrino de marionetas en que se representa a los adultos. Incluso, un guiño al final de la función nos evoca el cine con la proyección de créditos. Aguirre (2016) resalta este aspecto:



En esta obra, la interacción entre animación y actuación en vivo alcanza niveles técnicos extraordinarios; hay un juego constante con las posibilidades de simulación de la animación, y una interacción que revela que un registro no puede vivir sin el otro, siendo ambos necesarios para conformar la complejidad del mundo emocional y la imaginación infantil (s. p.).

El resultado de este ‘diálogo’ entre la imagen animada y la acción teatral es la hibridación no solo de los lenguajes que proceden de ambos campos, sino la resemantización que proyecta en el público este tipo de puestas en escena, que a lo largo del siglo XX han adoptado constantemente procedimientos propios de los medios tecnológicos (el cine y el video) y los adapta según sus necesidades. Pavis expone cómo “... el primer plano, el montaje y el montaje alterno son ejemplos de técnicas filmicas perfectamente adaptables a la escena teatral” (2015, p. 215).

Mucho de esos procedimientos se pueden observar cuando se produce la inserción de medios audiovisuales en la escena teatral, como en *Un poco invisible*, donde la tecnología digital se constituye en el soporte narrativo y estético del tiempo de la representación escénica. Es en gran medida el eje de lo escénico, y se erige en una convención clave para que el espectador entre en la poética propuesta por el espectáculo.

Para hacerlo, Miranda y Covarrubias hacen uso de dos estilos visuales propios de la lógica de la *remediación*, un concepto acuñado por David Jay Bolter y Peter Grusin (2010), para significar aquella lógica formal mediante la cual los nuevos medios dan nueva forma a los medios anteriores. Como lo exponen los investigadores de la genealogía de los medios, no se trata de un simple reposicionamiento tecnológico, sino de un ‘préstamo’ mayor en virtud del cual un medio es incorporado, representado, en otro medio.

En la obra chilena la exposición de cara al público de las actrices, que manipulan recursos sonoros para imitar ruidos de una puerta, los pasos de los adultos en el exterior del cuarto de los niños, la presencia del viento, el asentamiento de un objeto... responde al estilo de *hipermediación* (*hypermediacy*), que busca recordarle al espectador la utilización explícita del medio; se trata de la aceptación de la convención según la cual lo que lo está viendo sobre la escena tiene el filtro mediático. En el proceso de creación sus directores se dieron cuenta que la generación de sonidos que se hace en escena, es también un ejercicio visual. “Entonces si queríamos que sonara





la apertura de una puerta, a veces jugábamos con una mini puerta, pero si el personaje salta en la cama, estas jeringas antiguas son increíbles y se ve atractivo visualmente para el público” (Saint-Pierre, 2013. p. 8).

Pero el estilo más recurrido y abarcador de esta performance digital es la *inmediación (transparent immediacy)* que tiene por objeto ocultar al medio, es decir, hacer que el usuario/espectador olvide su presencia y acepte la convención en virtud de la cual él ya no está ante objetos mediados, sino representados en la escena. La presencia de una doble pantalla proyectada en todo el centro del escenario, que al comienzo supone la sorpresa del público, pronto pasa inadvertida en la permanente interacción que se produce entre el cuerpo vivo de las actrices y la imagen animada de los muñecos que las representan.

Bolter y Grusin (2010) resaltan cómo la construcción de la imagen electrónica ha venido a resolver una vieja deuda contraída desde las tecnologías del pasado, en especial por “... la presentación transparente de lo real y la complacencia en la opacidad de los media mismos” (p. 30). Una opacidad que se produce porque, como señalan, la realidad virtual es un medio cuyo propósito es desaparecer en la experiencia perceptiva del espectador. No obstante, este acto de desaparición tiene que superar un reto de credibilidad o de verosimilitud que supone la fuerte presencia material, física, del aparato técnico que la realidad virtual requiere para construirse y manipularse ante los sentidos del espectador.

Es justo lo que han logrado estos creadores del *teatroanimación* en Chile: tejer una estrategia posdramática, a través de una performance digital y escénica, para comunicarse con un público que desde hace varias décadas viene instalado en el universo de las pantallas, de la imagen electrónica.

## **A modo de conclusión**

La imagen o percepción que cada sociedad tiene de la niñez ha ido cambiando históricamente. La de hoy es una sociedad atravesada por el consumo y la apropiación de los *media* en proporciones descomunales, que vienen moldeando las actitudes, estilos de vida, e imaginarios de los infantes, al punto que -como se ha visto- asistimos hoy a una nueva categorización denominada post-infancia. Como lo explicitan Alvarado y Guido (1993): “La niñez es el lugar de la movilidad permanente. Su cuerpo mutante juega a descolocarse, a ser el otro en sí mismo: ser niño es tener todavía posibi-



lidad de elegir. Libertad virtual que pone en el límite y arriesga la noción misma de identidad: el niño puede devenir otra cosa de lo que se pretende que sea” (pp. 10-11).

El espectáculo teatral dirigido al público infantil, si bien mantiene las constantes que heredó en sus orígenes como género teatral menor, destinado a entretener a un público disperso, que requiere una alta participación a través del juego y de las dinámicas individuales y colectivas, hoy tensiona esa tradición pedagógica y didáctica con formas más complejas que se instalan en la *posdramaticidad* postulada por Lehmann, en cuya base está la hibridez de lenguajes procedentes de distintos campos y disciplinas, y la omnipresencia de los medios digitales con toda su carga de interacción, en la que la participación física se ve desplazada por la expectación activa y retardora de un infante que ha nacido allí como un nativo digital. En esta forma teatral: “... el centro de actividad del niño está ubicado en la estimulación de su capacidad imaginaria, en la exaltación de su competencia representacional y simbólica. No se trata de hacerlo trabajar físicamente sino de invitarlo a desarrollar al máximo el placer de la imaginación” (Sormani, 2012, p. 67).

La performance digital-escénica *Un poco invisible* de la compañía Maleza es un claro ejemplo de cómo, desde el aspecto temático, el relato tradicional ha sido desplazado por el abordaje de temas más existenciales, basados en la muerte, el duelo y los miedos que esta conlleva, desde la perspectiva de dos niños. ¿Medio siglo atrás esto hubiese sido posible?

En entrevista con Isabel Sierralta, Kalawski recuerda que:

... nuestra época descubrió la niñez, la puso de relieve. Eso supone entender su complejidad y su diferencia con la adultez, pero al mismo tiempo, al descubrirla, la pusimos en un altar. Puede ser porque la vida adulta nos da miedo, entonces preferimos pensar en una niñez ideal, sin angustia, sin rabia, sin las cosas que nos perturban (en Saint-Pierre, 2013, p. 17).

Desde el aspecto formal estético *Un poco invisible* habla de ese temor de la infancia a la invisibilidad, y lo hace a través de la transparencia que produce el dispositivo digital centrado en la imagen animada, lo que supone un desafío técnico que ha sido ampliamente depurado en puestas anteriores y que en este montaje se ve resuelto con gran plasticidad y poética. En pala-



bras de Lehmann, se ha hecho de la imagen digital un *medio constitutivo* que circula en el interior de la obra.

La investigadora Lina Aguirre abarca con claridad este dialogo instaurado desde el teatro posdramático:

En las producciones de Maleza, el diálogo entre los lenguajes, las materialidades y las posibilidades de experiencia que ofrecen teatro y animación va más allá de la sofisticación estética y técnica. Este diálogo, sobre todo, complejiza la representación de la vida subjetiva y emocional de quienes se escogen como personajes, y a través de un conjunto de estrategias escénicas/animadas genera una experiencia empática para los espectadores, una experiencia de proximidad posibilitada por la puesta en escena de lo animado. Ver las obras de Maleza no es solo una cuestión de entretenimiento, sino la posibilidad de experimentar como otro a través del teatro-animación, lo cual, sin duda, contribuye a la construcción de un espacio humano de comprensión, ese espacio común que pareciera tan ajeno a las experiencias visuales predominantes en la actualidad, donde cada espectador se relaciona de manera individualizada y distante con lo que está viendo (2016, s.p.).

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. (2016). *Ensamblajes mágicos: diálogos recientes entre animación y otros medios* [Online]. Disponible en: <https://moebiusanimacion.com/>
- Alvarado, M. & Guido, H. (comp.) (1993). *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia* (Colección Cuadernillos de Género). Buenos Aires: La Marca.
- Bolter, J. D. & Grusin, P. (2010). Inmediatez, hipermediación, remediación. En: *Cuadernos de Información y Comunicación*, (16), 29-57.
- Dussel, I. (2013). Muerte y resurrección de la infancia. En: *Revista Todavía*, (29), 8-13. Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar>
- Kozak, C. (2006). *Técnica y poética. Genealogías teóricas, prácticas críticas* (Conferencia I Jornadas Internacionales: Poesía y experimentación, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Letras. Córdoba, 29, 30 de junio y 1º de julio de 2006). [Online]. Disponible en: [http://www.expoesia.com.ar/j06\\_kozak.html](http://www.expoesia.com.ar/j06_kozak.html).



- Lehmann, H. T. (2013). *Teatro posdramático*. México: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, CENDAC.
- Pavis, P. (1990). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Pavis, P. (2015). *La puesta en escena contemporánea. Orígenes, tendencias y perspectivas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ravasi, G. (2012). Concepciones de infancia en el Teatro para Niños actual: parámetros e interrogantes. En: Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral (AINCRIT). *Actas de las IV Jornadas Nacionales de Investigación y Crítica Teatral*. Buenos Aires: AINCRIT.
- Saint-Pierre, A. (Ed.). (2013). Maleza Teatroanimación. Maleza – Un poco invisible – La noche boca arriba. En: *Cuadernillo de Mediación Cultural*, 42. [Online]. Disponible en: <https://docplayer.es/38879975-Cuadernillo-de-mediacion-cultural-n-42-maleza-teatroanimacion-maleza-un-poco-invisible-la-noche-boca-arriba.html>
- Sánchez, J. A. (2012). *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. México: Toma, Paso de Gato, Conaculta.
- Sormani, N. L. (2012). La escena infantil. Arte y respeto por el pequeño espectador. En: *Revista Contravía*, (28), 64-67. Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar>
- Vaglio, F. (1996). Actores, personajes y tecnología: *Apuntes sobre el 'teatro tecnológico'*. [Online]. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n2/teatro.html>



# Capítulo 6

## Redes sociales, movilizaciones sociales y participación ciudadana de universitarios de Manizales, Colombia

Yoiver Giraldo Quintero<sup>10</sup>  
Carlos Eduardo García Cortés<sup>11</sup>

### Resumen

A partir de un enfoque empírico-analítico, mediante una encuesta realizada en línea a 624 universitarios de Manizales (Colombia), en este estudio se indaga sobre el uso que estos estudiantes les dieron a las redes sociales, durante las movilizaciones sociales realizadas dentro del paro nacional de noviembre del 2019, en Colombia. Igualmente, se consultó sobre aspectos relacionados con la participación ciudadana de estos actores de la sociedad. La sistematización de los resultados se llevó a cabo través del software *Question Pro*. Se encontró que los universitarios consultados utilizaron las redes sociales principalmente para apoyar el paro y denunciar abusos de autoridad por medio de *posts* propios y compartidos, con fotografías de sus amigos o compañeros de estudio. Aunque una cuarta parte de quienes participaron se mostró motivada porque las movilizaciones generan cambios en el país, la calificación frente al logro del propósito de estas actividades es muy baja. Además, los universitarios consultados piensan que votar en elecciones sigue siendo el mecanismo de participación ciudadana con mejores resultados.

---

10 Magister en Gerencia del Talento Humano. Especialista en Gerencia de la Comunicación Corporativa. Comunicador Social y Periodista. Docente de la Universidad de Manizales. Integrante de la Comunidad Iberoamericana de Comunicación Interna. Correo electrónico: ygiraldo@umanizales.edu.co

11 Especialista en Gerencia Estratégica de Proyectos. Docente de la Escuela de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: cegarciac@umanizales.edu.co



**Palabras clave:** Redes sociales; Movilizaciones sociales; Participación ciudadana; Universitarios; Juventud; Estudios en juventud.

## **Social networks, social mobilization and citizen participation of university students from Manizales, Colombia**

### **Abstract**

Through an online survey of 624 university students from Manizales, Colombia, this study investigates the use that these university students gave to social networks during the social mobilizations carried out during the national strike in November 2019, in Colombia. Likewise, it consulted on aspects related to the citizen participation of these actors in society. The systematization of the results was carried out through the Question Pro software. It was found that the university students consulted used social networks mainly to support the strike and report abuse of authority through their own and shared posts, with photographs of their friends or Classmates. Although a quarter of them were motivated because the mobilizations generate changes in the country, the achievement of the purpose of these activities is very low. Likewise, the university students consulted thinks that voting in elections continues to be the mechanism for citizen participation with the best results.

**Keywords:** Social networks; Social mobilizations; Citizen participation; University students; Youth; Studies in youth.

### **Introducción**

La irrupción de los medios digitales y en especial de las redes sociales ha significado no solo nuevas formas de consumo de contenidos sino nuevas maneras de organización de la ciudadanía. Las mismas han desembocado en movilizaciones sociales de múltiples actores, quienes han aprovechado el nivel de interacción y el poder de convocatoria de estas redes para manifestarse tanto *on-line* como *off-line* frente a las políticas públicas de sus gobiernos.



En consecuencia, el inicio del siglo XXI se ha visto marcado por múltiples movilizaciones sociales, muchas de ellas protagonizadas por jóvenes que mediante constantes protestas generaron cambios en la política y la distribución del poder en muchos países del mundo. Los casos de la *Primavera Árabe* (Ben, 2012; Gutiérrez y Álvarez, 2011) a través de los cuales movimientos sociales lograron derrocar gobiernos dictatoriales, así como los acontecimientos ocurridos en España impulsados por el movimiento 15-M o los indignados (Sánchez-García, 2012), *La organización estudiantil* en Chile (Aguilera, 2017) y *Yo Soy 132* en México (García y del Hoyo, 2013) son solo algunos ejemplos de procesos de movilización social con resultados significativos.

Muchos de estos procesos han sido impulsados por jóvenes que, de acuerdo con Prensky (2011), están altamente influenciados por las redes sociales, a las cuales han convertido en parte de su vida al permitirles tener interrelaciones con otras personas sin estar condicionados por un espacio físico para conectarse y lograr acuerdos (García y del Hoyo, 2013).

Monge y Olabbarri (2011) profundizan este aspecto y argumentan que: “El segmento de población más joven representa no sólo a los primeros adoptantes de las redes sociales, sino también al primer grupo poblacional que está construyendo sus dinámicas de relación en convivencia con ellas” (p. 13).

En este orden de ideas, en Colombia también se han originado varias movilizaciones sociales lideradas por jóvenes, en especial, por organizaciones estudiantiles que han protestado principalmente en contra de la mercantilización de la salud y la educación (Cruz, 2014), como por ejemplo las manifestaciones ocurridas en el año 2011 y que fueron impulsadas por la *Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE)* y las recientemente ocurridas con relación al Paro Nacional que inició el 21 de noviembre de 2019; y en el que además participaron diferentes gremios y sindicatos del país, los cuales se unieron a los inconformismos en cuanto a las medidas económicas adoptadas por el gobierno del presidente Iván Duque Márquez.

Estas protestas se vieron enmarcadas a su vez en actos de violencia que produjeron enfrentamientos entre la fuerza pública y los manifestantes, así como en el saqueo de residencias y daños a la infraestructura pública. En Manizales también se presentaron algunos acontecimientos (El Tiempo, 21 de noviembre de 2019). En los días siguientes al 21 de noviembre otras



movilizaciones a modo de *cacerolazos* tuvieron lugar en la ciudad, varias de ellas convocadas por jóvenes (La Patria, 23 de noviembre de 2019) a través de las redes sociales y con base en etiquetas específicas como *#ParoNacional*, *#21N*, *#23N*, *#ApoyoElParo*, *#ColombiaNoPara*, entre otros.

Siendo así, en el presente estudio se analiza la relación entre el uso de las redes sociales, la movilización social y la participación ciudadana de los jóvenes de Manizales en el marco de las protestas del mes de noviembre de 2019. A manera de referente teórico, en la primera parte del artículo se presenta la revisión de la literatura sobre los principales conceptos que sustentan esta investigación, se describe la metodología utilizada y se presentan los resultados encontrados con las respectivas conclusiones del estudio.

## 1. Referente conceptual

### 1.1. Sobre Redes sociales

Según Celaya (2008), se entiende por redes sociales aquellos lugares en internet donde las personas pueden "... publicar y compartir todo tipo de información, personal y profesional, con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos" (p. 39). De igual manera, Hutt (2012) resalta que la aparición de las redes sociales permite a las personas interactuar de varias maneras y bajo distintos niveles de implicación.

Ahora, de acuerdo con Boyd y Ellison (2007), las redes sociales están presentes en el diario vivir de millones de personas en el mundo, puesto que las mismas permiten una forma determinada para comunicarse, relacionarse y crear comunidades (Varas, 2009; en Almanza, Fonseca y Castillo, 2013). De igual manera, las redes sociales permiten a las personas generar conexión con otros individuos (Timmis, 2012) con preferencias similares y coordinar causas en las que se ven involucrados diversos actores. Además, pueden no solo consumir contenido específico, sino crearlo, compartirlo y alterarlo a través de múltiples formatos (Rovira, 2013, p. 119).

Por otro lado, Kahne, Lee y Timpany (2011) argumentan que existen tres formas predominantes de participación en redes sociales: política, de entretenimiento y de amistad o relaciones sociales; y que en especial los jóvenes están desarrollando en estas redes conocimientos que les permite tener una mayor participación política y cívica fuera de las mismas (Ito, 2009).





Con relación a lo anterior, Rovira (2013) menciona que el internet y en especial las redes sociales impulsan los discursos de los movimientos sociales, logrando incidir incluso en los temas desarrollados por los medios masivos de comunicación y ofrecen la posibilidad de iniciar a vivir en la web “... aspectos por los que se lucha” (Arditi, 2012, p. 103) y que la calidad multimodal de la *autocomunicación de masas* hoy en día proporciona oportunidades inauditas para la circulación de mensajes y valores alternativos que permiten la gestación de protestas espontáneas sin necesidad de jerarquías organizativas y la creación de redes activistas que se extienden gracias al auge de la web 2.0 y la evolución de las redes sociales, las cuales ofrecen múltiples formatos para la circulación de contenidos (La Rosa, 2016).

En los últimos años, un sin número de movimientos sociales producidos en diversas partes del mundo han utilizado a los medios sociales como plataformas de difusión, motivación, y acción social. La intensidad, así como el impacto social que determinaron no ha sido siempre de la misma trascendencia. Sin embargo, son muy ilustrativos en cuanto al poder de los medios sociales como recursos para fortalecer a la ciudadanía y fortalecer la democracia (Rovira, 2013, p. 49).

Castells (2006) concuerda con lo anterior al afirmar que las herramientas web son utilizadas por los movimientos sociales para varios fines como informar, reclutar, organizar, contradominar, entre otros; puesto que existe una fuerte relación entre las *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)* y los movimientos sociales, la cual se configura entre lo que las tecnologías permiten hacer y la manera en que son apropiadas y usadas por el colectivo de personas.

En este orden de ideas, las redes sociales generan no solamente nuevas formas de comunicación sino de organización ciudadana y política, lo cual ha permitido la creación de una esfera pública más autónoma e informada (Valderrama, 2008). Según Castells (2006):

...en las redes convergen dos pautas culturales: el individualismo y el comunalismo. Por un lado, el internauta navega en la soledad de su persona, frente a la pantalla de su computadora o de su plataforma móvil. Pero por otro, tiende a formar «comunidades de práctica», es decir: grupos de indi-



viduos que comparten intereses, valores y creencias, que se definen por criterios de distintos tipos, por proyectos científicos, culturales, políticos, y que forman fuertes vínculos durante la práctica, aunque no se mantengan a largo plazo. Las comunidades en Internet son «efímeras pero intensas», pueden reproducirse y expandirse, en el caso de inconformidades políticas pueden convertirse «comunidades insurgentes espontáneas» que crecen con gran celeridad (p. 115).

Ahora, con relación al uso de las redes sociales en el marco de los movimientos sociales juveniles, una investigación realizada por Fernández (2015) halló que los jóvenes utilizan las redes sociales para manifestar un malestar ciudadano y deliberar en torno a sus posibles soluciones. Por su parte, Cárdenas (2014) encontró que internet ha promovido la resistencia juvenil y el incremento de discursos políticos.

Por otro lado, Sherman, Arriagada y Valenzuela (2013) concluyeron que los jóvenes más activos en las redes sociales son más propensos a participar en movilizaciones sociales y que estas redes se convierten en espacios de amplificación de lo que acontece en las protestas y de las causas que las motivan.

De igual manera, García y del Hoyo (2013) encontraron que “Facebook se ha convertido en una herramienta clave para organizar y coordinar protestas de carácter cívico en muchísimas ciudades alrededor del mundo” (p. 42); y Domínguez y López (2017) descubrieron que las redes sociales digitales potencializan la participación política de los jóvenes y la aparición de nuevos movimientos sociales juveniles.

De otra parte, Ruelas (2016) concluyó que el impacto de las redes sociales en las organizaciones juveniles depende, entre otros aspectos, del contexto social y político en el que se desenvuelven las acciones de protestas, puesto que entornos con altos niveles de represalias disminuyen la posibilidad de pasar de las protestas *online* a *offline*.

Por último, Arcila, Barredo y Castro (2017) expusieron que no existe una relación fuerte entre la participación política a través de redes sociales y la intención de manifestar en *las calles*, y Garay (2019) halló que los jóvenes prefieren informarse a través de las redes sociales porque argumentan que los medios de comunicación tradicionales están coartados por interés par-



ticulares y por lo tanto presentan informaciones parciales que no siempre coincide con la realidad.

## 1.2. Sobre movimientos sociales

De acuerdo con Berrío (2006), los movimientos sociales son: "... grupos racionalmente organizados que persiguen determinados fines y cuyo surgimiento depende de los recursos organizativos de los cuales disponen" (p. 223), además, para DonaTella, Pasquino y Vaccari (2008) buscan influir a través de actos concretos sobre las decisiones de quienes tienen el poder en el sistema político.

Melucci (1996), citado en Chihu y López (2007), se encuentra en línea con lo anterior al mencionar que los movimientos sociales pueden ser definidos como iniciativas colectivas autorreflexivas enfocadas sobre las acciones expresivas. "En los nuevos movimientos sociales, las identidades emergen y el movimiento surge debido a la acción colectiva conscientemente coordinada; los miembros del grupo, de manera consciente, desarrollan ataques y defensas, aíslan, diferencian y marcan fronteras, a la vez que cooperan y crean redes y lazos solidarios" (p. 2).

Asimismo, Revilla (1996) enfatiza que este concepto se refiere a los procesos de reconstrucción de una identidad colectiva fuera del ámbito de la política institucional. Por su parte, Touraine (1995) argumenta que la principal característica de los movimientos sociales se encuentra en su intención de provocar cambios sociales significativos sin apuntar directamente al sistema político predominante. También, Rossi y Della-Porta (2011) señalan que los movimientos sociales han sido causantes de procesos democratizadores especialmente en América Latina y han obligado a una mayor rendición de cuentas de los gobernantes. De igual manera, Inclán (2017) señala que: "Las protestas son las formas de expresión más tangibles de un movimiento social" (p. 189) y, Tarrow (2011) enfatiza en que estas no se inventan formas de contención de la nada, sino que los movimientos sociales innovan en aspectos intrínsecos de su cultura.

A propósito, Tarrow (2011) también argumenta que los movimientos sociales del nuevo siglo se caracterizan por una difusión rápida de la acción colectiva, la creación de nuevos marcos de acción y un alto flujo de información e interacción entre los simpatizantes de las protestas u otro tipo de manifestaciones y entre quienes las apoyan y las rechazan; lo anterior



gracias a las posibilidades que ofrece el internet. De igual manera, afirma que alcanzar algunos logros incentiva la participación de las personas en futuras movilizaciones.

Retomando a Inclán (2017), la autora manifiesta que la difusión de las protestas a través de diferentes medios no solo busca "... contagiar a otros de los propósitos de las mismas" (p. 197), sino amplificar sus marcos, aliados y formas de comunicación, en las cuales toman importante protagonismo las redes sociales. De todas formas, parecería que el internet es cada vez más la herramienta preferida por los movimientos sociales que carecen de recursos materiales, pero "... cuyos recursos humanos tienen visión estratégica y habilidades tácticas listas para ser utilizadas efectivamente" (Inclán, 2007, p. 199).

Ahora, Inclán (2017) señala que el éxito de las movilizaciones sociales no se puede analizar solamente desde el impacto en los cambios de políticas públicas, puesto que también es importante conocer las creencias y los valores del movimiento en general para comprender sus deseos y motivaciones. Con relación a lo anterior, los objetivos de los movimientos sociales pueden ser "... obtener concesiones inmediatas de las autoridades locales, estatales y nacionales o querer llamar la atención y generar consciencia entre los miembros de una comunidad" (Burnstein, Einwohner y Hollander, 1995, p. 206; en Inclán, 2017), entre otros.

De otra parte, Diani (1992) considera que los tres aspectos que conforman la dinámica de los movimientos sociales son: redes informales de interacción, solidaridad compartida y la acción colectiva desarrollada en áreas de conflicto. De igual manera, este autor menciona con relación a las *redes informales de interacción*, que estas "... facilitan la circulación de recursos esenciales para la acción (información, cualificación profesional, recursos materiales) así como de sistemas de significado más amplio" (1992, p. 3). Señala que la *solidaridad compartida* está muy ligada al concepto de identidad, puesto que "... es difícil pensar en la primera sin la segunda, es decir, en un sentimiento de pertenencia sin que viniera acompañado de solidaridad, o de la percepción de un destino común a compartir" (p. 7).

Para finalizar este apartado, la *acción colectiva desarrollada en áreas de conflicto* hace referencia a comportamientos donde se evidencia la identidad colectiva y que se manifiestan "... mediante de un conflicto, pero que no rompe los límites de compatibilidad del sistema" (Diani, 1992, p. 9).



### 1.3. Sobre participación ciudadana

Aunque es sumamente dicente por sí solo, el concepto de participación ciudadana tiene diversidad de enfoques. Sin embargo, casi todas las líneas parten de una relación entre el ciudadano y el Estado, específicamente enfocadas en interacciones, oportunidades, empoderamiento y otros procesos que median entre ambos actores sociales. Gran parte de estas perspectivas se enmarcan en teorizaciones políticas, democráticas, sobre lo público, sobre derechos, sobre normativas o sobre cohesión social, entre otras.

Solano (1998) definió la participación ciudadana como: “La relación que existe entre los individuos y el Estado” y especificó que este vínculo “... pone en juego el carácter público de la actividad estatal” (p. 267), a diferencia de la participación social y la comunitaria. Para él, este concepto se refiere a la intervención de los ciudadanos en las actividades públicas y la representación de intereses particulares con miras a incluirlos en procesos decisorios.

Cercana a esta definición está la de Villareal (2009), quien recalca que: “La participación ciudadana es el involucramiento de los individuos en el espacio público estatal y no estatal desde su identidad de ciudadanos, es decir, de integrantes de una comunidad política” (p. 31). Esta doctora en Política Pública afirma que la participación va ligada a dos aspectos. El primero son los modelos de democracia y el segundo es el tipo de relación entre gobierno y sociedad que se aspira. Dice también que según el rol que desempeñe este concepto en una institución, se debe “impulsar o limitar su alcance”.

Esta dicotomía del plano ciudadano (o social) y el estatal se mantiene en la perspectiva de Espinosa (2009), quien define la participación ciudadana como: “... un tipo de acción colectiva mediante la cual la ciudadanía toma parte en la construcción, evaluación, gestión y desarrollo de los asuntos públicos” (p. 75). Para él, los estudios en torno al fenómeno se han hecho -de manera generalizante- desde un par de perspectivas. Una de ellas es el análisis de las expresiones de los colectivos que defienden ciertos intereses sociales o que buscan incidencia en la construcción de políticas públicas, y la otra se ha centrado en analizar estructuras y modelos de participación.

Para Botero, Torres y Alvarado (2008) la participación ciudadana permite que el Estado y la sociedad civil se comuniquen en torno a construir lo



público, de tal forma que prime el *bien general* sobre los intereses privados. No obstante, critican que: “La participación ciudadana con frecuencia se activa por intereses parciales y excepcionalmente por el interés general” (p. 573). Estos intereses generan fragmentación en los actores sociales, la cual es a su vez efecto de “mentalidades que pugnan por prevalecer”.

Es por ello que estas investigadoras indican que una participación de calidad requiere de la autonomía de los actores, la cual definen los autores citados como: “... la existencia de niveles de pensamiento propio en cada uno de ellos, de forma tal que sea posible pensar conjuntamente problemas para construir bienes públicos de manera compartida” (p. 574).

Estudios más recientes como el de Masser y Mory (2018) señalan que, incluso, en la visión tradicional de la participación ciudadana, esta se puede dar de manera casual (no intencionada) y hasta sin tener en cuenta a toda la población afectada. También muestran que este tipo de procesos a veces se dan solamente para legitimar acciones de grupos políticos que no alcanzan mayorías en el apoyo a ciertas iniciativas o a otro tipo de colectivos o entes gubernamentales que en ocasiones buscan imponerse en falsos mecanismos de inclusión y participación.

Velásquez y González (2003), en su libro sobre participación ciudadana en Colombia, definen este concepto como: “... un proceso social que resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas, en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y de poder” (p. 19). Estos individuos y grupos se constituyen a su vez en fuerzas sociales con intereses de variada índole cuyos fines pueden ser conservar, modificar o cambiar sistemas de organización política y social.

Estos investigadores coinciden con los demás en la dicotomía entre el Estado y el ciudadano y reseñan una condición que tiene cada uno de estos componentes. La del Estado consiste básicamente en crear mecanismos y oportunidades para que el ciudadano participe, mientras que la del ciudadano está en usarlas de manera directa, con representantes o mediante organizaciones que realmente actúen en pro de la democratización y seguimiento de la gestión pública.

En el libro plantean además dos modelos base, el de *participación-argumentación*, referido a diálogos y discusiones sin mayor accionar, y el de



*participación-acción*, en el que prima lo pragmático, muy relacionado con el activismo. A estos les agrega cinco más: la *participación sin alas*, que no cuestiona las estructuras vigentes; la *participación-formalidad*, que es solo para llenar requisitos con miras a validar una iniciativa sin ningún tipo de juicio; la *participación-integración-cooptación*, en la cual se activan mecanismos eficaces y convocantes, pero cuyo fin es ganar apoyo de la ciudadanía a iniciativas estatales, más que crear capacidades y autonomía; la *participación-concertación*, que a partir de un consenso promueve la construcción de acuerdos; la *participación-modo de vida*, que no es un ejercicio accesorio, sino cotidiano, inculcado desde edad temprana y un deber que se podría catalogar como saludable para la sociedad.

Relacionando la participación con la movilización social, autores, como Susan Fainstein, conciben los movimientos sociales urbanos como una forma significativa de participación ciudadana, cuyo esplendor se dio en las décadas de 1960 y 1970 del siglo XX en Estados Unidos y parte de Europa. Según Fainstein (2011), doctora en Ciencias Políticas del MIT, esta forma de participación no logra frenar la desigualdad económica actual, pero ha incrementado el nivel de participación democrática en la gobernanza, ha aumentado la conciencia ambiental y ha producido en muchos lugares niveles más altos de diversidad y tolerancia en la vida social.

Finalmente, algunos investigadores también asumen el concepto de participación ciudadana desde las posibilidades que ofrecen para este proceso los nuevos medios de comunicación. Arriagada y Schuster (2008) muestran cómo pueden influir en la confianza entre los propios ciudadanos y de ellos con las instituciones, según el capital social individual y aseguran que: “Internet y los nuevos medios que allí confluyen pueden tener efectos positivos en la capacidad de organización y participación de los ciudadanos en los asuntos públicos” (p. 37).

## 2. Metodología

Para cumplir con el objetivo de esta investigación se llevó a cabo un estudio empírico analítico de tipo descriptivo con un muestreo no probabilístico, en el cual, como primera medida, se definieron tres categorías de análisis: *Redes sociales*, *movilización social* y *participación ciudadana*. Con base en estas categorías se construyó una encuesta en el Software *Question Pro*, la cual fue compartida de forma *online* con los estudiantes de pregrado y posgrado de cuatro universidades de Manizales, dos públicas y dos privadas (Univer-



sidad Nacional Sede Manizales, Universidad de Caldas, Universidad de Manizales, Universidad Católica de Manizales). Lo anterior, con el propósito de ampliar el análisis a partir del tipo de universidad.

La encuesta fue completada por 624 universitarios de Manizales durante los meses de febrero y marzo del 2020. Los resultados también fueron sistematizados en *Question Pro*, sistema que permite realizar correlaciones de categorías de forma rápida mediante la utilización de características específicas. Otras investigaciones como las de: Alanzi y Alsaeed, 2019; Gunasinghe, Amid, Khatibi y Azam, 2018, entre otras, también apoyaron sus análisis en este software.

### **3. Participación de los estudiantes desde redes sociales**

Es clave anotar que entre los 624 universitarios encuestados, la distribución fue muy cercana a una proporción igualitaria entre hombres (49,2%) y mujeres (50,8%), al igual que en el tipo de universidad: participaron 49,8% de estudiantes de instituciones públicas y 50,2% de privadas. Únicamente un 10,3% de los consultados son estudiantes de posgrado.

Además, un 25,6% de los encuestados provienen de otras ciudades y el resto son de Manizales. La tendencia política del 60,1% es ninguna, mientras que el 17,5% manifestó ser de centro; el 15%, de izquierda; y el 7,4% de derecha.

#### **3.1. Redes sociales**

En las encuestas realizadas se evidencia que fue mayor la apatía a publicar contenidos propios sobre las marchas. 57,6% de los encuestados no lo hicieron. Esto se ve en todos los estratos, pero en los estratos altos hay cerca de un 6% de menor publicación. Estos resultados por estrato se muestran en la gráfica 1. No obstante, sí predominaron los contenidos compartidos, es decir, originados de otras fuentes, en un 59,7%.

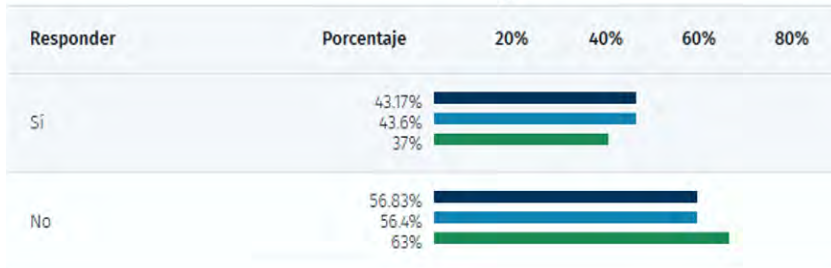
Sin marcadas diferencias, las mujeres fueron más propensas a publicar (44,3% vs. 40,5% de hombres) y compartir (62,6% vs. 56,5% de hombres) contenido en las redes sociales sobre las protestas de noviembre del 2019. Fueron *Facebook* e *Instagram* las redes más utilizadas y los *posts* (texto imagen) e historias los recursos predominantes. Igualmente, tanto hombres





como mujeres prefirieron optar por las fotos al momento de hacer difusión sobre hechos relacionados con estas movilizaciones.

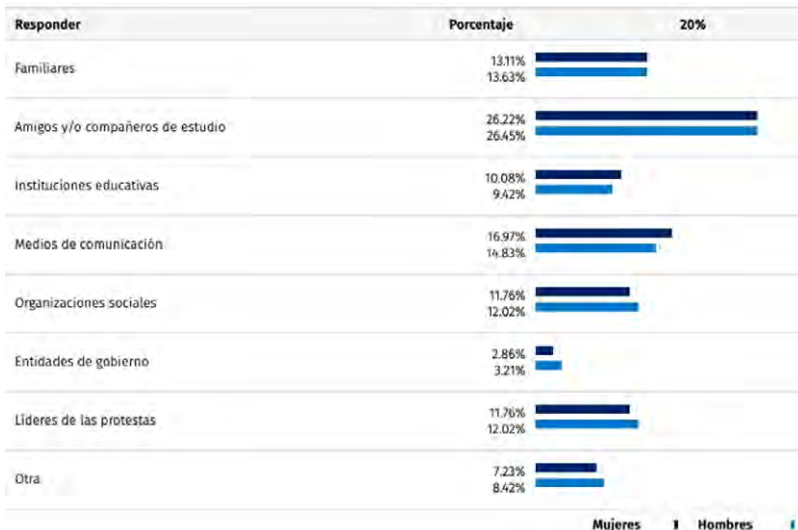
**Gráfica 1.** Publicación de contenido por estrato



**Fuente:** Elaboración propia

Tanto hombres como mujeres compartieron en igual proporción la información proveniente de los perfiles de amigos o compañeros de estudio, seguida de la originada en medios de comunicación y luego la proveniente de familiares.

**Gráfica 2.** Fuentes del contenido compartido sobre movilizaciones sociales de noviembre de 2019 por sexo



**Fuente:** Elaboración propia



Al analizar las fuentes de contenido compartido, como se registra en la gráfica 2, vemos que se mantienen como fuente principal, los amigos y compañeros de estudio. Esto se da principalmente en estratos medios. La segunda fueron los medios de comunicación, predominantemente en estratos altos. Las organizaciones sociales, familiares, líderes de protestas e instituciones educativas tienen porcentajes bajos y similares como fuentes de información, mientras que las entidades de gobierno tienen los porcentajes mínimos. En general, todas las fuentes tienen bajos porcentajes, menos de 30% de uso. Todo esto se puede observar en la gráfica 3.

**Gráfica 3. Fuentes de contenido por estrato**

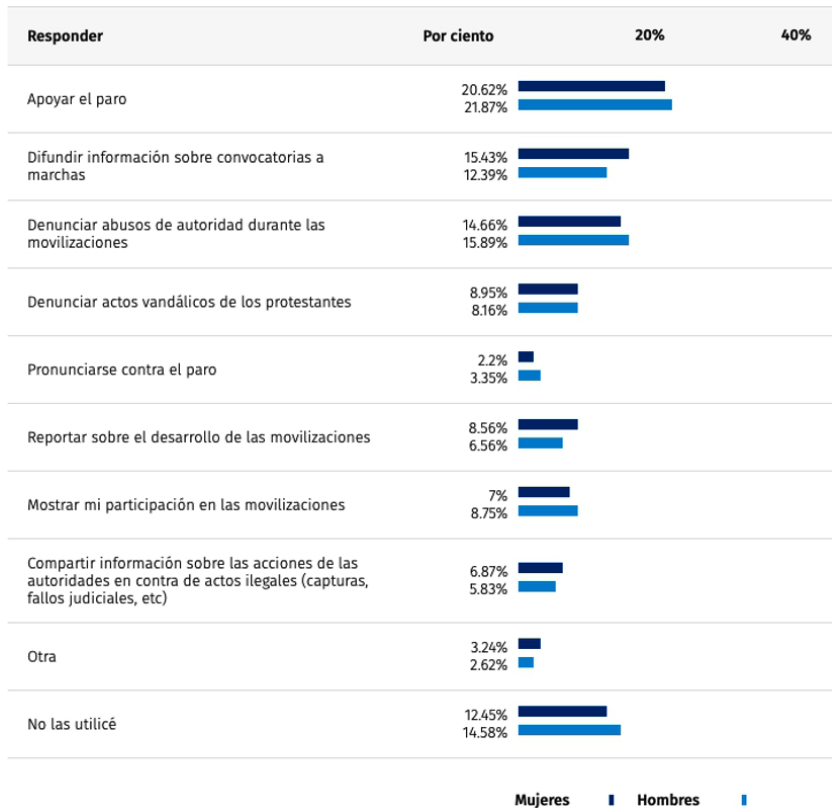


**Fuente:** Elaboración propia



En cuanto al uso que los universitarios de Manizales encuestados les dieron a sus redes sociales durante las movilizaciones sociales de 2019 (gráfica 4), se encuentra en primer lugar *Apoyar el paro*. Las redes fueron más usadas por los hombres para ese fin y para *Denunciar abusos de las autoridades durante las movilizaciones*, mientras que las mujeres difundieron más *Información sobre convocatorias a marchas*.

**Gráfica 4.** Uso primordial de las redes sociales por tipo de sexo



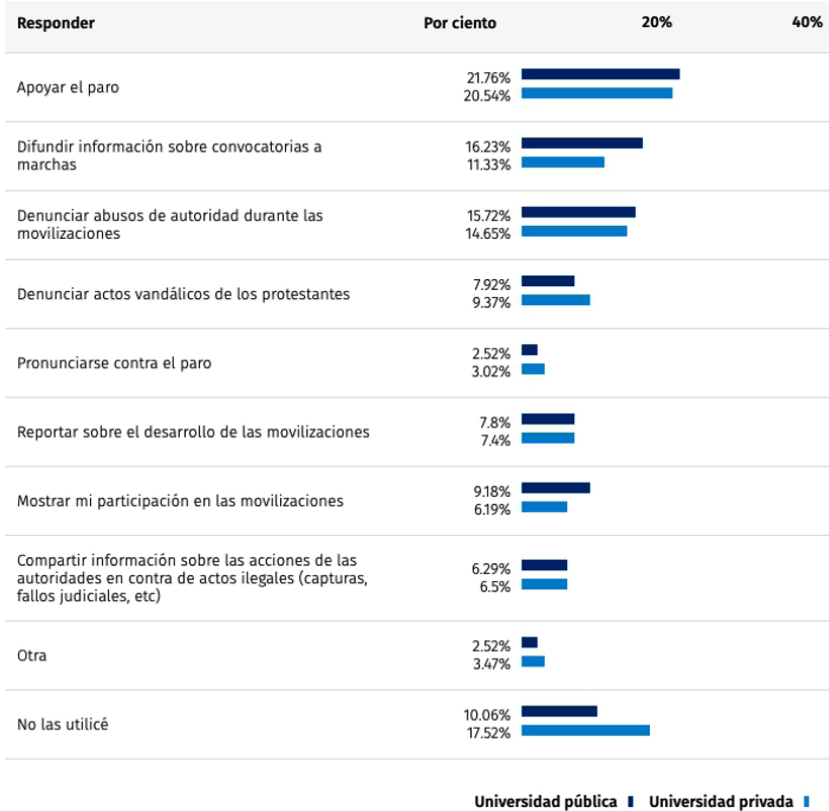
**Fuente:** Elaboración propia

Desde la perspectiva del tipo de Universidad de los participantes en la encuesta, vemos que los estudiantes de la universidad pública también las usaron en mayor medida para *Difundir información sobre convocatorias a marchas* y *Denunciar abusos de autoridad*. Mientras que los universitarios de la



institución privada compartieron más contenido para *Denunciar actos vandálicos protagonizados por los protestantes*. Los resultados se muestran en la gráfica 5.

**Gráfica 5.** Uso primordial de las redes sociales por tipo de universidad

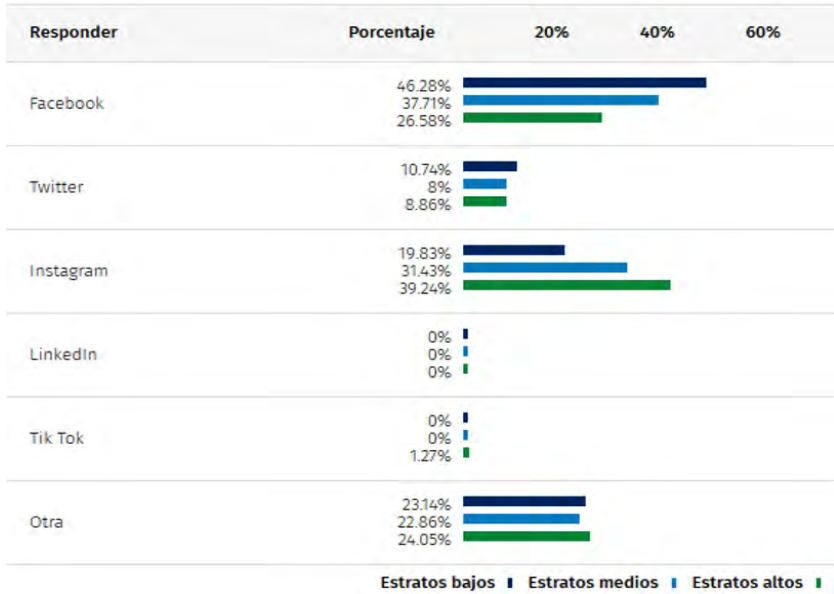


**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, la red social favorita de publicación de los estudiantes de estratos bajos fue Facebook, mientras que los encuestados de los estratos altos prefirieron Instagram. Resultados similares se encontraron al comparar los tipos de universidad, siendo las personas de las instituciones públicas más afines a *Facebook* y los de las universidades privadas a *Instagram*. Al revisar este aspecto por género, no se hallaron mayores diferencias. Los resultados se evidencian en las gráficas 6 y 7.

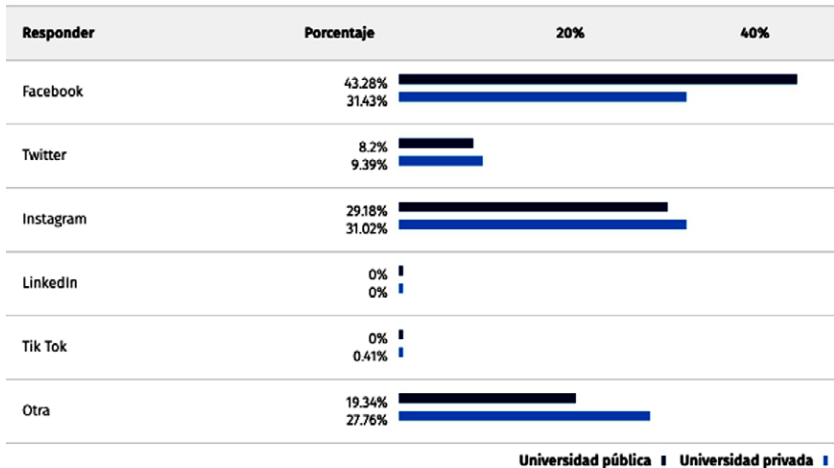


**Gráfica 6.** Redes sociales por estrato



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 7.** Redes sociales por tipo de universidad

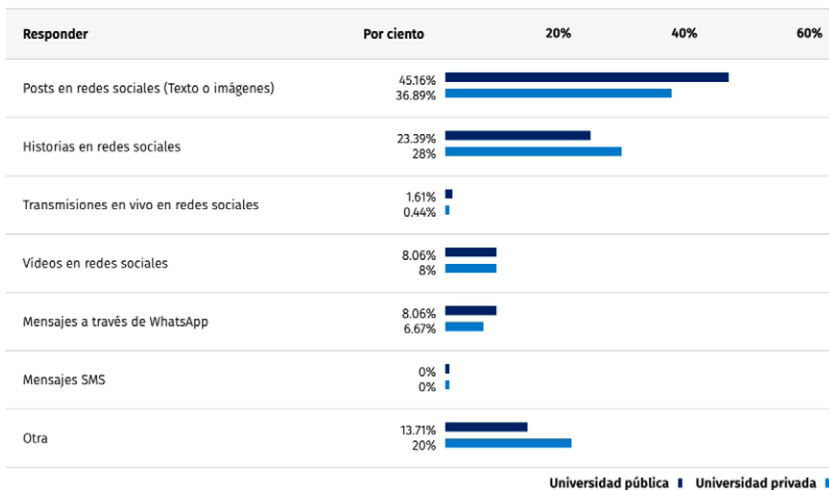


Fuente: Elaboración propia



También se indagó por las vías que utilizaron los universitarios de Manizales al momento de publicar contenido en sus redes sobre las movilizaciones sociales. Se halló que publicar y compartir *posts* en redes sociales fue la vía favorita, especialmente en los estudiantes de las universidades públicas y en las mujeres, mientras que los estudiantes de las universidades privadas y los de estratos altos se inclinaron en un mayor porcentaje por las historias en redes sociales. Los resultados se muestran en las gráficas 8 y 9.

**Gráfica 8.** Vía favorita de publicación por tipo de universidad



**Fuente:** Elaboración propia



**Gráfica 9.** Vía favorita de publicación por estrato

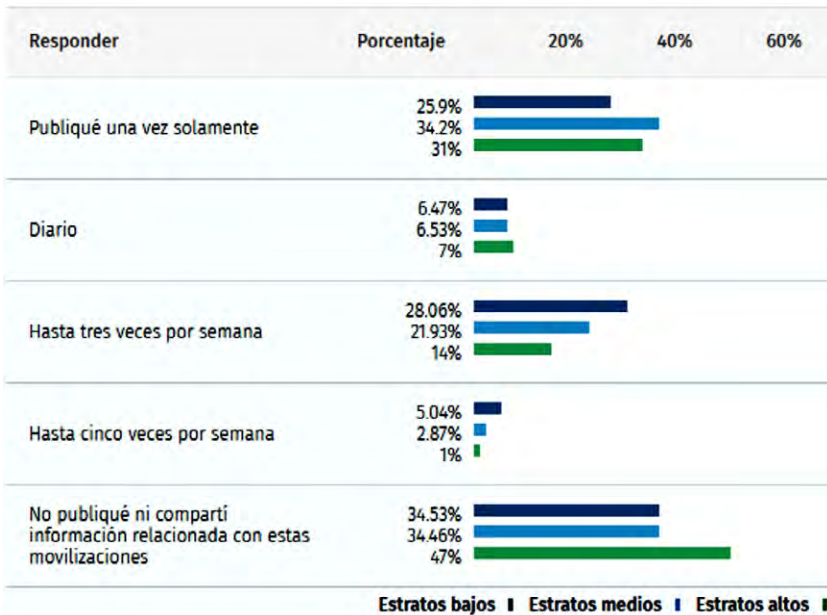


**Fuente:** Elaboración propia

En forma paralela, frente a quienes publicaron contenido sobre las movilizaciones sociales de noviembre de 2019, se encontró que los estudiantes de las universidades públicas y los de estratos bajos lo hicieron en mayor medida. Cabe anotar que la mayoría de los estudiantes no publicaron, sobre todo los de estratos altos. En medios y altos la tendencia fue a publicar una sola vez, mientras que los bajos publicaron predominantemente hasta tres veces por semana. Se presentan los resultados de este ítem por estrato en la gráfica 10.



**Gráfica 10.** Frecuencia de publicación por estrato



Fuente: Elaboración propia

### 3.2. Movilizaciones sociales

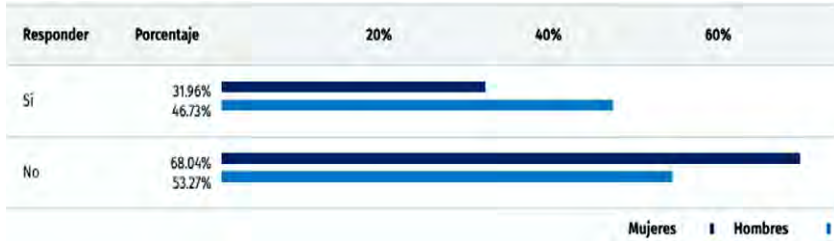
Con relación a la categoría de *Movilizaciones Sociales* se halló en primer lugar que la mayoría de encuestados no participó en las protestas relacionadas con la marcha del 21 de noviembre del 2019, que dieron apertura al paro nacional. Esta no participación se dio entre un 55,5% hasta un 66,4% de los consultados, en cuatro tipos de actividades por las cuales se les consultó.

Sin embargo, los hombres salieron en mayor medida a las calles en comparación con las mujeres. También los estudiantes de las universidades públicas encuestados fueron más propensos a participar en estos espacios y los de estratos altos fueron menos proclives a integrarse en estas movilizaciones. Los resultados se muestran en las gráficas 11, 12 y 13.



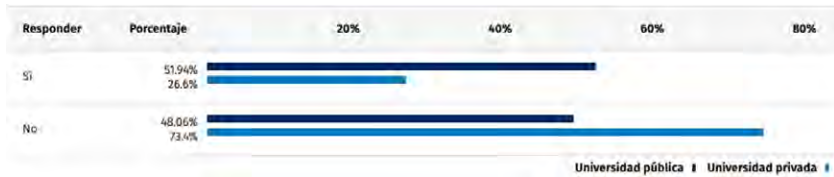


**Gráfica 11.** Participación en la marcha del 21 de noviembre de 2019 por tipo de sexo.



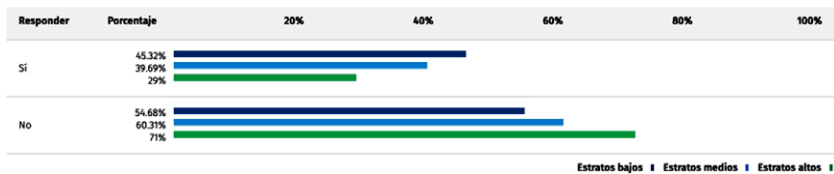
Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 12.** Participación en la marcha del 21 de noviembre de 2019 por tipo de universidad



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 13.** Participación en la marcha del 21 de noviembre de 2019 por estrato



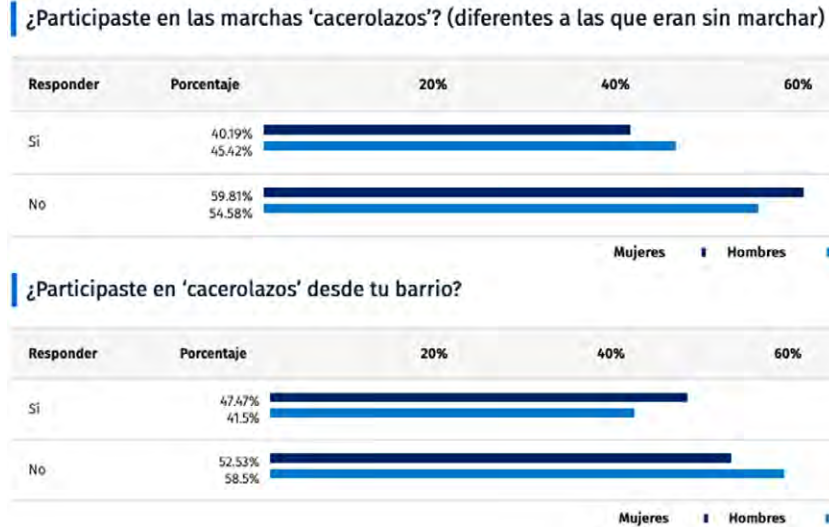
Fuente: Elaboración propia



Ahora, en cuanto a los denominados *cacerolazos*, los estudiantes de las universidades públicas participaron más, tanto en las calles principales de la ciudad como desde sus barrios. No obstante, los hombres (45,4%) salieron en mayor porcentaje a las vías en comparación con las mujeres (40,1%). Pero los resultados indican que, en el caso de ellas, ese porcentaje aumenta cuando se trata de ‘cacerolazos’ desde los barrios.

Estos *cacerolazos* también fueron las movilizaciones en las que más se observó la participación de todos los estratos, siendo los estudiantes de estratos altos los que menos se vinculan a este tipo de actividades. Los resultados se muestran en las gráficas 14, 15 y 16.

**Gráfica 14.** Participación en cacerolazos por sexo

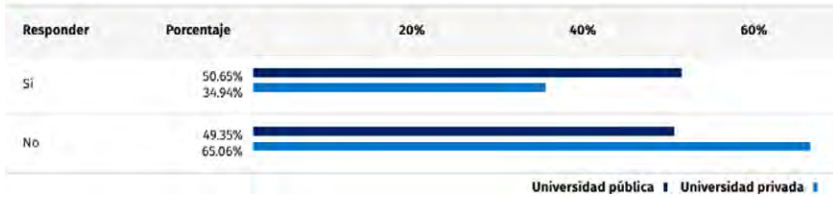


**Fuente:** Elaboración propia



**Gráfica 15.** Participación en cacerolazos por tipo de universidad

¿Participaste en las marchas 'cacerolazos'? (diferentes a las que eran sin marchar)



¿Participaste en 'cacerolazos' desde tu barrio?



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 16.** Participación en cacerolazos por estrato

¿Participaste en 'cacerolazos' desde tu barrio?

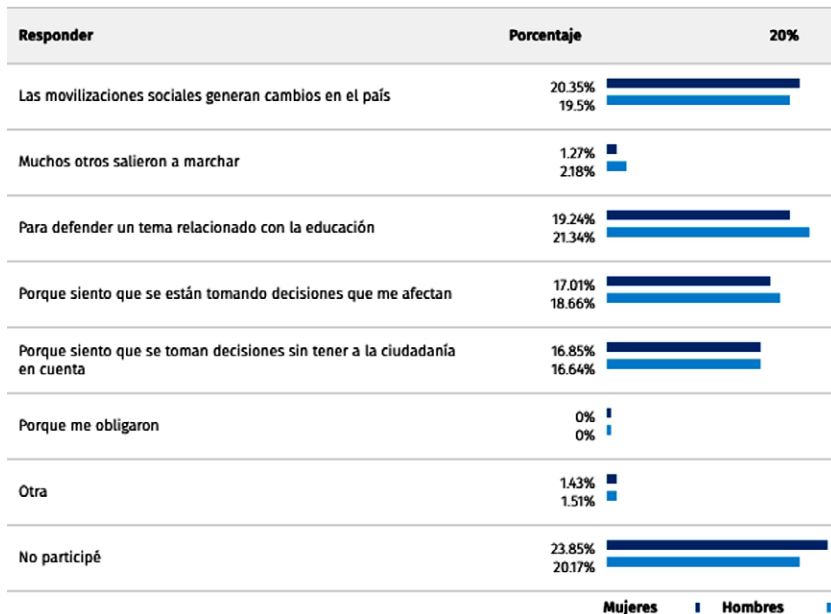


Fuente: Elaboración propia



Pasando a las motivaciones que tuvieron los universitarios de Manizales para participar en las marchas de noviembre de 2019, se encontró que los dos motivos principales se registran como: *las movilizaciones sociales para generar cambios en el país* y *defender un tema relacionado con la educación*. Esto último, primordialmente en los hombres, los estudiantes de estratos bajos y medios, y los estudiantes de universidades públicas. Los resultados se muestran en las gráficas 17, 18 y 19.

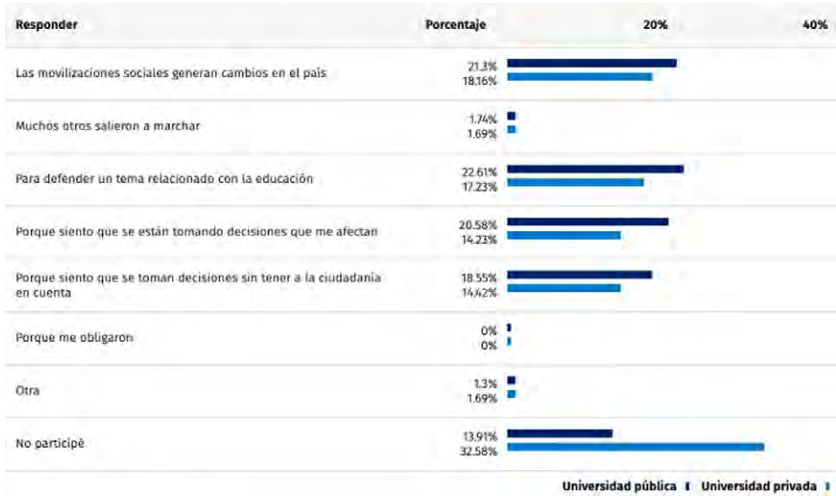
**Gráfica 17.** Motivaciones para participar en las marchas de noviembre de 2019 por tipo de sexo



**Fuente:** Elaboración propia

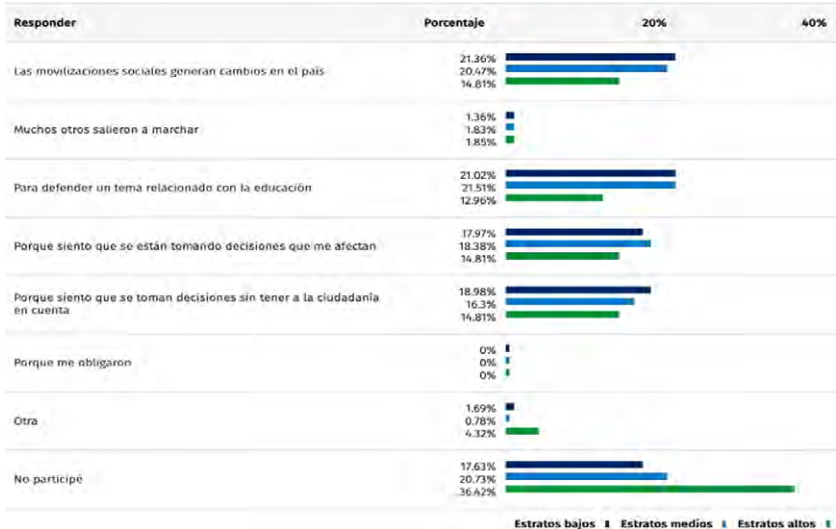


**Gráfica 18.** Motivaciones para participar en las marchas de noviembre de 2019 por tipo de universidad



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 19.** Motivaciones para participar en las marchas de noviembre de 2019 por estrato



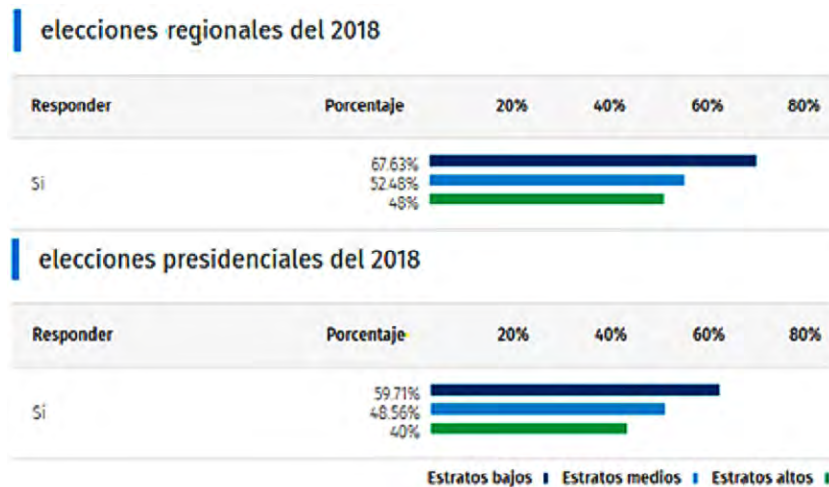
Fuente: Elaboración propia



### 3.3. Participación ciudadana

Con referencia a la categoría de Participación ciudadana se puede señalar que en elecciones tiende a ser mayor que la abstención, pero en muy baja proporción (50,3% en elecciones presidenciales y 55,1% en elecciones regionales). Predomina la participación en los encuestados de estratos bajos (67,6%), seguido de medios (52,4%) y altos (48%). Los resultados se muestran en la gráfica 20.

**Gráfica 20.** Votación en elecciones presidenciales y regionales por estrato



**Fuente:** Elaboración propia

Al analizar este aspecto por sexo se puede notar que los hombres (58,1%) acudieron en mayor medida a las urnas que las mujeres (52,2%), en ambos tipos de elecciones consultadas (ver gráfica 21).



**Gráfica 21. Votaciones en elecciones por tipo de sexo**

**Votación en elecciones regionales (alcaldías, gobernaciones, JAL) del 27 de octubre de 2019**



**Votación en elecciones presidenciales del 2018?**

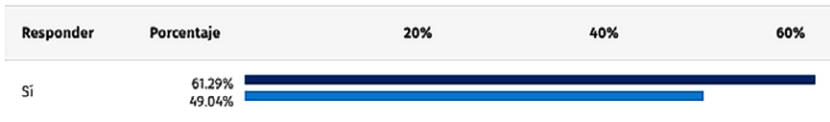


Fuente: Elaboración propia

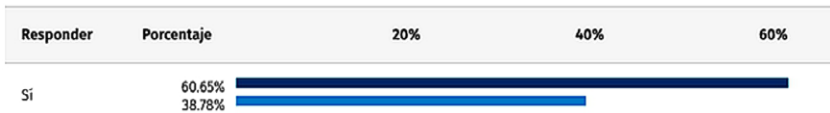
Como se registra en la gráfica 22, asimismo, los estudiantes de universidades públicas votaron más que los de universidades privadas, especialmente en las elecciones presidenciales de 2018 (61,2% y 49% respectivamente).

**Gráfica 22. Votaciones en elecciones por tipo de universidad**

**elecciones regionales (alcaldías, gobernaciones, JAL) del 27 de octubre de 2019**



**elecciones presidenciales del 2018**



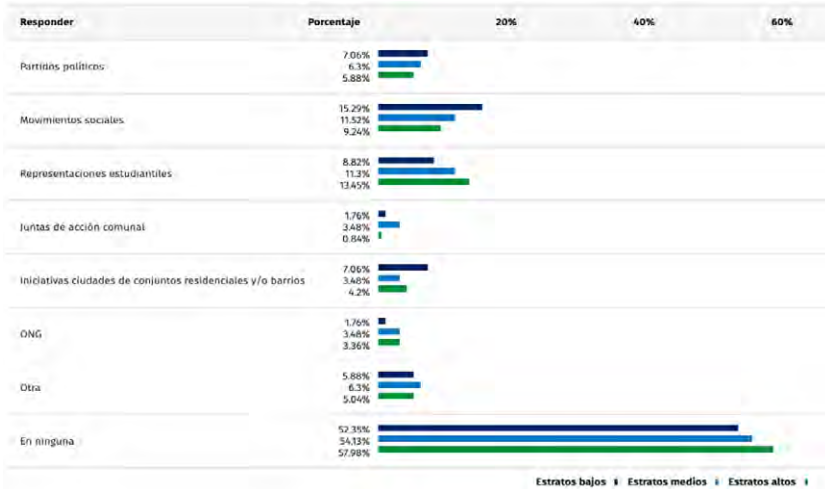
Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, aunque la gran mayoría de encuestados no se habían vinculado recientemente en colectivos de participación ciudadana, se encontró que mientras los estudiantes de universidades públicas (14,5%), y en particular aquellos de estratos bajos (15,2%), prefieren unirse a *movimientos sociales*, a los de estratos altos (13,4%) y universidades privadas (13%) les



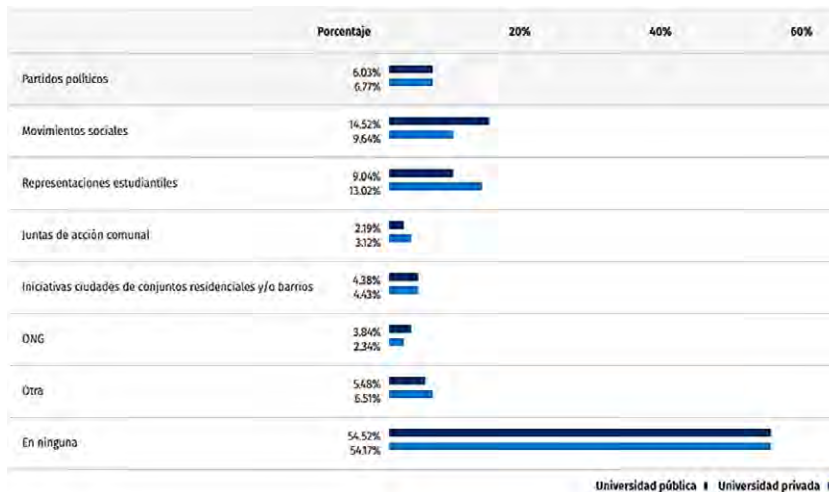
llaman más la atención las *representaciones estudiantiles*. No se hallaron diferencias en el tipo de sexo. Lo resultados se muestran en las gráficas 23 y 24.

**Gráfica 23.** Participación en colectivos por estrato



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 24.** Participación en colectivos por tipo de universidad



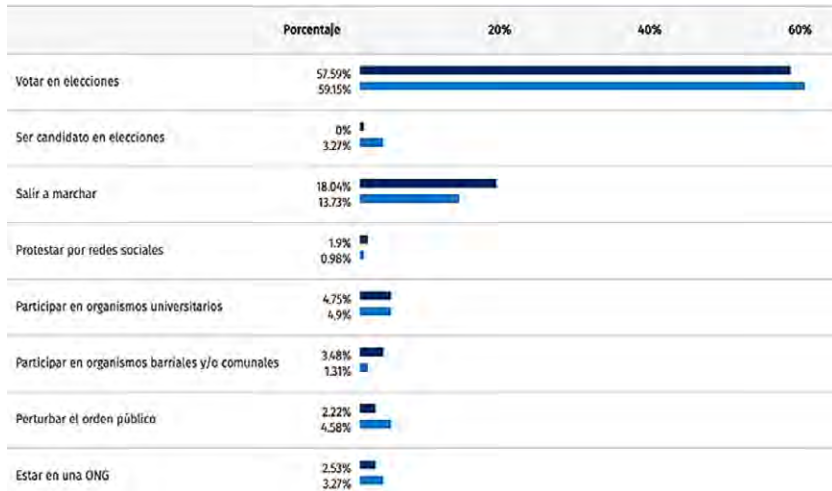
Fuente: Elaboración propia





De igual manera, los encuestados consideran que el mecanismo de participación ciudadana que logra mejores resultados es *votar en elecciones*, aunque es llamativo que en las mujeres (18%) la opción *salir a marchar* esté por encima en comparación con los hombres (13,7%), porque fueron ellas las de menor participación en las protestas originadas en las calles de la ciudad en noviembre del 2019. Estos resultados se evidencian en la gráfica 25.

**Gráfica 25.** Mecanismos de participación ciudadana que logran mejores resultados por tipo de sexo

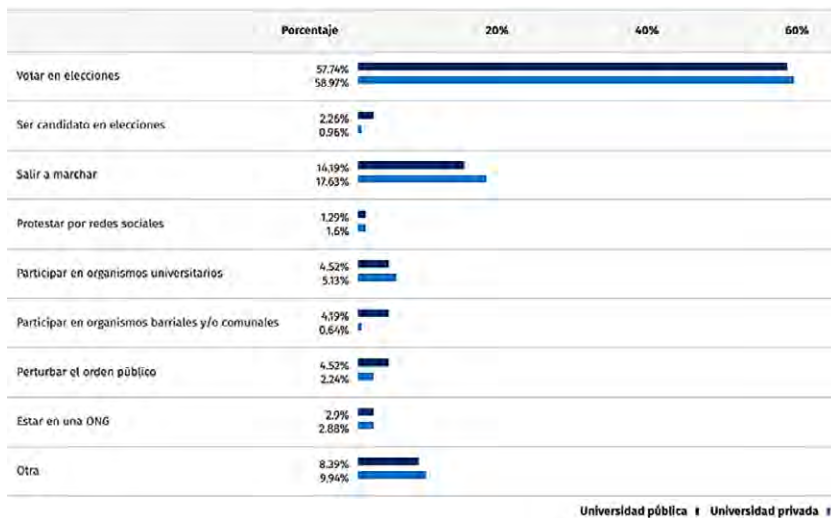


**Fuente:** Elaboración propia



Ahora, también se resalta que la opción *salir a marchar*, como mecanismo de participación, sea la segunda preferida entre los estudiantes de las universidades privadas (17,6%) sobrepasando en esta alternativa a los estudiantes de las universidades públicas (14,1%), pues igual que en el caso de las mujeres los encuestados de las instituciones salieron en menor medida a las calles para participar en las marchas del paro nacional. Los resultados se evidencian en la gráfica 26.

**Gráfica 26.** Mecanismos de participación ciudadana que logran mejores resultados por tipo de universidad

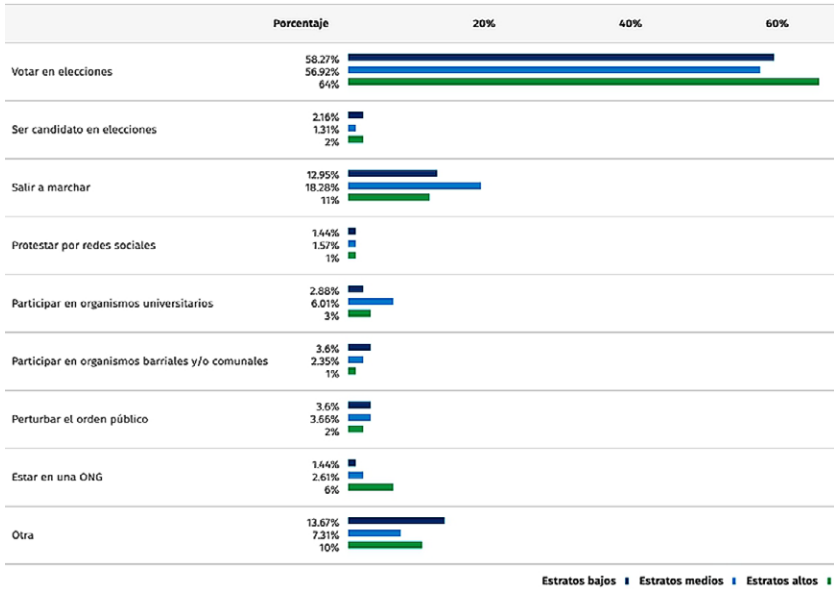


**Fuente:** Elaboración propia



Los resultados anteriores varían cuando se hace el análisis por estrato, manteniéndose *votar en elecciones* como principal opción, pero *salir a marchar* es predominante entre los estratos medios (18,2%), por encima de los bajos (12,9%) y altos (11%), respectivamente. Los datos se evidencian en la gráfica 27.

**Gráfica 27.** Mecanismos de participación ciudadana que logran mejores resultados por estrato

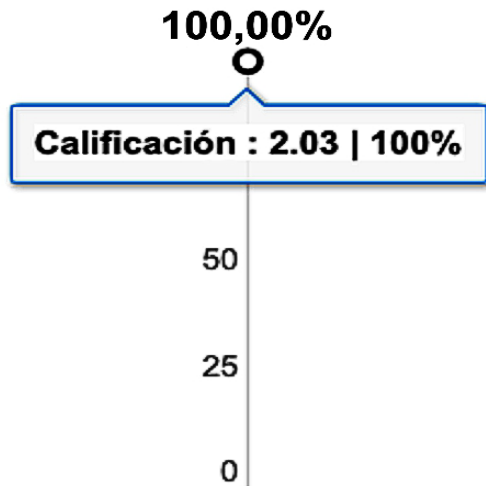


**Fuente:** Elaboración propia



Por último, y como pregunta adicional, se indagó en los universitarios de Manizales sobre la valoración del logro del propósito de las movilizaciones sociales de noviembre de 2019. No se encontraron diferencias entre los tipos de sexo, universidad y estrato. Se presenta en la gráfica 28 el resultado general, el cual se ubicó en 2,03% en una escala de 0 a 5, siendo 5 la máxima puntuación, lo que evidencia que en la percepción de los encuestados las marchas no generaron los cambios esperados.

**Gráfica 28.** Calificación general del logro del propósito de las movilizaciones sociales de noviembre de 2019



Fuente: Elaboración propia

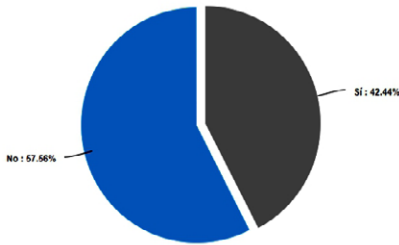
#### 4. Redes sociales, movilización y participación

La publicación de contenido propio o compartido en redes sociales se dio en proporciones cercanas a la mitad de los encuestados. Si bien el balance se inclina a una menor publicación de contenidos propios, el compartir contenidos de terceros fue preponderante. Si promediamos las respuestas positivas de ambas formas de publicación, tenemos que en general un 51,1% publicó en redes sociales contenidos relacionados con las protestas que comenzaron el 21 de noviembre del 2019 (ver gráfica 29).

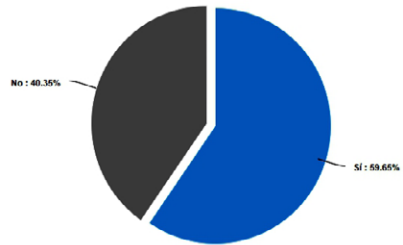


**Gráfica 29.** Porcentaje de personas que publicaron contenidos propios sobre las movilizaciones vs. las que compartieron contenidos de terceros

¿Has PUBLICADO contenido en tus redes sociales, relacionado con las movilizaciones sociales de noviembre del 2019?



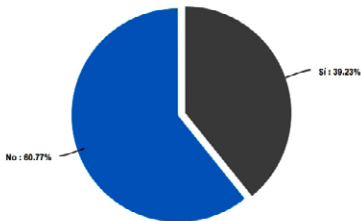
¿Has COMPARTIDO contenido en tus redes sociales, relacionado con las movilizaciones sociales de noviembre de 2019?



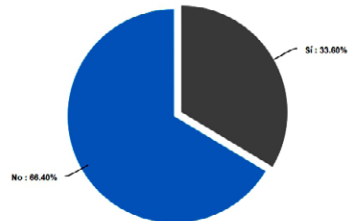
Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 30.** Porcentaje de personas que acudieron a movilizaciones relacionadas con el 21N

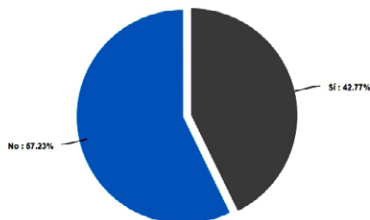
¿Participaste en la marcha del 21 de noviembre de 2019 que dio apertura al paro nacional?



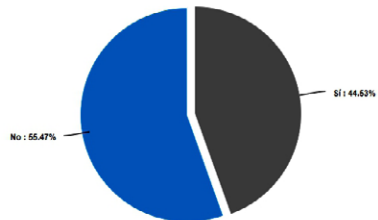
¿Participaste en VARIAS otras marchas relacionadas con las movilizaciones sociales de noviembre de 2019?



¿Participaste en las marchas 'cacerolazos'? (diferentes a las que eran sin marchar)



¿Participaste en 'cacerolazos' desde tu barrio?



Fuente: Elaboración propia

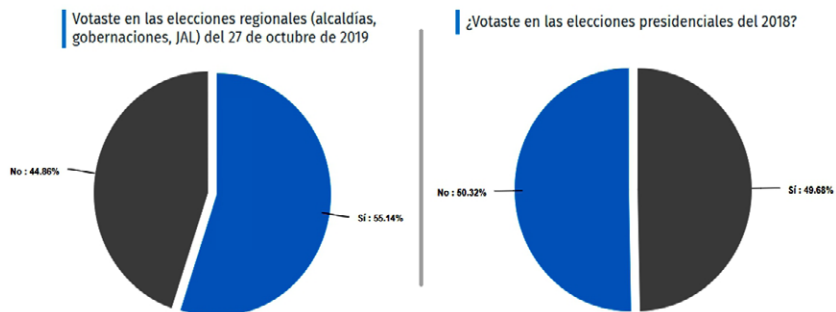


Respecto a la movilización social, la tendencia de participación en las marchas y otras manifestaciones generadas en el 21N tiende a ser baja. El rango de participación va desde un mínimo de 33% hasta un máximo del 44,5%. Los encuestados se movilizaron más en los cacerolazos de barrio, que eran un mecanismo cómodo, seguido por las marchas cacerolazos de ciudad, luego la movilización del 21N y en lo que menos participaron fue en las demás marchas diferentes a estas tres (ver gráfica 30). Si promediáramos esta presencia en movilizaciones, tendríamos un 40% de participación general.

Finalmente, en este estudio se evidenció que la mayoría de los encuestados (58,4%) opinan que el mecanismo de participación ciudadana que tiene mejores resultados es votar en elecciones. De lejos, lo siguen las marchas (15,9%) y los demás mecanismos tienen preferencias menores de 4,8%. Entre estos últimos están participar en organismos universitarios (2,4%), perturbar el orden público (3,4%), estar en una ONG (2,9%), participar en organismos barriales o comunales (2,4%), ser candidato en elecciones (1,6%) y protestar por redes sociales (1,5%).

Al medir esta participación en las dos jornadas de votación más recientes encontramos una votación de más de la mitad de los encuestados en las elecciones regionales, mientras que en las presidenciales poco menos de la mitad dijeron haber votado (ver gráfica 31). Al promediar los sufragantes de ambas elecciones, tenemos que un 52,4% de jóvenes participaron con su voto en las elecciones.

**Gráfica 31.** Porcentaje de personas que participaron en elecciones recientes



**Fuente:** Elaboración propia



Al analizar en conjunto estas tres gráficas se puede apreciar que la publicación promedio en redes sociales (51, 1%) es similar al promedio de participación en las recientes elecciones (52,4%). Sin embargo, a pesar del impacto mediático de las movilizaciones, el promedio de personas que dijeron asistir a cualquiera de los cuatro tipos de protestas fue de solo el 40%, lo cual evidencia que hubo más uso de redes sociales para la protesta que asistencia a las movilizaciones y que los encuestados prefieren acudir a las urnas como mecanismo de participación social.

No obstante, las demás formas de participación son de muy baja preferencia de los encuestados. Se podría decir que la mayoría de esos mecanismos menos favoritos son los que requieren más procesos y frecuencia del accionar, puesto que las elecciones se sustancian en un solo acto de votar.

## Conclusiones

- El movimiento del 21 de noviembre del 2019 logró que casi un 60% de los universitarios encuestados publicara en sus redes sociales contenido relacionado con las protestas. Un 59,7% compartieron contenido de otros y solo un 42,4% emitió mensajes propios. Un 31,8% de los que publicaron, lo hicieron solo una vez. Esto significa que aún hay apatía incluso para actos sencillos como lo son la publicación en redes.
- En términos de la participación en las movilizaciones, menos de la mitad de los encuestados manifestaron haber acudido a las marchas. Solo un 40% en promedio asistió en general a cuatro tipos de protestas. En todo caso, la cifra supera la opinión sobre mecanismos efectivos para participación ciudadana, pues solo el 15,9% de los indagados manifestó que salir a marchar era el mejor medio para participar.
- Votar en elecciones es el mecanismo considerado más efectivo para la participación ciudadana, según los encuestados. Un 58,4% opina de esta forma y la cifra guarda cierta coherencia con el número de universitarios que manifestaron haber votado. 55,1% votaron en elecciones regionales y 49,7% en presidenciales. Cabe anotar que el voto es un mecanismo muy particular, puesto que se ejerce en un solo y sencillo acto, pero tiene gran incidencia en las decisiones de un territorio. Esta incidencia no deja de ser indirecta, por tratarse de una democracia representativa. En otros



procesos de participación que requieren de mayor frecuencia y compromiso, la participación está por debajo del 5%.

- Hay un desbalance de unos 10 puntos porcentuales entre la participación en redes y la movilización en eventos relacionados con el 2IN. En efecto, la publicación promedio en redes sociales sobre este tema fue de 51,1%, mientras que el promedio de quienes acudieron a las marchas fue del 40%. Es menor el accionar en la calle que en redes sociales.
- Es de resaltar la baja calificación que se le dio a la efectividad de las movilizaciones del 2IN: 2, en escala cuantitativa (no *Likert*) de 0 a 5. En todos los segmentos la calificación fue uniforme, sin mayores desviaciones de ese 2. Quiere decir que la evaluación de los impactos es muy baja y es posible que esto incida en el bajo porcentaje de encuestados que ve la protesta como el mejor mecanismo de participación (15,9%). No obstante, la defensa de una causa educativa (20,2%) y la convicción de que las marchas generan cambios (19,9%) fueron los dos aspectos más votados al indagar por la motivación de los encuestados para marchar. Cabe anotar que este 19,9% está calculado con base en el 100% los encuestados, pero si se calcula solo entre quienes dijeron haber participado, equivale a un cuarto de los marchantes (25,57%). Siendo así, aunque la mayoría se mostró motivada porque las movilizaciones generan cambios en el país, la calificación del logro del propósito de estas actividades es muy baja.
- Los estudiantes de las universidades privadas son menos interesados en unirse a iniciativas de protestas tanto *offline* como *online*. Además, son más propensos a denunciar actos vandálicos protagonizados por los protestantes, quizás como un modo de protección del bien común. Mientras que durante el desarrollo de movilizaciones sociales los estudiantes de las universidades públicas ven a las autoridades como sus contrarios y aprovechan las redes sociales para denunciar abusos de autoridad, en un intento de visibilizar acciones de fuerza desmedida.
- En futuros estudios sería oportuno ampliar el marco de investigación al análisis de la gestión de las redes sociales por parte de entidades gubernamentales y autoridades locales durante el desarrollo de movilizaciones sociales, con el propósito de ahondar





en la gestión comunicacional que se hace al respecto y cómo la misma puede aportar a equilibrar estos espacios de participación ciudadana propios de un estado democrático pero así mismo mantener el orden social en pro de la protección de los ciudadanos.

- Igualmente, se podría dilucidar si quienes marchan son los mismos que publican o si son dos segmentos complementarios. El presente estudio cruzó dichas variables bajo correlación estadística, la cual no fue significativa.
- Por último, sería interesante analizar sobre el consumo que los universitarios hacen de los contenidos de los medios de comunicación tradicionales y digitales durante las movilizaciones sociales y la configuración de sus imaginarios frente a las mismas.

## Referencias bibliográficas

- Alanzi, T. & Alsaeed, B. (2019). Use of social media in the blood donation process in Saudi Arabia. In: *Journal of Blood Medicine*, (10), 417-423. Doi: 10.2147/JBM.S217950
- Almanza, A., Fonseca, O. & Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. En: *Comunicar*, (40), 127-135. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Aguilera, O. (2017). El ciclo de movilización en Chile 2005-2012: fundamentos y proyecciones de una politización. En: *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (29), 5-32. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n29-01
- Arcila, C., Barredo, D. & Castro, C. (2017). En: *Análítica y visualización de datos en Twitter*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arditi, B. (2012). Las insurgencias no tienen un plan, ellas son el plan: performativos políticos y mediadores evanescentes en 2011. En: *Debate Feminista*, 23 (46), 146-169. Doi: 10.1016/S0186-6028(13)71001-6
- Arriagada, A. & Schuster, M. (2008). Consumo de medios y participación ciudadana de los jóvenes chilenos. En: *Cuadernos de Información*, (22), 34-46. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=971/97112294006>
- Ben, M. (2012). *La revolución de la dignidad*. Barcelona: Destino.
- Botero, P., Torres, J. & Alvarado, S. V. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), 565-611. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2008000200005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200005&lng=en&tlng=es)



- Boyd, D. & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. En: *Journal of computer-mediated communication*, 13 (1), 210-230. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Burstein, P., Einwohner, R. & Hollander, J. (1995). *Social Movements and Public Policy*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Cárdenas, C. (2014). Representación de la Acción Política de los Estudiantes Chilenos: Movilización de Significados en Redes Sociales. En: *Última Década*, (40), 57-84. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362014000100004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100004)
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Celaya, J. (2008). *La Empresa en la WEB 2.0*. Barcelona: Editorial Grupo Planeta.
- Chihu, A. & López, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. En: *Polis*, 3 (1), 125-129.
- Cruz, E. (2014). Dignidad en movimiento. El ascenso de la movilización social en Colombia (2010-2014). En: *Confluence*, 6 (2), 241-275. Disponible en: <https://confluence.unibo.it/article/view/4765/4256>
- Diani, M. (1992). The Concept of Social Movement. En: *The Sociological Review*, 4 (1): 1-25. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-954X.1992.tb02943.x>
- Domínguez, F. & López, R. (2017). Redes sociales digitales y participación política de jóvenes universitarios de México y Chile: una revisión de estudios. En: *Revista latinoamericana de ciencias de la comunicación*, 14 (26), 86-95. Disponible en: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/911/476>
- Donatella, C; Pasquino, G., y Vaccari, C. (2008). Social media, political discussion and voting in Italy: a study of the 2006 elections. En: *Political Communication*, 25 (4), 423-444. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10584600802427039>
- El Tiempo. (2019, 21 de noviembre). *Enfrentamientos entre encapuchados y Esmad dejan heridos en Manizales*. [Online]. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/enfrentamientos-entre-encapuchados-y-esmad-dejan-heridos-en-manizales-435992>
- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. En: *Andamios*, 5 (10), 71-109. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632009000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000100004&lng=es&tlng=es)
- Fainstein, S. (2011). Spotlight: Urban social movements, citizen participation, and trust networks. In: M. Hanagan & C. Tilly (Eds.). *Contention and Trust in Cities and States*. (Pp. 175–178). Dordrecht: Springer Netherlands. Disponible en: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0756-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0756-6_12)



- Fernández, A. (2015). Los jóvenes y las nuevas formas de acción colectiva. El caso de la Acampada Sur en el centro de Coyoacán. En: *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (18), 71-90. Doi: 10.1016/S1870-7300(15)71361-X
- Garay, L. (2019). Colectivos, redes sociales y jóvenes activistas, dinámicas comunicativas. El caso de Nezahualcóyotl Combativo. En: *Virtualis*, 10 (19), 95-108. Disponible en: <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/310/338>
- García, M. & del Hoyo, M. (2013). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. En: *Zer*, 18 (34), 11-125. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4249967>
- Gunasinghe, A., Amid, J., Khatibi, A. & Azam, S. (2018). Does teacher innovation drive adoption of VLE in higher education institutes? (An extended UTAUT based study). In: *Journal of Information Technology Management*, 10 (3), 20-42. Doi: 10.22059
- Gutiérrez, T. & Álvarez, I. (2011). *Informe sobre las revueltas árabes*. Barcelona: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Hutt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. En: *Reflexiones*, 91 (2), 121-128. Doi: 10.15517/RR.V9I12.1513
- Inclán, M. (2017). Oportunidades como puertas corredizas. Los Zapatistas y su ciclo de protestas. En: P. Almeida & A. Cordero (Eds.). *Movimientos sociales en América Latina. Perspectivas, tendencias y casos*. (Pp. 259-292). Buenos Aires: CLACSO.
- Ito, M. (2009). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Kahne, J., Lee, N. & Timpany, J. (2011). *The Civic and Political Significance of Online Participatory Cultures and Youth Transitioning to Adulthood*. San Francisco: DML Central Working Papers.
- La Patria. (2019, 23 de noviembre). *Marcharon al son de la olla en Manizales*. [Online]. Disponible en: <https://www.lapatria.com/manizales/marcharon-al-son-de-la-olla-en-manizales-448553>
- La Rosa, A. (2016). Movimientos sociales, redes sociales y recursos simbólicos. En: *Universidad Femenina del Sagrado Corazón*, (6), 47-60. Disponible en: <https://zenodo.org/record/1402185#.X6rkh5MzZQI>
- Masser, K. & Mory, L. (2018). The gamification of citizens' participation in policymaking. In: *The Gamification of Citizens' Participation in Policymaking*, 1-140. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78571-4>
- Monge, S. & Olabbarri, E. (2011). Los alumnos de la UPV/EHU frente a Tuenti y Facebook: usos y percepciones. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, (66), 79-100. Disponible en: [http://www.revistalatinacs.org/11/art/925\\_UPV/04\\_Monge.html](http://www.revistalatinacs.org/11/art/925_UPV/04_Monge.html)



- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Editorial SM.
- Revilla, M. (1996). El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido. En: *Última década*, (5), 1-18.  
Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/195/19500501.pdf>
- Rovira, G. (2013). De las redes a las plazas: la web 2.0 y el nuevo ciclo de protestas en el mundo. En: *Acta sociológica*, (62), 105-134.  
Doi: 10.1016/S0186-6028(13)71001-6
- Ruelas, A. (2016). Redes sociales digitales y participación. El movimiento 'No al alza del transporte urbano en Culiacán'. En: *Razón y Palabra*, 20 (93), 279-299. Disponible en:  
<http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/18>
- Sánchez-García, J. (2012). La sociedad contra el Estado egipcio: enfoques etnohistóricos de una revolución inacabada. En: *Quaderns*, 17 (2), 34-55. Disponible en:  
<https://www.raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/264827/352524>
- Sherman, A., Arriagada, A. & Valenzuela, S. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: el caso chileno. En: *Revista Internacional de Redes de Comunicación y Seguridad de la Información*, 8 (1), 2046-2070. Disponible en:  
[https://www.academia.edu/5374610/La\\_protesta\\_en\\_la\\_era\\_de\\_las\\_redes\\_sociales\\_el\\_caso\\_chileno](https://www.academia.edu/5374610/La_protesta_en_la_era_de_las_redes_sociales_el_caso_chileno)
- Solano, S. (1998). Ziccardi, Alicia. Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital. En: *Revista Mexicana De Sociología*, 2 (3), 189-194. Doi: 10.2307/3541327
- Rossi, F. & Della Porta, D. (2011). Acerca del rol de los movimientos sociales, sindicatos y redes de activistas en los procesos de democratización. En: *Desarrollo económico*, (50), 521-545. Doi: 10.2307/41408180
- Timmis, S. (2012). Constant Companions: Instant Messaging Conversations as Sustainable Supportive Study Structures Amongst Undergraduate Peers. En: *Computers and Education*, 59 (1), 3-18. Doi: 10.1016/j.compedu.2011.09.026
- Tarrow, S. G. (2011). *Power in movement: social movements and contentious politics (3a ed.)*. New York: Cambridge University Press.
- Touraine, A. (1995). *Producción de la sociedad*. México: ifal/iis-unam.
- Valderrama, C. (2008). Movimientos sociales: TIC y prácticas políticas. En: *Nómadas*, (28), 94-101.  
Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n28/n28a9.pdf>
- Velásquez, F. & González, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Bogotá: Fundación Corona.  
Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=yMojAQAAIAAJ>



- Villarreal, M. T. (2009). Participación ciudadana y políticas públicas. En: Comisión Estatal Electoral. *Décimo Certamen de Ensayo Político*. (Pp. 31-48). Nuevo León, México: Comisión Estatal Electoral. Disponible en: [https://www.ccenl.mx/educacion/certamen\\_ensayo/decimo/MariaTeresa-VillarrealMartinez.pdf](https://www.ccenl.mx/educacion/certamen_ensayo/decimo/MariaTeresa-VillarrealMartinez.pdf)



# Capítulo 7

## Tensiones tecnológicas en el consumo y uso de los medios.

### Hábitos de información de la comunidad universitaria de Manizales

Richard Millán Torres<sup>12</sup>

Carlos Andrés Urrego Zuluaga<sup>13</sup>

#### Resumen

Este texto presenta los resultados de una investigación sobre los hábitos frente a las dinámicas de la comunicación, transformados por las generaciones que hoy por hoy transitan por las universidades en Manizales. Investigación realizada con el apoyo del *Observatorio de Medios y Opinión* de la Escuela de Comunicación y Periodismo de la Universidad de Manizales. Con un enfoque empírico-analítico, una metodología mixta y un muestreo probabilístico, aleatorio, estratificado se aplican 646 encuestas a miembros (estudiantes, profesores y administrativos) de seis universidades de la ciudad. El propósito fue estudiar cómo las audiencias se vinculan con los medios de comuni-

---

12 Comunicador Social y Periodista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Magister en Educación – docencia de la Universidad de Manizales. Doctorando en Comunicación de la Universidad de los Andes, Chile. Profesor investigador y director del Programa de Comunicación Social y Periodismo, miembro del grupo de Investigación de la Comunicación y director del Observatorio de Medios y Opinión de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: richardmillan@umanizales.edu.co

13 Comunicador social y periodista de la Universidad de Manizales. Magister en Estudios Políticos de la Universidad de Caldas. Docente del programa de Comunicación Social y Periodista de la Universidad de Manizales. Editor de la revista de divulgación científica, Eureka. Consultor de proyectos en temas de comunicación de la ciencia y apropiación social de la ciencia de la Universidad de Caldas. Colaborador de varios medios de comunicación. Premio Nacional de Periodismo Fasecolda y Orlando Sierra Hernández. Investigador del Grupo de Investigación de la Comunicación de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: caurrego@umanizales.edu.co



cación mediante la definición de dos variables de estudio: *Consumo* y *Usos*. Se concluye que hay un cambio que, a la vez, crea tensiones en las formas de consumo de medios por la irrupción de la era digital con la prevalencia de una brecha entre medios tradicionales y modernos; cambia la forma, pero no el interés por consumir medios de comunicación, aunque con una tendencia a preferencias de consumo solitario.

**Palabras clave:** Medios de comunicación; Jóvenes; Consumo; Era digital; Radio; Prensa; Televisión; Redes sociales; Estudios en juventud.

## **Technological tensions in the consumption and use of the media. Information habits of the university community of Manizales**

### **Abstract**

This text presents the results of an investigation on the habits about the dynamics of the communication, transformed by the generations that nowadays go through the universities in Manizales. Research carried out with the support of the Observatory of Media and Opinion of the School of Communication and Journalism of the University of Manizales. With an empirical-analytical approach, a mixed methodology and a probabilistic, random, stratified sampling, 646 surveys were applied to members (students, professors and administrators) of six universities in the city. The purpose was to study how audiences are linked to the media by defining two study variables: Consumption and Uses. It is concluded that there is a change that, at the same time, creates tensions in the forms of media consumption due to the irruption of the digital age with the prevalence of a gap between traditional and modern media; It changes the form but not the interest in consuming the media, although with a tendency towards solitary consumption preferences.

**Keywords:** Media; Young boys; Consumption; Digital age; Radio; Press; Television; Social networks; Studies in youth.



*...en el futuro, no creo que los medios de comunicación tradicionales  
puedan existir sin adaptar sus contenidos a internet*

Nick Bilton

Periodista The New York Times

## Introducción

Con la llegada de Internet en las postrimerías del siglo pasado, de forma gradual pero continua y en un crecimiento exponencial, la forma de consumir información, entretenimiento y conocimiento cambió radicalmente. Mientras que los medios de comunicación entendían las dinámicas digitales, las redes sociales rompieron el esquema convencional en el que había un filtrado previo de los datos y las noticias. Ahora, sin ese filtro, el mercado y el consumo se enfrentan a un choque del cual apenas se empiezan a entender las claves.

La información analizada en este capítulo corresponde a los resultados de un estudio realizado con el apoyo del *Observatorio de Medios y Opinión* de la Escuela de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales, en la que participaron profesores y estudiantes<sup>14</sup> de la misma Escuela. Se pregunta por cuál es la prevalencia del consumo y usos de los medios de comunicación tradicionales y digitales por parte de población universitaria (profesores, estudiantes y administrativos) de cinco universidades de la ciudad de Manizales. Pregunta que surge ante la irrupción de la era digital y las dicotomías, cambios, restricciones y preferencias que enfrenta la actual generación.

En síntesis, en esta investigación se analizan datos relacionados con la preferencia por las redes sociales y páginas web para informarse, el bajo consumo de radio y prensa, y el tiempo que se toma para este proceso, que en su mayoría no supera una hora al día.

La totalidad de los jóvenes encuestados navega habitualmente por Internet durante varias horas al día, tanto en jor-

---

14 En este estudio participó como *Asistente de Investigación* Valentina Hoyos González, quien en su momento realizaba la práctica parcial en el *Observatorio de medios y Opinión* de la Escuela de Comunicación Social y Periodismo. Hoy (2020) es Comunicadora Social y Periodista de la Universidad de Manizales y labora como periodista en el medio de investigación colombiano *Cuestión Pública*.





nadas laborables y/o lectivas como los fines de semana; en concreto, la moda de tiempo para ambas franjas semanales se sitúa en las 4 horas. Ateniéndonos a los porcentajes, se observa que, de lunes a viernes, más de un tercio de los jóvenes (35,7%) está conectado de 3 a 5 horas y durante los fines de semana un 37,4% permanece navegando de 1 a 3 horas (Catalina-García, García-Jiménez y Montes-Vozmediano, 2015, p. 610).

El uso de ese tiempo en Internet versus el consumo de información es disímil pero claramente menor en las investigaciones revisadas. En los datos que se presentarán a continuación también se nota la preferencia por el consumo de televisión bajo demanda, el menor nivel de lectura de periódicos y el alto rango de uso del móvil como elemento esencial para consumir información, medios de comunicación, redes sociales y en general para estar conectados con el mundo.

## 1. Referente conceptual

En menos de 30 años el consumo de información en medios de comunicación cambió radicalmente. En el pasado quedaron las imágenes de las familias reunidas en la sala para escuchar una radionovela, mientras el padre leía el periódico, las hijas e hijos estaban atentos a las aventuras de algún personaje de las tiras cómicas y la madre tejía. Años después la televisión reemplazó a la radio, y por algunas horas en el día, las imágenes en blanco y negro iluminaban los rostros de las familias que, por lo general, juntas consumían los contenidos que el Estado producía.

Pero con la llegada de Internet a mediados de los años 90, el crecimiento de las redes sociales entre el 2003 y 2007 y la posibilidad de ver en vivo cualquier programa en el momento deseado (*streaming*) desde mediados del año 2011 con empresas como *Netflix*, el consumo de información en los medios tradicionales, que de manera aletargada han migrado a contenidos virtuales, tuvo un vuelco excepcional.

La producción de contenidos, las rutinas de trabajo, los deportes y los modelos de negocio están experimentando una transformación constante y de enorme calado, la cual está también afectando, como no podía ser de otra manera, a los patrones de consumo de información del público. Un público



que, por otro lado, es más exigente y reclama contenidos de calidad a los que accede donde y cuando quiere (Yuste, 2015, p. 179).

Parrat-Fernández (2009) comenta que en 1965 George Gallup hizo una encuesta en la que encontró que el 71 % de los norteamericanos había leído un periódico el día anterior, el 58 % había consumido algún producto radial y el 55 %, televisión. Señala que: "... 25 años después, el 53% había escuchado la radio y el 53% había visto la televisión, pero sólo un 43% había leído la prensa" (p. 135).

Mientras que desde 1994 hasta 2000 la población estadounidense disminuyó el tiempo dedicado a actualizarse con medios de comunicación, desde el 2002 se empezó a percibir un aumento que fue más significativo desde el 2004, según Parrat al citar un estudio del *Pew Research Center for the People and the Press*.

En la versión 22 de la *Encuesta AIMCO* (2019) a usuarios de Internet – Navegantes en la Red, se registra que hay un aumento notorio del consumo de medios de comunicación e internet. Se afirma que el 71,8 % de los encuestados dijo haber visto televisión en el mes más reciente, mientras que el 60,8 % aseguró haber escuchado radio en el mismo lapso. Por su parte, las formas de lectura de prensa se dividieron de la siguiente manera: el 31,9 % de los encuestados lo lee en impreso y digital, el 47,8 % solo en digital, el 6,2 % solo edición impresa y el 13,7 % confirmó que no suele leer periódicos.

El público pasó de consumir lo que les ofrecían los periódicos, las emisoras radiales y los canales de televisión a tener una posibilidad de escoger muchísimo más amplia. Aunque encontrar un número exacto es difícil, se calcula que existen cerca de 1.700 millones de páginas web, entre estas, medios de comunicación migrantes, nativos y plataformas como *Netflix*, *Hulu*, *Amazon Prime*, entre otras, que también han incluido productos periodísticos en sus catálogos.

Ese público exigente, que nombra Yuste (2012), es el que tiene opciones para escoger por lo que el contenido no solo debe ser informativo sino también interesante, motivador, cautivador, llamativo e incluso así, las posibilidades de que el público prefiera consumir algo más es alto. "La transformación digital a la que asistimos tiene también un correlato en el



comportamiento, en este caso, de los jóvenes y adolescentes en relación a los medios de comunicación” (García, Tur-Viñez y Pastor, 2017, p. 24)

Y ese, finalmente, es el objetivo de este capítulo. Analizar las formas y rutinas de consumo de información en los medios de comunicación por parte de los jóvenes. El comportamiento de este tipo de público cambió con la llegada de Internet, generaciones enteras que nacieron en medio del mundo digital y virtual han ido co-creando dinámicas propias a la hora de entender el mundo, comprenderlo, relacionarse o no con este y con los demás, y con la información que entrega tanto medios de comunicación reconocidos y con legitimidad en el gremio periodístico como espacios virtuales que han centrado su quehacer en generar paparruchas.

García, Tur-Viñez y Pastor (2017) encontraron en su investigación que, en Estados Unidos, los jóvenes mantienen actitudes positivas hacia los sitios de noticias *online*, les gusta estar informados y el interés parece aumentar en ese periodo. “... destacaron en primer lugar la conveniencia, esto es, que la información está disponible en cualquier lugar en cualquier momento; el segundo fue la calidad informativa, seguido de la instantaneidad de la información” (p. 25).

Esto va de la mano con el alto flujo de personas consumiendo información, un periódico, por ejemplo, que cuenta con un tiraje de 20 mil cada día, puede llegar a millones de visitas en su sitio web, pero eso aún no se ve reflejado en el modelo de negocio.

En la encuesta del 2019 *Barómetro de la Reconciliación*, citada por la Fundación Gabo, hay un dato sobre confianza en los medios de comunicación, por lo menos en Colombia, que contrasta con lo encontrado en otras investigaciones en las que el público objetivo son los jóvenes. “Una encuesta realizada a 11.000 ciudadanos en 44 municipios colombianos arrojó que el 83.9% desconfía de los medios de comunicación, y que estos desconfían en menor medida en la radio y la prensa escrita como fuentes de información” (Fundación Gabo, 2019, s. p.).

En la misma investigación, visto desde rango por edades, se señala que los jóvenes entre 16 a 29 años confían más en la radio y la prensa y desconfían de las redes sociales y el voz a voz, aunque el uso de las redes sociales en este fragmento poblacional es el mayor en las investigaciones revisadas. Mientras que en adultos entre 30 y 59 años, y adultos mayores de 60 años,



se repite radio y prensa escrita como los medios con mayor confianza; internet y redes sociales son las fuentes de menor confianza en ambos grupos.

Curiosamente, aunque los medios tradicionales mantienen la mayor confianza (la cual va en descenso) son los que han visto de manera más pronunciada la caída de sus suscriptores y oyentes. Mientras que grupos humanos mayores son más desconfiados, datos de otras investigaciones contradicen dicho argumento. En el tema de confianza, las investigaciones de Catalina-García, García-Jiménez y Montes-Vozmediano van de la mano con la anteriormente nombrada de García, Tur-Viñez y Pastor (2017) quienes manifiestan que:

... al analizar en los universitarios españoles la «dieta de servicios digitales», definidos estos como herramientas y espacios de la web social que ofrecen información y recursos con acceso libre, observan que cuanto mayor y variada sea esta dieta, aumenta la confianza y la percepción positiva sobre la utilidad de la información accesible en Internet (p. 602).

¿Qué y cómo consumen los jóvenes información en los medios de comunicación?

Sin duda la red social reinante sigue siendo *Facebook*, así lo comprueban Catalina-García, quien afirma que el 95, 7% de los jóvenes consume información a través de esta red social. Por su parte, García, Tur-Viñez y Pastor (2017) advierten que los jóvenes, en su caso universitarios, consideran Internet como un espacio fundamental para consumir noticias. “Además, los medios sociales, como Facebook y Twitter, se transforman en plataformas básicas para comprender el consumo de noticias, aunque no de modo unívoco” (p. 29).

En otros países como México, los datos son parecidos:

Del total de internautas en México que acceden a redes sociales, 96% están inscritos a Facebook; además 93% acceden diariamente a esa red y 56% lo hacen a través de un teléfono inteligente o *smartphone*. En cuanto al género de los usuarios, 55% de los usuarios de Facebook en México son mujeres y 45% hombres (Islas, 2015, p. 6).



En España, según Yuste, los datos demuestran que este fenómeno rompió los esquemas de la comunicación. Ahora, los ciudadanos tienen un altavoz para elevar sus voces, comentar y movilizar a la sociedad. Ella cita el estudio *IAB Spain* del 2014 en el que el 99,5 % de los consultados dice que conoce Facebook. Además “Facebook no solo es la red más popular, sino que también es la más utilizada, con un 94% de los encuestados” (Yuste, 2015, p. 185).

El cambio ha sido vertiginoso, si por ejemplo se revisan los datos de investigaciones de hace unos 10 o 12 años como es el caso de la que realizaron Arriagada y Schuster en 2008, en la que encontraron que: “... un 47,9% nunca ha utilizado sitios como Facebook o MySpace. Pero son los Fotorlogs y servicios de chat aquellos que sí concitan el interés de los jóvenes” (p. 41)

Dicho cambio también se da por el desarrollo tecnológico. En la encuesta de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (*AIMCO*) del 2019 se preguntó acerca de la importancia del celular y su relación con la frase: *no podría vivir sin internet móvil*”, con la que el 50,5 % se sintió identificado. Dicho aumento ha sido consecuente desde 2011, cuando el resultado arrojó el 21,7 % de identificación.

¿Cuáles son las razones para que los jóvenes consuman noticias, puntualmente, en Internet?

En la investigación de Catalina-García, García-Jiménez y Montes-Vozmediano se encuentra que el contacto con la actualidad es una de las razones más potentes, con el 54,6 % de los encuestados de acuerdo y un 29,3 % muy de acuerdo. Señalan los autores: “A su vez, entienden que estar en contacto con las noticias obedece a su interés por los problemas de las personas (casi un 50% estuvo algo de acuerdo, y un 32% muy de acuerdo). Este planteamiento se mantiene en el tiempo, al igual que sus preferencias temáticas” (p. 603).

El mismo grupo investigador relaciona el interés noticioso con el valor cívico, y la forma en la que lo consumen es compatible a otras actividades digitales, variedad de fuentes y consumo fragmentado. Comentan: “Se trata de un consumo que se incrementa con la edad en términos de interés, frecuencia de consulta y variedad de las fuentes” (p. 604).



Mientras que Condeza, Bachmann y Mujica (2014) comprobaron que las redes sociales, los medios digitales y la televisión son las plataformas más utilizadas por los jóvenes para informarse, Catalina-García, García-Jiménez y Montes-Vozmediano comentan que el 40 % de los usuarios recibe noticias por redes sociales como Facebook, y otro 20 % de empresas de comunicación o periodistas de los que son seguidores. “En términos de frecuencia de uso de medios para informarse diariamente, los resultados muestran la importancia que tiene Facebook para los adolescentes, frente a los medios tradicionales, salvo la televisión” (Condeza, Bachmann y Mujica, 2014, p. 62).

## 2. Metodología

La investigación es de corte mixto (cuali-cuantitativo) y usó un instrumento tipo encuesta. Se basó en un muestreo probabilístico aleatorio estratificado que permitió establecer una población determinada, dentro de un universo de 46.718 personas. Población vinculada a las universidades de la ciudad, en este caso comunidad universitaria, donde todos sus integrantes (estudiantes, profesores y administrativos) tenían la misma probabilidad de ser elegidos para hacer parte de la muestra. Se realizaron 646 encuestas distribuidas de la siguiente forma: 53% aplicadas a estudiantes, 31% aplicadas a profesores y un 16% a administrativos.

Con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95% (Software de análisis: *Question Pro*) este estudio, centrado en la población universitaria, encuestó a estudiantes, administrativos y profesores de seis universidades de la ciudad: Universidad de Caldas, Universidad Nacional, Universidad Católica, Universidad Autónoma, Universidad de Manizales y Universidad Luis Amigó. Estas encuestas fueron realizadas en el segundo semestre del 2018 y primer semestre de 2019. El instrumento se diseñó con 29 preguntas divididas en 3 secciones sobre tipo de medios: radio con 11 preguntas, televisión con 10 preguntas e internet con 8 preguntas.

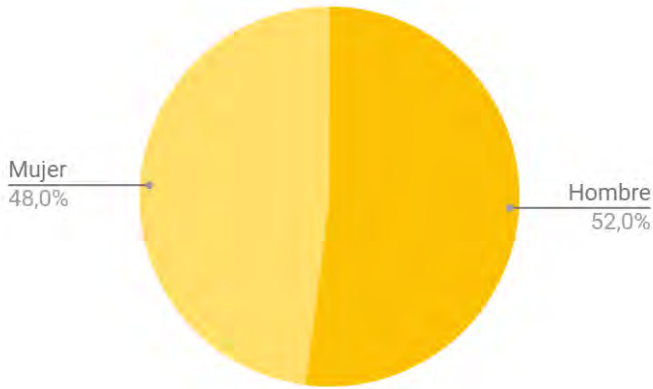
## 3. Hallazgos

### 3.1. Caracterización de los encuestados

La caracterización de los encuestados muestra que la participación en hombres y en mujeres es casi la misma, su diferencia es mínima, solo un 2% (ver gráfica 1).



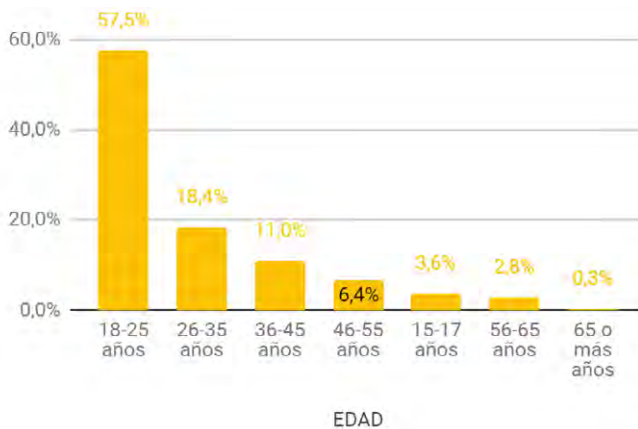
**Gráfica 1.** Caracterización de los encuestados



**Fuente:** Elaboración propia

La caracterización tuvo en cuenta el factor edad, el cual reportó, por sus rasgos especiales (población universitaria), que 6 de cada 10 encuestados está en el rango de entre 18 y 25 años. El 40% restante está repartido entre otros grupos etarios, pues la población de profesores y administrativos que están en este grupo es menor. La edad es casi inversamente proporcional al número de encuestados, pues entre más edad, menos hacen parte de la población universitaria (ver gráfica 2).

**Gráfica 2.** Edad de los encuestados

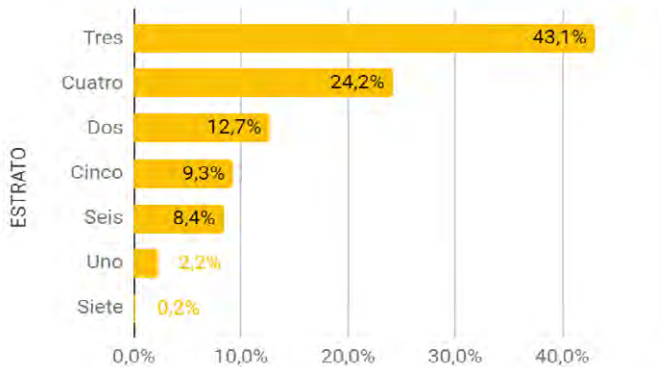


**Fuente:** Elaboración propia



Frente al estrato socioeconómico como otra de las variables del estudio, se observa que el estrato 3 es el que tiene más población vinculada, ya que 4 de cada 10 encuestados hacen parte de este, le sigue el estrato 4 con casi  $\frac{1}{4}$  de la población encuestada, y de último está el estrato 1 el cual solo cuenta con 2 de cada 10 sujetos (ver gráfica 3).

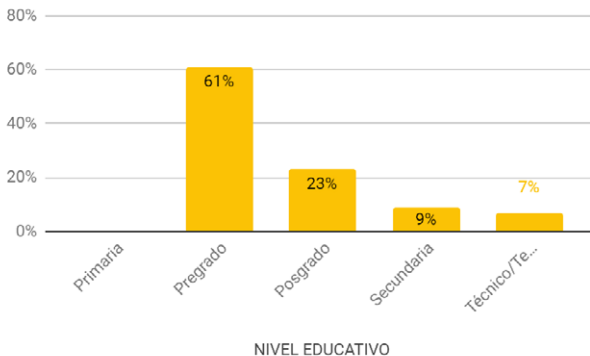
**Gráfica 3.** Estrato socioeconómico



**Fuente:** Elaboración propia

La mayoría de encuestados hacen parte del nivel educativo pregrado, con 6 de cada 10 sujetos. Si analizamos la gráfica 4 podemos ver que la diferencia entre pregrado y posgrado es mucha, pues el posgrado solo hace presencia en una relación de 2 a 10 de cada encuestados (gráfica 4).

**Gráfica 4.** Nivel educativo



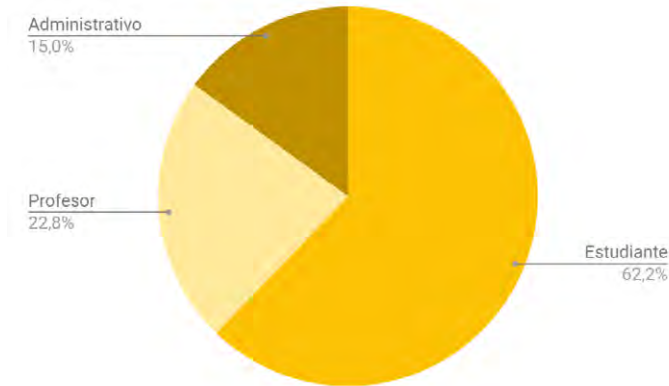
**Fuente:** Elaboración propia





Por último, con base en la actividad que realiza la persona dentro de la población universitaria (estamentos), se reporta que los estudiantes conforman el mayor conglomerado de la población encuestada (6 de cada 10 de la población), los profesores le siguen con 2 de cada 10 y por último los administrativos participantes con 1 de cada 10 (ver gráfica 5).

**Gráfica 5.** Rol dentro de la población



Fuente: Elaboración propia

### 3.2. Consumo de medios

Los medios de comunicación, aunque no todos tienen fines periodísticos, son un negocio que se ha visto retado por Internet. La Universidad de Oxford y su Reuters *Institute for the Study of Journalism* publicó el informe *Periodismo, Medios de Comunicación. Tendencias y Predicciones de Tecnología* (2019) en el que se afirma que los oficios relacionados seguirán modificándose estructuralmente debido a las tendencias que ha adoptado el periodismo en la actualidad. El cambio de enfoque relacionado con la publicidad, las tendencias de suscripción, las redes sociales, los *podcasts*, e incluso la normalización de la inteligencia artificial, entre otros, son algunos de los aspectos que más influyen en la profesión.

En este contexto, las organizaciones de noticias tendrán que ser más claras que nunca sobre lo que representan y sobre la audiencia a la que están sirviendo. También necesitarán encontrar maneras de combinar sus recursos humanos únicos con esta nueva ola de tecnologías para maximizar su poten-



cial y para crear un periodismo sostenible en el futuro (Newman, 2018, p. 44).

El rol de los medios de comunicación como dispositivos para la construcción de realidad dan estatus a los asuntos públicos (Kinder, 1998). El consumo de estos influye en la opinión de los ciudadanos que se construye día a día según los mensajes que recibe.

Según Meneses, Ortega y Urbina (2014), citado en Gutiérrez, et al. (2018), más del 80% de los encuestados dijo tener participación cívica entre regular a muy alta, aunque dicha participación era ajena a los partidos políticos, y sólo el 15% de los jóvenes afirmó que estaba involucrado en asuntos comunitarios. Mientras que Picard (2014), citado en Gutiérrez, et al. (2018) concluye que la mayoría de las personas combinan roles pasivos con activos en el consumo, pero la mayor parte del tiempo utilizado en los medios tiende a ser de uso pasivo. No obstante, el aumento de consumo de redes sociales ha posibilitado ostensiblemente la comunicación horizontal y directa (Arriagada y Schuster, 2008-2010).

Por su parte, Aguado (2017) asegura que el cambio del consumo de medios de comunicación a través de redes sociales "... se trata de un contexto en el que la audiencia se ha ido liberando poco a poco de la linealidad de consumo, adquiriendo unos comportamientos de acceso a la información que rompen con los hábitos pasivos tradicionales" (p. 8), y los convierten en usuarios activos.

Dicha discusión entre el rol de la audiencia según el cambio de las formas de consumo es de vieja data. Aunque es claro que antiguamente el papel era completamente pasivo y la retroalimentación nula, hoy en día se perdió un elemento importante de credibilidad y legitimidad de los medios de comunicación. Situación que se explica, por lo menos parcialmente, por el crecimiento desmesurado y sin control de entes *informadores*, que presentan una fachada de medio de comunicación independiente o que buscan informar a la comunidad pero, internamente, juegan con intereses ocultos que desvían la mirada del público, presentan paparruchas o *clic bait*.

El consumo de medios de comunicación, por poner un ejemplo, la prensa, enfrenta un reto enorme. Como lo comenta Parrat-Fernández (2009), aunque algunos editores mantienen la esperanza de que algunas personas adquieran el hábito de leer prensa cuando sean adultos, luego de cumplir los 30 años, dichas audiencias "... se van formando desde la infancia hasta



la edad adulta y llegado ese punto ya no cambian, de lo que se desprende que es a edades tempranas cuando se deberían tomar medidas” (p. 136), lo que quiere decir que la referencia y el ejemplo de padres, que también han disminuido su lectura, a hijos es esencial para motivar dicho interés.

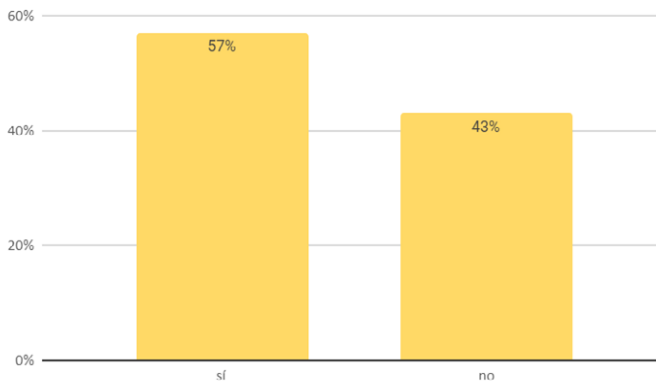
En la misma investigación se encontró que hay una relación estrecha entre el consumo de noticias y uso de redes sociales en internet y el capital social, con lo cual demuestran que las redes sociales contribuyen a un comportamiento *offline* que genera capital social en la comunidad. De igual forma, se reconoce el papel de las audiencias, entendidas tanto como cibernautas, televidentes, radioescuchas o lectores, en la construcción de agendas. Refiriéndose a ello, Navia (2017) nombra tres tipos de agenda: la gubernamental, la de medios y la pública. “La agenda mediática es bastante homogénea con la gubernamental, y ambas predominan sobre la pública” (p.3).

Entender el consumo de medios de comunicación como un elemento que construye realidad es esencial para comprender los procesos internos, externos y de cocreación a la hora de construir urdimbre cultural.

### 3.2.1. Consumo de radio

Frente a la primera pregunta en la variable de consumo de radio: *se escucha o no* por este medio, se reporta que 6 de cada 10 encuestados respondieron de forma afirmativa, mientras que 4 de 10 no escuchan radio (ver gráfica 6).

**Gráfica 6.** Consumo de radio

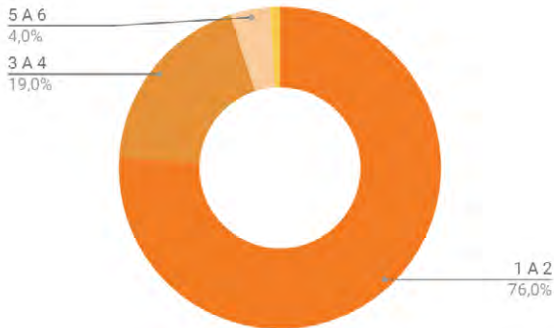


**Fuente:** Elaboración propia



En los resultados, 8 de cada 10 personas dedican entre 1 y 2 horas a escuchar radio, mientras que solo 2 de cada 10 consumen de 3 a 4 horas. Por último, se encuentran los encuestados que dedican entre 5 a 6 horas, solo el 4% consumen esta cantidad de horas (ver gráfica 7).

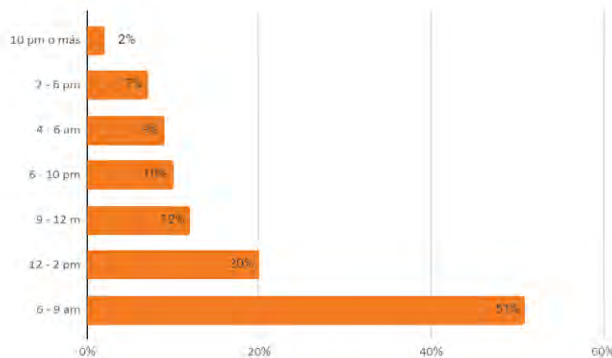
**Gráfica 7.** Tiempo dedicado al consumo de radio



**Fuente:** Elaboración propia

En cuanto a la hora en que escuchan radio, la mitad de la audiencia prefiere escuchar en las horas de la mañana, entre 6 y 9 am. El rango de horas que le sigue es entre 12 del mediodía hasta las 2 de la tarde. En ambas se puede observar que estas son las horas en donde los estudiantes, profesores y administrativos se dirigen a las universidades, por tanto, es el tiempo que tienen disponible para escuchar radio (ver gráfica 8).

**Gráfica 8.** Franja horaria de consumo de radio

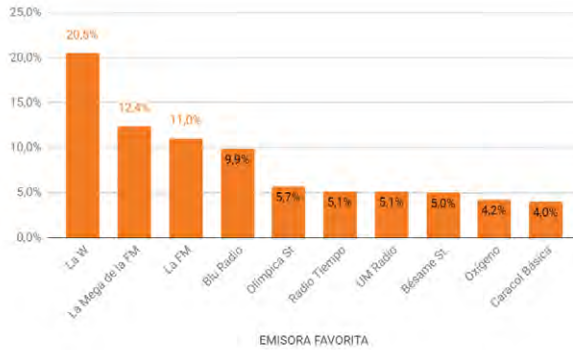


**Fuente:** Elaboración propia



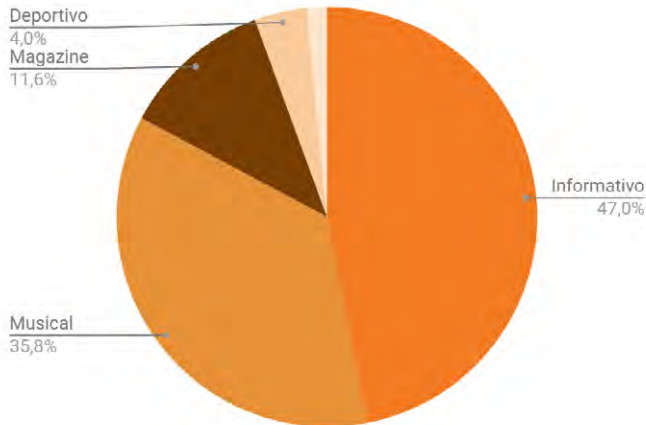
La emisora favorita de la comunidad universitaria es *La W*. 2 de cada 10 encuestados la escuchan. La diferencia con la emisora que está de segunda es alta, *La Mega* ocupa este puesto con una diferencia de 8% con respecto a *La W*. La preferencia hacia esta emisora muestra el interés de la comunidad universitaria por un contenido específico, el cual es principalmente informativo, seguido por el contenido musical (ver gráficas 9 y 10).

**Gráfica 9.** Emisoras escuchadas por los encuestados



**Fuente:** Elaboración propia

**Gráfica 10.** Preferencias en contenido radial

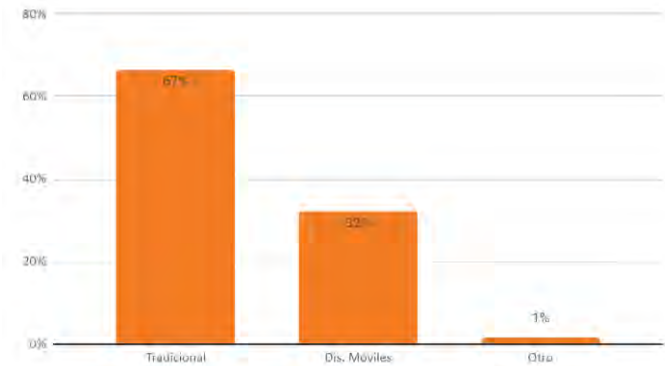


**Fuente:** Elaboración propia



Aunque las nuevas tecnologías han permitido que la radio no solo se escuche en las plataformas tradicionales sino también digitales, los oyentes siguen prefiriendo la tradicional como su plataforma para escuchar radio (ver gráfica 11).

**Gráfica 11.** Dispositivo utilizado para consumir radio

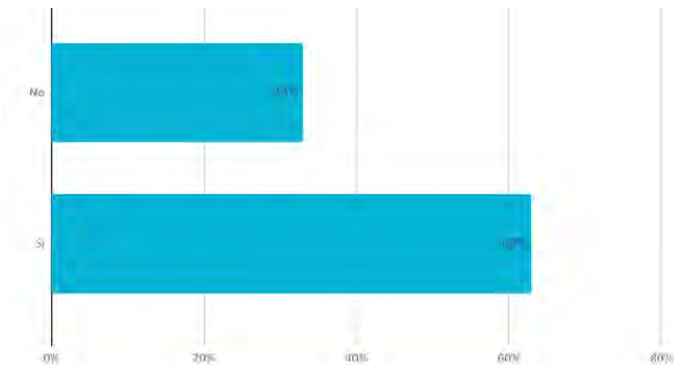


**Fuente:** Elaboración propia

### 3.2.2. Consumo de televisión

Frente al consumo de televisión se observa que 6 de cada 10 encuestados afirmaron acceder a este medio con frecuencia, mientras que 3 de cada 10 no lo hace (ver gráfica 12).

**Gráfica 12.** Consumo de televisión

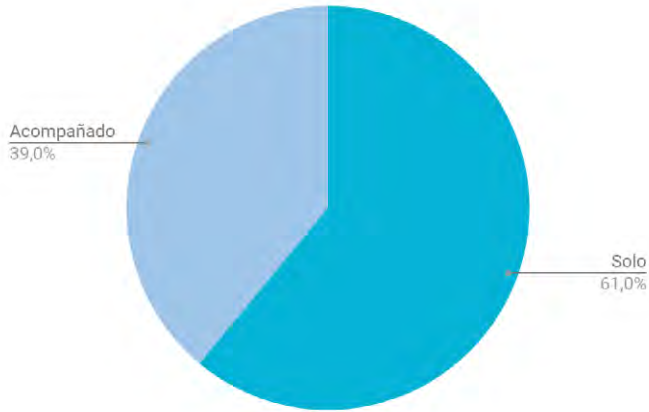


**Fuente:** Elaboración propia



Los resultados nos muestran que 6 cada 10 personas encuestadas afirman que prefieren ver televisión a solas, mientras que solo 3 de cada 10 prefieren verlo acompañado (ver gráfica 13).

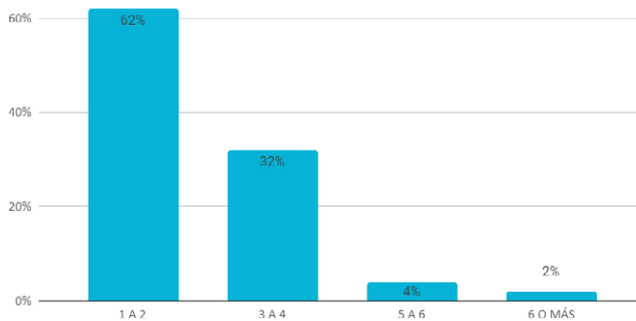
**Gráfica 13.** Preferencias en el consumo de televisión



**Fuente:** Elaboración propia

Los televidentes prefieren ver televisión entre 1 y 2 horas, pues 6 de cada 10 respondieron esto, mientras que solo  $\frac{1}{3}$  de los encuestados dijo que veía entre 3 a 4 horas. En tanto que 6 o más horas es el tiempo en que los encuestados dijeron menos (ver gráfica 14).

**Gráfica 14.** Tiempo de consumo de televisión

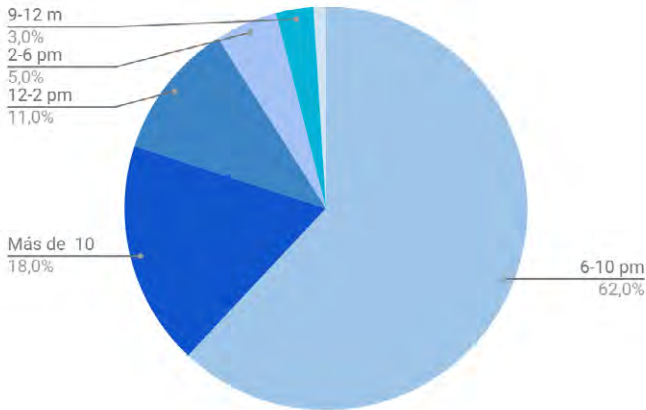


**Fuente:** Elaboración propia



Los resultados arrojan que los televidentes prefieren ver televisión de noche, entre las 6 y 10 de la noche, 6 de cada 10 encuestados respondieron esto (62%). El horario que le sigue es después de las 10 de la noche. En síntesis, el 80% de los televidentes accede a este medio entre las 6 de la tarde y más de las 10 de la noche (ver gráfica 15).

**Gráfica 15.** Horario de consumo de televisión



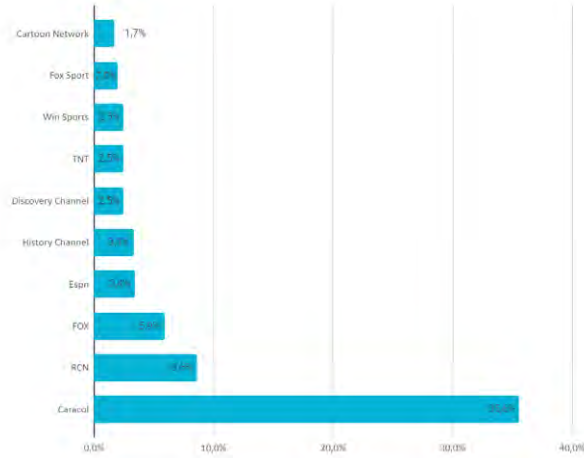
**Fuente:** Elaboración propia

Los televidentes tienen mayor preferencia por el canal Caracol. 3 de cada 10 encuestados dijo que este era su canal preferido. Hay una gran diferencia entre los otros canales, pues el segundo es RCN, pero con un porcentaje muy bajo, no llega ni a 1 persona por cada 10 encuestadas. Estos resultados arrojan que, según los contenidos en esa franja horaria, hay preferencia por temas de entretenimiento como novelas, en lugar de productos informativos (ver gráfica 16).





**Gráfica 16.** Canales televisivos preferidos

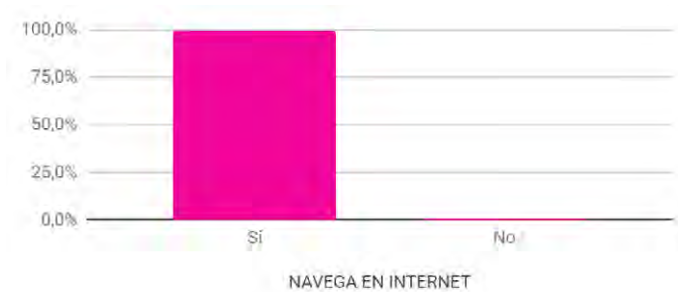


Fuente: Elaboración propia

### 3.2.3. Consumo de internet

El consumo de internet se reporta en un 100%, es decir 10 de cada 10 personas respondieron que navegaban en internet (gráfica 17).

**Gráfica 17.** Consumo de internet

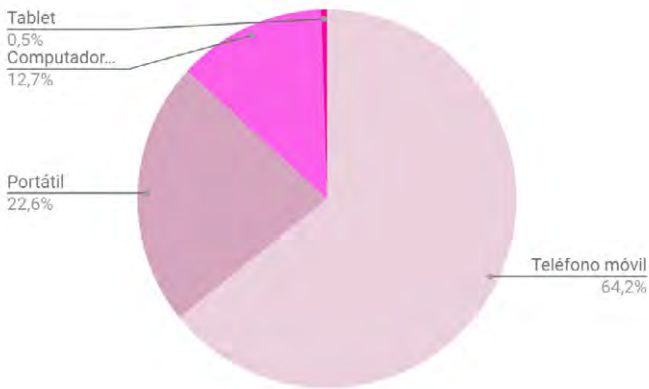


Fuente: elaboración propia

Al analizar los resultados, la mayoría de personas navega en internet por medio de su teléfono móvil, 6 de cada 10 personas lo hacen. El computador portátil es el segundo dispositivo que usan las personas al navegar en internet, 2 de cada 10 (ver gráfica 18).



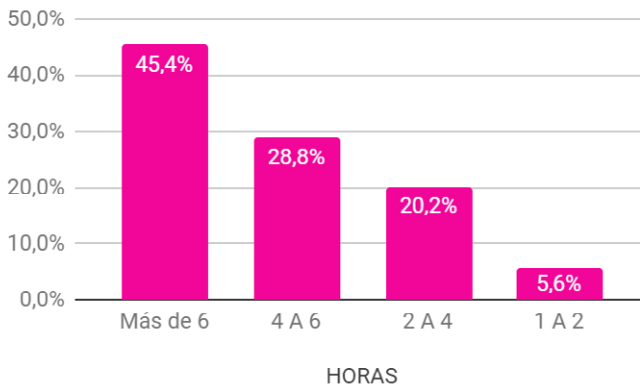
**Gráfica 18.** Dispositivo utilizado en consumo de Internet



**Fuente:** Elaboración propia

A diferencia de los otros medios como la radio y la televisión, el consumo de internet sobrepasa las horas de los otros dos. Mientras en radio y televisión la mayoría de personas solo consumía de 1 a 2 horas, las personas que consumen internet ocupan hasta más de 6 horas. Su consumo es directamente proporcional al porcentaje, es decir, entre más alto sea el consumo, más es la gente que navega en internet (ver gráfica 19).

**Gráfica 19.** Tiempo de uso de Internet

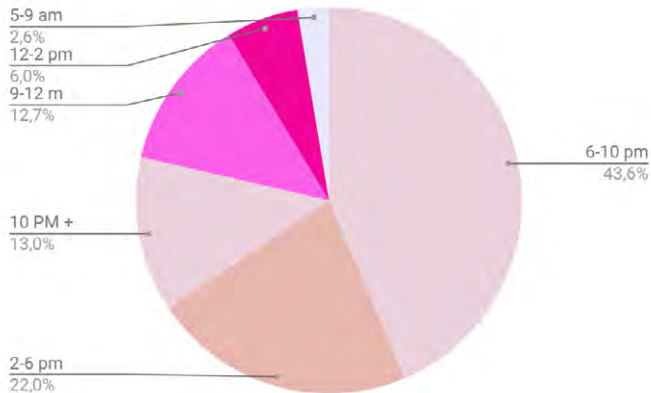


**Fuente:** Elaboración propia



El horario en el que los encuestados navegan en internet es principalmente en la noche, 4 de cada 10 encuestados navegan entre 6 a 10 de la noche, seguido del horario de 2 a 6 de la tarde en donde 2 de cada 10 encuestados respondieron esto y de tercero está el horario de 10 de la noche en adelante con 1 de cada 10 encuestados (ver gráfica 20).

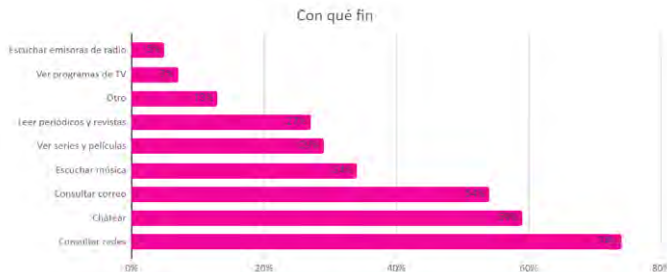
**Gráfica 20.** Franja horaria de consumo de Internet



**Fuente:** Elaboración propia

El principal fin al navegar en internet, por parte de la comunidad universitaria, es consultar redes, 7 de cada 10 encuestados respondieron esto, la segunda respuesta más repetida fue chatear, pues la mitad de los encuestados dieron esta respuesta. También consultar el correo fue una respuesta repetida, también la mitad de los encuestados respondieron así (ver gráfica 21).

**Gráfica 21.** Usos de internet

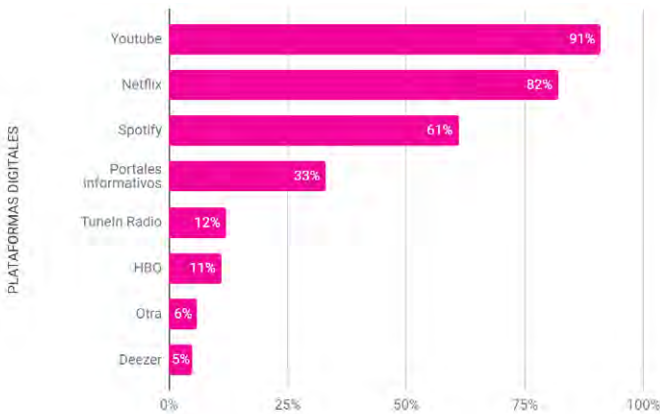


**Fuente:** Elaboración propia



Las plataformas digitales más usadas para por la comunidad universitaria son *YouTube* con 9 de cada 10 personas encuestadas; *Netflix* con 8 de cada 10 encuestados y *Spotify* con 6 de cada 10 encuestados (ver gráfica 22).

**Gráfica 22.** Plataformas más utilizadas



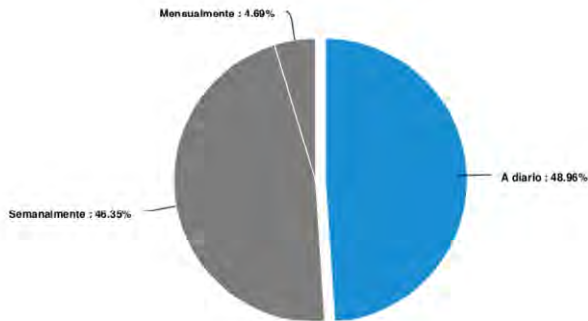
**Fuente:** Elaboración propia

### 3.2.4. Consumo prensa escrita

En prensa escrita los hábitos de consumo están mediados por el bajo consumo de este medio con respecto a los demás, de acuerdo con el resultado del estudio. En la gráfica 23 se observa que el 49% de los encuestados reconoce que lee con frecuencia contenidos de prensa escrita y casi la mitad de esa población lo hace a diario (48,96%).



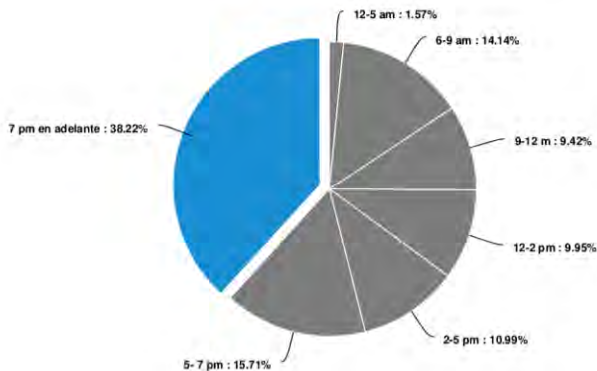
**Gráfica 23.** Hábitos de consumo de prensa escrita



Fuente: Elaboración propia

La hora preferida para leer es después de las 7 de la noche, hábitos nocturnos que concuerdan con el final de la jornada académica y laboral de la comunidad universitaria (ver gráfica 24).

**Gráfica 24.** Franja horaria de consumo de prensa escrita



Fuente: Elaboración propia

### 3.3. Uso de los medios

Una de las teorías más utilizadas a la hora de explicar la relación entre consumo, audiencias y medios de comunicación es la de usos y gratificaciones. Esta teoría parte de que la audiencia es un ente activo y que se basa en una pregunta predominante. “¿Qué hace el individuo con los medios?”, se preguntan González-Vásquez e Igartua (2018).



Los mismos autores plantean que esta teoría nació en estudios sobre medios audiovisuales, pero ha ido creciendo al aplicársele a diferentes plataformas, incluso videojuegos. Y aseguran que es válida para “... estudiar el consumo de este medio pues parte del supuesto de que la audiencia selecciona los contenidos que desea consumir en función de sus necesidades y objetivos, pero también atendiendo a sus posibilidades” (p. 137).

Dicha teoría parte del supuesto de que los individuos pertenecientes a una audiencia no deben entenderse únicamente como consumidores pasivos que se limitan a recibir y a procesar los productos audiovisuales; por el contrario, también deben ser considerados como entes activos que buscan de manera autónoma satisfacer sus necesidades psicológicas y sociales mediante la selección y la elección de unos contenidos frente a otros en función de sus expectativas, necesidades y valores personales (González-Vázquez & Igartua, 2018, p. 138).

Entender la forma en la que la audiencia dilucida, filtra los productos que los medios de comunicación le ofrecen, sirve para tomar decisiones acerca del tipo de consumo. Se puede analizar, según los datos recogidos en este trabajo, los horarios y tipos de plataforma que prefieren la muestra escogida. De ello se infiere que, mientras los medios de comunicación dividen de manera más o menos desigual sus audiencias, la penetración de plataformas digitales desarrolló una nueva forma de interactuar entre estos y los medios que ahora deben buscar sus audiencias en dichos espacios.

*La aldea global*, esa predicción de McLuhan (1995), parece haberse hecho realidad desde que la televisión inició su popularización entre los años 1960 y 1970 del siglo XX. “Ahora está más en auge que nunca con el uso de los ordenadores y una conexión a Internet fácil, rápida y gratuita. La pantalla del ordenador ha pasado a ser ahora nuestra «ventana al mundo», restándole protagonismo a la televisión incluso” (Martínez, 2010, p. 463).

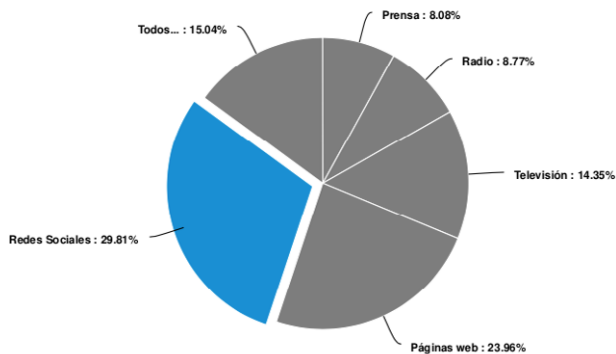
Esa interconectividad ha puesto a prueba los impactos y futuros de los medios de comunicación convencionales o análogos, quienes ahora no solo deben luchar con otros pares por las audiencias sino también por las mismas audiencias que se convirtieron en emisores de mensajes e información, muchas de estas gratuitas.



Aunque no hacen parte del foco de esta investigación, el uso de las redes sociales ha sido un elemento importante a la hora de entender los usos y gratificaciones que se generan en un mundo digital en el que la comunicación es horizontal. El efecto, tanto psicológico como social, ha sido elemento de estudio. Algunos expertos se preguntan ¿por qué hacemos parte de ellas?, ¿a qué propósito superior sirven?, ¿hasta qué punto nos afectan?

Ahora bien, como se registra en la gráfica 25, en el punto de consumo de medios digitales encontramos que el 53,77% de los consultados los usan como redes sociales y páginas web con fuente de información, mientras que los medios tradicionales están relegados a un 14,35% en el caso de la tv, 8,77% la radio y 8,08% la prensa escrita.

**Gráfica 25.** Consumo de medios

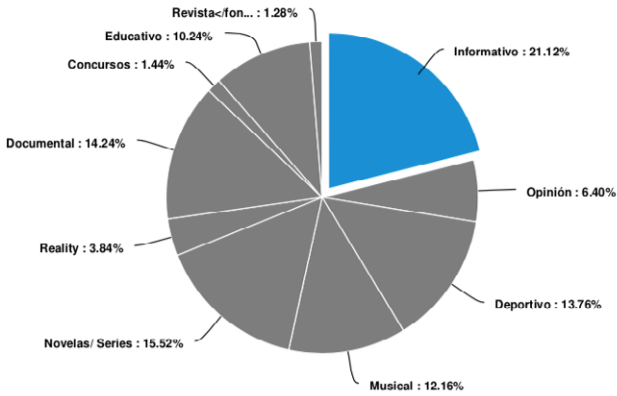


**Fuente:** Elaboración propia

En la gráfica 26 se observa que el 21% de los encuestados muestran una tendencia a hacer consultas en medios audiovisuales, especialmente contenidos informativos, seguidos en sus preferencias por las series, los documentales, la información deportiva y la música.



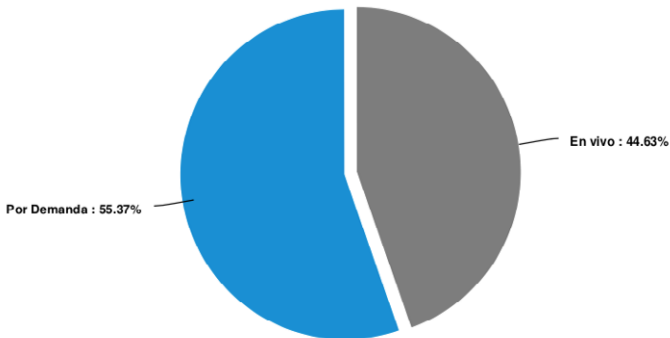
**Gráfica 26.** Contenidos preferidos



**Fuente:** Elaboración propia

Se registra, en la gráfica 27, una tendencia en los medios audiovisuales a consumir contenidos por demanda y dejar el consumo directo o en vivo, esto se complementa con los hábitos horarios, los cuales están especialmente en horas de la noche cuando ya se han cumplido labores académicas o laborales.

**Gráfica 27.** Tendencia en los usos de medios audiovisuales



**Fuente:** Elaboración propia

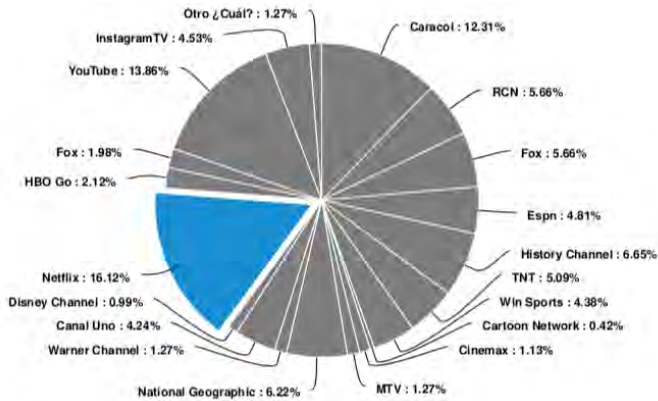
En la gráfica 28 se comprende el desglose de los medios preferidos en el consumo, liderando esa tabla la plataforma de contenidos por demanda





*Netflix* con el 16%, seguida por otra plataforma similar *YouTube* con 14% y de cerca con un 12% el *Canal Caracol*, que sería la primera plataforma tradicional. *History Channel*, *Fox*, *RCN*, *TNT* e *Instagram TV* siguen en la larga lista de medios frecuentados por la comunidad universitaria.

**Gráfica 28. Medios preferidos**

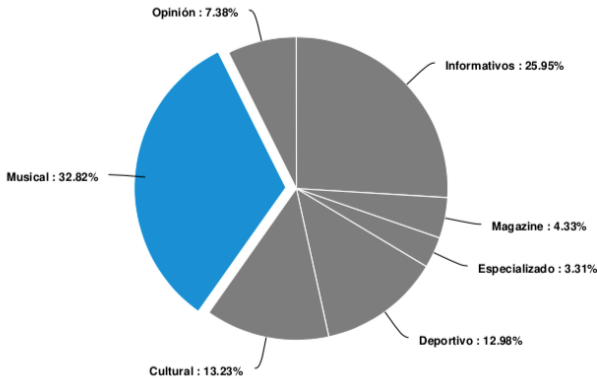


**Fuente:** Elaboración propia

Cuando nos referimos a medios sonoros, los hábitos de consumo y usos cambian, frente a los audiovisuales. En la gráfica 29 se evidencia que el principal uso en lo sonoro es para escuchar música con un 33%, seguido por la consulta de información con un 26%. El 67% de los consultados usa teléfono móvil para escuchar los contenidos y el 42% prefiere los *podcasts*, contra un 58% de preferencia por los contenidos en vivo.



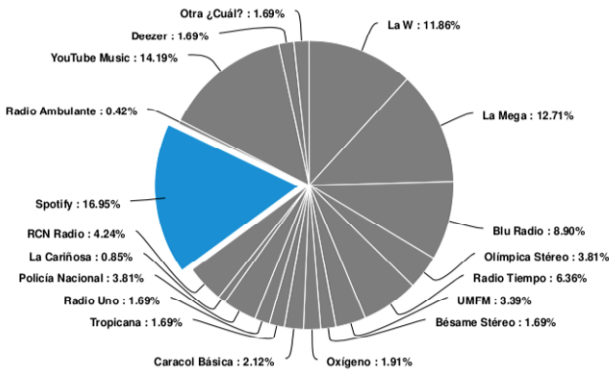
**Gráfica 29.** Usos preferidos de medios sonoros



**Fuente:** Elaboración propia

En el gráfico 30 se puede ver que la plataforma *Spotify* es la más escuchada por la comunidad consultada que la prefiere en un 17%, seguida por *YouTube Music*, otra plataforma de contenidos pregrabados con 14% de preferencia.

**Gráfica 30.** Plataformas más consumidas



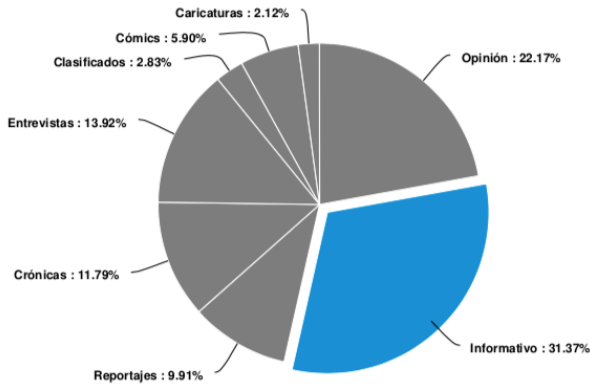
**Fuente:** Elaboración propia

Un 31,37% de los encuestados hacen uso de contenidos en temas de prensa escrita para conocer hechos noticiosos, pero igualmente muestran buen interés en las columnas de opinión, las entrevistas, las crónicas y los re-



portajes. Esta población usa, en un 51%, los dispositivos móviles para leer información, un 33% prefiere el medio impreso (físico) y un 16% usa el computador. Datos que se ven reflejados en la gráfica 31.

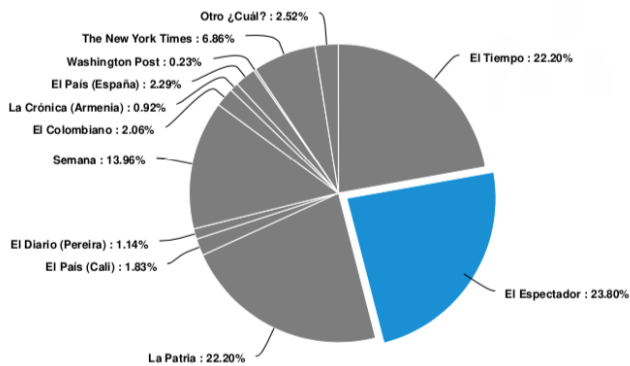
**Gráfica 31. Usos de prensa escrita**



Fuente: Elaboración propia

Sobre las preferencias en medios escritos tradicionales hay una clara tendencia por medios capitalinos, sin que el medio regional más tradicional, el diario *La Patria*, para nuestro caso, quede relegado.

**Gráfica 32. Medios preferidos en prensa escrita**

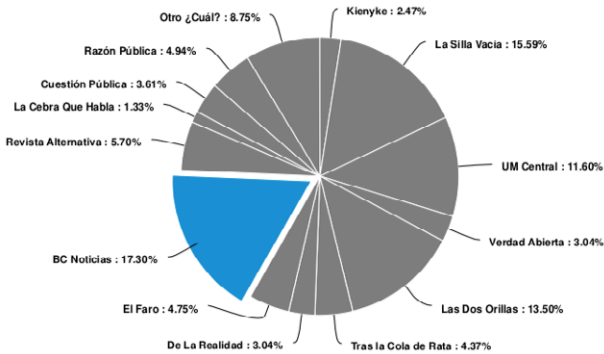


Fuente: Elaboración propia



En cuanto a plataformas digitales de información se encuentran preferencias por nuevas propuestas de medios independientes y de reciente creación como *BC Noticias* de Manizales con un 17%, seguida por plataformas de mayor trayectoria como *La Silla Vacía* y *Las Dos Orillas*. Datos que se presentan en la gráfica 33.

**Gráfica 33.** Medios preferidos en plataformas digitales

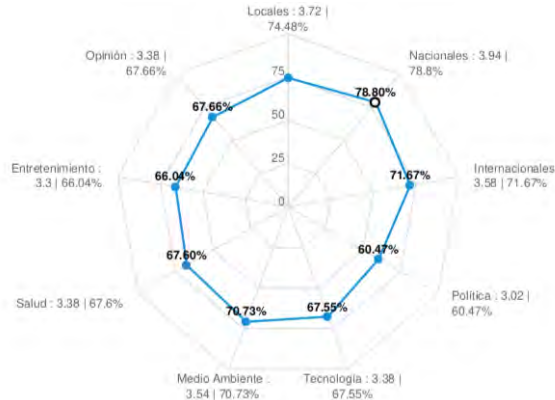


**Fuente:** Elaboración propia

Esta comunidad académica tiene preferencias al momento de buscar información en cualquier medio, como se muestra en la gráfica 34. De acuerdo con las respuestas obtenidas el tema de mayor interés es de las noticias nacionales, seguida de las locales y luego las internacionales. En su orden de interés los temas más consultados son, además, medio ambiente, opinión, salud, tecnología, entretenimiento y política.



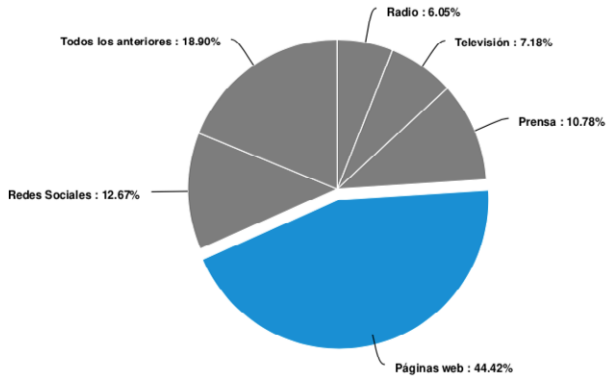
**Gráfica 34.** Preferencias de la comunidad académica



**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, en la gráfica 35 se muestra que el grupo poblacional consultado reconoce que tiene en las páginas web su principal fuente de consulta académica con cerca del 45%.

**Gráfica 35.** Fuentes de consulta académica

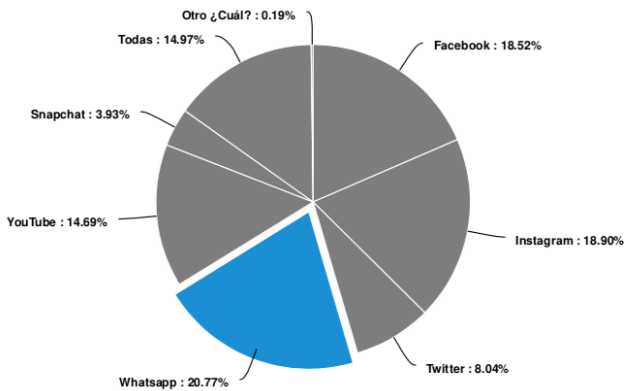


**Fuente:** Elaboración propia

Como datos adicionales se encontró que el 42% de los consultados pertenecen a varios grupos de WhatsApp (entre 5 y 8), el 45% considera aceptable el manejo que le da a sus redes sociales y que la mayoría de ellos tienen a WhatsApp como su principal red social, así en la gráfica 36.



Gráfica 36. Redes sociales principales



Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

- Sin duda alguna la irrupción digital cambió las formas de consumo de las plataformas digitales. No obstante, dentro de esas mismas plataformas se siguen dando modificaciones de manera constante. El aumento del uso de *podcast* y de *streaming*, frente a la disminución de lectura de periódico impreso si se compara con la lectura del mismo medio en el mundo digital, demuestra que aún se están dando reacomodaciones frente al filtro que realizan las audiencias a la hora de identificar qué consumir y por qué.
- Los medios tradicionales de comunicación están en una lucha directa por mantener los primeros lugares en el número de audiencia. Muchos se han ido relegando por plataformas netamente digitales. Un ejemplo de esto son los resultados de canales como *Caracol* o *RCN* en comparación con el consumo de *YouTube* o *Netflix*.
- Aunque lentamente, aún más que en otros países, el rol de los *podcasts* ha ido creciendo mientras que el consumo de radio análoga se ha mantenido estable, aunque con variaciones en el número de horas consumidas.
- Los medios escritos se encuentran en una fuerte dicotomía. Aunque siguen siendo los referentes en información y opinión (los jóvenes tam-



bién los consumen), la diferencia entre lo impreso y lo digital sigue creciendo. El reto es monetizar dichas audiencias frente a la pérdida de publicidad y suscriptores.

- El consumo nocturno de estas audiencias jóvenes, de todo tipo de contenidos, es un llamado para pensar el tipo de productos y los momentos de su lanzamiento. En las mañanas el consumo es mucho menor, por lo que dicho dato es interesante a la hora de analizar los esfuerzos comunicativos.
- El consumo radial es diferente al de las demás plataformas. La radio es compañía, particularmente en las horas de la mañana y mediodía, cuando la audiencia se prepara para iniciar el día laboral o se desplaza hasta sus trabajos, son los espacios preferidos para consumir este tipo de contenidos. Los *podcasts*, como elementos digitales, aunque no logran la penetración del *streaming* audiovisual, logran posicionarse cerca del consumo de radio análoga.
- El crecimiento del consumo de medios en plataformas digitales, tanto para entretenimiento como para informarse, es sostenido e inevitable. Aunque los consumos de medios tradicionales y análogos (sin pensar en sus apuestas digitales) logran un número relevante de radioescuchas y televidentes, situación diferente con los lectores de prensa.
- Aunque la forma de consumir ha cambiado, los jóvenes continúan con una conexión potente con los medios de comunicación. Siguen creyendo en sus contenidos y construyendo una imagen mental del mundo a través de lo que allí exponen. Es de señalar que el rápido aumento del uso de redes sociales pone en riesgo dichos contenidos, por lo que es importante repensar el tipo y la forma de producir contenidos para poder utilizar en forma constructiva dichas plataformas.
- La forma de consumir televisión, entre otros medios, se ha convertido en un ejercicio cada vez más solitario. A diferencia de los años 40 o 60 del siglo XX cuando los medios de comunicación eran centro para unir a la familia, ahora son elementos que disuaden dichos encuentros.



## Referencias bibliográficas

- Aguado, G. (2017). Repercusión de las métricas de audiencia online en la comercialización publicitaria del producto informativo. En: *Razón y Palabra*, 21 (97), 142-158. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199552192009>
- AIMCO (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación). (2019, marzo 5). *Infografía. Resumen 22º. Navegantes en la Red*. [Online] Disponible en: <https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/navegantes-la-red/infografia-resumen-22o-navegantes-la-red/>
- Arriagada, A. & Schuster, M. (2008). Consumo de medios y participación ciudadana de los jóvenes chilenos. En: *Cuadernos de información*, (22), 34-46.
- Arriagada, A., Navia, P. & Schuster, M. (2010). ¿Consumo luego pienso, o pienso y luego consumo?: Consumo de medios, predisposición política, percepción económica y aprobación presidencial en Chile. En: *Revista de Ciencia Política* (Santiago), 30 (3), 669-695. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2010000300005>
- Catalina-García, B., García-Jiménez, A. & Montes-Vozmediano, M. (2015). Jóvenes y consumo de noticias a través de Internet y los medios sociales. En: *Historia y comunicación social*, 603-610.
- Condeza, A. R., Bachmann, I. & Mujica, C. (2014). El consumo de noticias de los adolescentes chilenos: Intereses, motivaciones y percepciones sobre la agenda informativa. En: *Comunicar*, 22 (43), 55-64.
- Fundación Gabo. (2019). *El 84% de los colombianos desconfía de los medios de comunicación*. [Online]. Disponible en: <https://premioggm.org/noticias/2019/10/el-84-de-los-colombianos-desconfia-de-los-medios-de-comunicacion>
- García, Tur-Viñez & Pastor. (2017). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. En: *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes* (40) 24-25. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/322201754\\_Consumo\\_mediatico\\_de\\_adolescentes\\_y\\_jovenes\\_Noticias\\_contenidos\\_audiovisuales\\_y\\_medicion\\_de\\_audiencias](https://www.researchgate.net/publication/322201754_Consumo_mediatico_de_adolescentes_y_jovenes_Noticias_contenidos_audiovisuales_y_medicion_de_audiencias)
- González-Vázquez, A. & Igartua, J. J. (2018) ¿Por qué los adolescentes juegan videojuegos? Propuesta de una escala de motivos para jugar videojuegos a partir de la teoría de usos y gratificaciones. En: *Cuadernos info*, (42), 135-146.
- Gutiérrez, et al. (2018). *Periodismo, Medios de Comunicación. Tendencias y Predicciones de Tecnología*. Oxford: University Oxfor.
- Islas, O. (2015). Cifras sobre jóvenes y redes sociales en México. En: *Etretextos*, 1-16. Disponible en: <http://dspace.uhemisferios.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/419?show=full>





- Kinder, D. (1998). Communication and Opinion. In: *Annual Review of Political Science*, (1), 167-197.  
Disponible en: <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.1.1.167>
- Martínez, F. (2010). La teoría de los usos y gratificaciones aplicada a las redes sociales. En: II Congreso Internacional Comunicación 3.0. *Nuevos Medios, Nueva Comunicación*, 1. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://comunicacion3punto0.files.wordpress.com/2011/05/comunicacion-3punto0libroactas2010.pdf>
- McLuhan, M. & Powers, B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones de la vida y los medios de comunicación en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Navia, P. (2017). Tuiteo, luego voto. El efecto del consumo de medios de comunicación y uso de redes sociales en la participación electoral en Chile en 2009 y 2013. En: *Cuadernos Info*, (40). 71-88.  
Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.40.1049>
- Newman, N. (2018). *Journalism, media and technology trends and predictions 2018*. Oxfor: Universiyt of Oxford.
- Parrat-Fernández, S. (2009). Consumo de medios de comunicación y actitudes hacia la prensa por parte de los universitarios. En: *Revista de Estudios de Comunicación*, 135-136.  
Disponible en: <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/2354/1954>
- Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. En: *Revista de estudios de juventud*, (108), 179-185.



## Capítulo 8

# Practicar la visualidad, una alternativa en la formación de jóvenes para la reflexión y producción de la imagen

Alejandro Jiménez Salgado<sup>15</sup>  
Andrés Felipe Roldán García<sup>16</sup>

- 
- 15 Maestro en Artes Plásticas de la Universidad de Caldas, Magister en Artes de la Universidad de Caldas, Profesor catedrático del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales y profesor catedrático del programa de Diseño de Modas de la Universidad Autónoma de Manizales. Docente investigador vinculado al grupo de investigación de la Comunicación Universidad de Manizales, su principal interés es indagar sobre la construcción de la imagen y la práctica de la visualidad, la postfotografía como un reflexión y pensamiento en las maneras del habitar. La imagen y el mensaje en el campo de la comunicación, el arte y las expresiones visuales y estéticas. Participó como artista en las siguientes exposiciones: Laboratorios de Artes Visuales del Ministerio de Cultura (Colectiva), La Muerte se va de Vacaciones. Obra: Le Banquet (Colectiva), Concurso Enfoco 4 Miradas Hacia el Conflicto. Fotográfica (Colectiva). Así mismo participó en el Laboratorio: Fotografía como práctica artística con el curador Javier Mejía. Fue creativo para una campaña de producción fotográfica y video en el catálogo HomeCenter y fotógrafo para el proyecto Leticia Vive Digital. Correo electrónico: [ajimenez@umanizales.edu.co](mailto:ajimenez@umanizales.edu.co)
- 16 Diseñador Industrial de la Universidad Nacional de Colombia - Sede Palmira, Especialista en Gestión de la Innovación Tecnológica de la Universidad del Valle, Magister en Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle, Magister en Estética y Creación de la Universidad Tecnológica de Pereira y Doctor en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas, Manizales. Profesor de tiempo completo adscrito a la Facultad de Ingeniería y Arquitectura y Director del Parque de Innovación Empresarial de la Universidad Nacional de Colombia en la sede Manizales. Se desempeña como Investigador del grupo de Investigación en Arquitectura, Medios de Representación y Comunicación de la Universidad Nacional de Colombia y Director del grupo de Investigación Eidon – Investigación en Diseño, adscrito a la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali. Entre sus reconocimientos se destacan: Ganador de la Beca 617 de 2013 otorgada por Colciencias para Estudios Nacionales Doctorales, Ganador del GameJam Transito otorgada por el Centro de Cultura Digital de México, Ganador de la Beca de Estudiante Doctoral en Pasantía Internacional en el Hong Kong Design Institute – SAR China y Ganador de la Beca para el International Summer School: Arts & Science in Urban Context. Entre sus libros más recientes están: Creer y Crear: Provocaciones del Objeto Cotidiano del Ficcionalista al Consumidor, Diseño para la Salud: Una Arquitectura de la Elección. Correo electrónico: [anroldang@unal.edu.co](mailto:anroldang@unal.edu.co)



## Resumen

A partir de una búsqueda de generación de contenido visual, en el cual el nivel de intención y consciencia sobre el mensaje a transmitir está mediado por un proceso vivencial y práctico de escritura de la imagen, esta investigación-creación se sustenta en la premisa: los cambios sociales traen consigo nuevos retos para la formación de los jóvenes, sus dinámicas, prácticas colectivas y expectativas que se transforman permanentemente convirtiéndolos en nómadas tecnológicos. En los últimos años, la fotografía se ha visto permeada por dichos cambios: la popularidad de las redes sociales, la amplia cobertura de las redes de comunicaciones y las mejoras técnicas de los dispositivos móviles han agilizado el flujo de información digital, sobre exponiendo a los usuarios a avalanchas de mensajes visuales al alcance de un clic. Como sociedad, requerimos una alfabetización visual que permita leer y escribir con imágenes, en plena consciencia de los mensajes que circulan. Al repensar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la fotografía, emerge una propuesta alternativa que propende por la consciencia del presente, agudizar la mirada desde la experiencia vivida en una práctica de la visualidad sin captura de imagen. Experiencia en la cual participaron, como estudio de caso, 18 estudiantes de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales y seis participantes externos. La investigación responde a *cómo la práctica cotidiana de la visualidad se transforma mediante en un ejercicio reflexivo mediado por las plataformas digitales en épocas de confinamiento*. De esta manera, el proyecto se convierte en un dispositivo para la formación de jóvenes, mediante la intención artística o potenciación como lectores y productores de imágenes. *Práctica de visualidad reflexiva* por medio de formatos visuales y narrativos-textuales que dilucida la relación de significaciones como ejercicio consciente en imágenes pretexto, imágenes contexto e imágenes texto.

**Palabras clave:** Fotografía; Jóvenes; Mensajes visuales; Cultura visual; Pedagogía; Estudios de visualidad en juventud; Investigación-creación.



# Practice visuality, an alternative in the training of young people for the reflection and production of the image

## Abstract

Starting from a search for the generation of visual content, in which the level of intention and awareness of the message to be transmitted is mediated by an experimental and practical process of writing the image. In this way, social changes bring with them new challenges for the training of young people, their dynamics, collective practices and expectations are permanently transformed, turning them into technological nomads. Photography has been steeped in these changes in recent years: the popularity of social media, the wide coverage of communication networks, and the technical improvements of mobile devices have simplified the flow of digital information, overexposing users to avalanches, one-click visual messaging. As a society, we require visual literacy that allows us to read and write with images, with full awareness of the messages that are circulating. When rethinking the teaching-learning process of photography, an alternative proposal arises that tends towards the awareness of the present, sharpening the gaze from the experience lived in a practice of visuality without capturing images. Experience in which 18 students of Social Communication and Journalism from the University of Manizales and six externals were part of a case study. The research responds to how the daily practice of visuality is transformed through a reflective exercise mediated by digital platforms in times of confinement. This is how the project becomes a device for the training of young people, through artistic intention or empowerment as readers and image makers. Reflective visuality practice through visual and narrative-textual formats that elucidates the relationship of meanings as a conscious exercise in pretext images, context images and text images.

**Keywords:** Photography; Young people; Visual messages; Visual culture; Pedagogy; Visual studies in youth; Research-creation.



## Introducción

Se considera relevante para las juventudes hacer una exploración en los ejercicios académicos y pedagógicos dentro del aula de clase en la educación superior y fuera de ella para, así, comprender de qué forma los jóvenes perciben la importancia del contenido visual, cómo lo interpretan y de qué manera lo ejecutan en sus prácticas estudiantiles y cotidianas pensando en sociedad. Los ejercicios académicos planteados son el resultado de un proyecto conformado por estudiantes de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales, así como de personas interesadas en la visualidad y la práctica fotográfica. El principal vínculo perceptivo del ser humano con la realidad es su entorno, que responde a un estímulo sensorial de carácter visual (algunos estudios sugieren que cerca del 80% de la información que percibe el ser humano entra por esta vía). El sujeto reconoce su exterioridad desde las señales que son recibidas por sus órganos de los sentidos y estructura una compleja red de relaciones donde se vinculan sonidos, olores, referentes táctiles, con conceptos, significaciones y comportamientos; una cultura heredada y aprendida desde la visualidad.

Es necesario expandir el concepto de visualidad, en tanto no solo incluye los registros visuales, sino que involucra las imágenes mentales que se elaboran a partir de saberes propios, experiencias pasadas, aproximaciones a determinados fenómenos o el ejercicio especulativo de lo ficcional. La visualidad, más allá de ser comprendida como un registro óptico, deberá aproximarse a una convergencia simultánea de estímulos integrados en una imagen.

En el escenario de lo indeterminado, lo impredecible o lo emergente, las maneras de existir convencionales entran en discusión, debido a la fragilidad con la que los planes anteriores pueden atender a las situaciones futuras. La crisis sanitaria global ha trascendido en la transformación de la cotidianidad, las maneras de aprender, de pensar y de existir requieren replantearse con la misma indeterminación y emergencia del contexto. En el presente texto se pretende aproximar al lector a las experiencias que resultaron de contrastar los paradigmas de formación de jóvenes en visualidad, durante un suceso global de incertidumbre.

El surgimiento de las nuevas tecnologías junto con la producción masiva de imágenes en las redes ha provocado una serie de migraciones que



afectan la percepción y concepción de la imagen fotográfica. Si bien la fotografía ha tenido cambios importantes desde lo social y lo cultural, también ha sido referente para el campo de la comunicación como la posibilidad de transmitir o generar un mensaje para un público. No obstante, en la actualidad, la dinámica del acto fotográfico en la comunicación se ha desprendido del ritual, aquel que conlleva el encuentro con la cámara en la toma fotográfica. Es entonces importante comprender el poder de la imagen en la actualidad; esta se configura dentro de una serie de lenguajes y narrativas que han alcanzado unos esquemas de transferencia de información, en este caso el mensaje, de una manera más consciente y reflexiva ante la sobresaturación de contenidos a los que estamos sometidos a diario.

## **1. Marco conceptual**

### **1.1. Visualidad**

Se entiende la visualidad como una práctica transversal que se da en diversos escenarios de nuestro entorno y que es comprendida como toda interacción visual que se genera no solo por el estímulo óptico sino también desde las percepciones de otros sentidos. La visualidad, constituye así un entendimiento complejo de la relación sujeto, objeto y entorno que deriva en imaginarios y constructos apoyados en la percepción y las conjeturas derivadas de los referentes previamente explorados.

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), la visualidad se refiere a una cualidad de lo que es visual, es decir todo aquello que resulta visualmente perceptible. La visualidad es el quehacer visual que, de manera consciente, permite aproximarse a la expresión artística desde la reflexión conceptual, un camino de doble vía en el que la imagen puede provocar a la ficción narrativa.

La visualidad como una cualidad propia de la materialidad es un fenómeno derivado del flujo constante en la percepción de la artificialidad y de la naturalidad, es decir, es un torrente imparable de información perceptible, donde se recogen estímulos visuales que toman sentido al encontrarse inmersos en un contexto. Es allí, donde el ejercicio de la visualidad se enmarca, en un punto de convergencia entre la imagen, su significado y la relación que se establece con el entorno, una práctica reflexiva-poiética de carácter alternativa enfocada a la formación de jóvenes.



Los *referentes naturales* son todos aquellos fenómenos producidos sin la intervención humana y que resultan de un proceso de evolución de las especies o de fenómenos de transformación natural sin ninguna intervención artificial. No hacen parte de nuestra cultura debido a que no fueron configurados de forma intencional. Sin embargo, la relación que se establece con ellos puede derivarse de un fenómeno cultural. (Por ejemplo, un caballo no constituye un elemento cultural en tanto no resulta de un proceso artificial. Cabalgar, resulta de una relación cultural con el referente natural).

La *cultura material* se deriva de la interrelación que las materialidades físicas establecen con los elementos claramente intangibles: significaciones, ideas, conceptos, etcétera, que son establecidos como patrones culturales con validación por parte de un grupo social, heredados generación tras generación y que se enmarcan en un escenario social determinado. Para Mauricio Sánchez-Valencia (2001) la cultura es el origen de la forma, premisa que enmarca a la cultura material como el hecho material que da forma a la cultura. Es un punto de encuentro (en contexto) entre la exterioridad material que compone el mundo físico y la inmaterialidad del mundo de las ideas, un escenario de convergencia que crece, se dinamiza y se transforma permanentemente con el pasar del tiempo y las condiciones que cada contexto establece. (Por ejemplo, la cuchara o el sanitario).

## **1.2. La investigación-creación**

En el escenario de la creación y las prácticas artísticas, la metodología de investigación está sujeta a rupturas en los imaginarios convencionales, en los que la experimentación suma una serie de herramientas del campo de las ciencias exactas como: tecnologías, sistematización y resultados; y del campo de las ciencias sociales: inmersión, trabajo de campo y creatividad, ambas conducentes a la generación de nuevo conocimiento. De esta manera, el uso de diferentes métodos más allá de potenciar la acción de diversas disciplinas, permite establecer una estructura de trabajo clara y pertinente que optimiza los medios para el ejercicio colaborativo de la creación.

La implementación de diferentes estrategias de investigación dentro del campo de las artes plásticas y visuales, así como de la creación, permiten la obtención de nuevos lenguajes en el campo de conocimiento. El participante trasciende en su rol de colaborador a constructor, convirtiéndose en un promotor que aporta a la realización de un nuevo conocimiento dentro del mensaje y el ejercicio comunicacional.



*La investigación-creación* es una metodología que emerge del ejercicio estructurado de las prácticas artísticas en una relación simultánea de afectación con las prácticas investigativas. Pretende apostarle a generar conocimiento a través de la exploración técnica artística, más aún a través de la práctica artística. Es un escenario de sinergia entre la investigación propiamente dicha y el quehacer artístico como vehículo para la reflexión y el desarrollo del pensamiento, una convergencia entre el sujeto, el objeto y el entorno.

En las Ciencias y las humanidades el objeto de estudio está alejado o fuera del sujeto, y este alejamiento es necesario para poder comprenderlo, pero en la creación artística, parte de la materia prima para la creación viene del sujeto que crea y este es un importante aporte, aquí son inseparables sujeto y objeto de investigación- creación, son dos en uno (Cuartas-Daza, 2009, p. 91).

Tal como lo menciona la profesora Ligia Asprilla (2013), el proyecto es un dispositivo que permite la ejecución de la investigación-creación, en tanto enmarca los intereses de la racionalidad con los de la intuición, permitiendo la expresión creativa de todas las disciplinas, integrando competencias variadas y permitiendo escenarios de argumentación y coexistencia para las artes y las ciencias. Es en este marco donde el proyecto de practicar la visualidad se entiende como el ejercicio de investigación-creación, un proceso de carácter simultáneo transformador, de participación colaborativa y de naturaleza emergente que le apuesta a la formación del pensamiento integral, plástico y visual de los jóvenes.

Es importante señalar que la investigación-creación se vale del estudio de caso (diseño) como una estrategia metodológica que precisa de un proceso de exploración y rastreo, situado, enmarcado en un contexto determinado y facilita el análisis de varios casos de manera metódica. Es, a la vez, un método de abordaje para el estudio de las prácticas visuales con grupos focales, debido a la naturaleza del fenómeno y el trabajo de campo basado en una inmersión localizada, situación que facilita la recolección de datos, relatos y experiencias. El grupo focal, en este caso, guarda estrecha relación con el campo de estudio, las prácticas artísticas en torno a la reflexión de la visualidad y producción de la imagen, situación que deriva de la puesta en práctica de saberes, recursos y sinergias enmarcadas en actividades de creación colaborativa.





Parafraseando a Yin (2017), el estudio de caso como diseño se puede implementar dentro de los lineamientos y directrices que la literatura establece para ello: a) preguntas de entrada al caso de estudio, b) formulación de proposiciones, c) unidades de análisis, d) lógica entre datos y proposiciones, y criterios para interpretación de los hallazgos.

El grupo focal, como herramienta, demanda de una serie de ejercicios exploratorios a partir de condiciones particulares del entorno próximo de los participantes, vinculando las materialidades y posibilidades del espacio habitado, explorando la visualidad como primer paso para identificar, reconocer y relatar el entorno. Una práctica que basada en el pretexto, contexto y texto es transformada desde la práctica artística a una dimensión visual: la imagen-pretexto, la imagen-contexto y la imagen-texto. Práctica que orientó la ruta pedagógica y el trabajo de campo de este ejercicio investigativo-creador, la cual, a su vez, se encaminó por preguntas como:

¿Qué premisas tienen los jóvenes para la producción de la imagen? ¿Cuáles son las prácticas que usan los jóvenes para la producción de imágenes fotográficas? ¿Es la visualidad un ejercicio práctico reflexivo o automático? ¿Cómo se practica la visualidad? ¿Pueden formarse los jóvenes para una producción reflexiva de la visualidad?

La *Imagen-pretexto* corresponde a la primera fase, que tuvo como finalidad la homología conceptual y que se desarrolló en dos momentos: a) planeación de las actividades fotográficas conducentes a un resultado perceptivo y creativo, b) un encuentro para la aproximación a la agudeza sensible de los participantes como recurso en el reconocimiento de su espacialidad.

Durante esta fase los participantes elaboraron una imagen mental, una estructura visual orgánica, derivada de las aproximaciones al fenómeno elegido, una narrativa sensible que emerge de múltiples estímulos y registros donde la empatía constituyó el eje fundamental y sobre el cual se proyectó el ejercicio fotográfico.

La segunda fase denominada *Imagen-contexto* se enmarcó en la consecución del acto fotográfico, en el cual los participantes iniciaron un proceso de captura de imagen sin restricciones frente al dispositivo fotográfico (dispositivos móviles, cámaras semi o profesionales, cámaras compactas, cámaras análogas). Los participantes usaron de manera consciente la visualidad (de manera repetitiva generaron diferentes imágenes fotográficas



en las que buscaban la mejor manera de expresar sus vivencias durante el aislamiento).

Los participantes lograron potenciar su agudeza visual, trasladando los estímulos sensoriales y la imagen mental que previamente habían elaborado a una imagen digital, que fue complementada posteriormente con un recurso textual que brinda un contexto y acompaña la fotografía publicada mediante la red social establecida para el proyecto.

Para finalizar, la tercera fase denominada *Imagen-texto* tuvo como principal objetivo el desarrollo de reflexiones narrativas, que, fundamentadas en prácticas colaborativas de carácter creativo, se implementó en las redes sociales para la consolidación de una línea narrativa compuesta y argumentada, que derivadas de las imágenes fotográficas fueron captadas individualmente en el marco del proyecto conjunto.

A los participantes se les asignó equipos de trabajo colaborativo para la revisión de la línea narrativa integral lograda a partir de las publicaciones en la red social. Se identificaron códigos visuales, saturación temática, espacios, roles y personas con las que se identificaron, que les permitieron conceptualizar la práctica de la visualidad en un ejercicio consciente y narrativo.

La naturaleza colaborativa del proyecto de creación es un enfoque transversal, aplicado de forma permanente y simultánea, en tanto procura la generación de espacios de intercambio entre los distintos participantes, la construcción colectiva de criterios, de reflexiones y síntesis, y de la consolidación de productos visuales de co-autoría, en una co-creación artística. La co-creación es un método participativo en el que intervienen distintos actores que hacen parte de una problemática específica para exponer sus ideas, experiencias y conocimientos en aras de plantear posibles respuestas (Mejía et al., 2018).

## 2. Metodología

Para el estudio de caso que se documenta en el presente texto, en el marco de la investigación-creación,<sup>17</sup> la práctica cotidiana y automática de la

---

17 Concepto abordado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias, s.f.).



visualidad es alternada mediante el ejercicio de la intención artística, una codificación y decodificación de la imagen como constructo reflexivo y transformador, situación que permite una aproximación al concepto de *visualidad reflexiva*, un dispositivo para la formación de jóvenes en la producción de la imagen. Las condiciones sociales y las restricciones derivadas de la emergencia sanitaria global han permitido una reinterpretación de las actividades cotidianas, donde los sujetos responden emocionalmente a los estímulos que su materialidad próxima le generan, así las cosas, surge una oportunidad de expandir el campo de la visualidad mediante el ejercicio fotográfico durante el aislamiento social.

El enfoque colaborativo del trabajo realizado durante el proyecto permitió encontrar diálogos colectivos en relación a los fenómenos de interés, una multiplicidad de perspectivas que convergen en el acto creativo como una muestra del argumento que se fortalece en la práctica. La creación artística en la que deriva la presente investigación es una práctica que facilita el punto de encuentro entre lo que Rebeca Puche-Navarro (1997) llamó *Mente creativa - Mente investigativa*, para referirse a los sistemas de cartografía y exploración de los objetos y las propias mentes de los involucrados. Los participantes son convocados a una sinergia creativa que integra la narración reflexiva con la producción de imagen desde las derivas de sus propias experiencias.

Las visualidades que resultaron de las actividades planteadas constituyen el inicio de una discusión que pretende dilucidar las relaciones de significación que median entre la práctica fotográfica y el ejercicio consciente y reflexivo de la visualidad. Un encuentro que potencia la formación de jóvenes como productores de imagen.

En esta medida, la metodología mixta propuesta proporciona una estructura de trabajo para atender algunos asuntos en el contexto de la creación. El diseño metodológico de la investigación (estudio de caso) permitió focalizarla y aproximarnos al objeto de estudio de manera individualizada. Así mismo, la recolección de muestras permitió estudiar y analizar los registros visuales que derivan en datos cuantitativos y cualitativos en la necesidad de establecer un procedimiento claro, riguroso y transmisible basado en los resultados del grupo de análisis. Paralelamente, la revisión bibliográfica sugirió, tal como lo menciona Antonio García-Ríos (2019), que el estudio de caso es el diseño más comúnmente aplicado para el desarrollo de proyectos de investigación-creación.



Los resultados del trabajo se ven reflejados en las reflexiones derivadas de las prácticas artísticas, en el actuar permanente en la creación y la producción artística. Todas estas se desarrollaron en el contexto académico que se enmarcó en las dinámicas socio-culturales actuales.

Para la ejecución del proyecto, se definió como técnica investigación el grupo focal, el cual permitió el abordaje de grupos de estudio segmentados, durante periodos establecidos y con resultados reflexivos que se enmarcan en las prácticas artísticas cotidianas.

En relación a los sujetos de estudio, la investigación apostó por la articulación reflexiva de los participantes de los grupos focales (23 participantes) con conocimientos intermedios sobre la imagen, es decir, conscientes de las significaciones inmersas en las prácticas visuales, pero sin estudios formales en el campo de la visualidad. Asimismo, se involucraron personas interesadas en el campo fotográfico, que encuentran en la fotografía expectativas a manera de pasatiempo y que podrían enmarcarse en la categoría de generadores de contenidos visuales que actúan de manera empírica y masiva.

El ejercicio de la creación realizado por los participantes tuvo lugar en sincronía con la investigación. Ellos iteraron en la exploración expresiva de los conceptos abordados durante el proyecto, creando colaborativamente desde el lenguaje visual (de naturaleza fotográfica) y narrativas textuales, discursos y reflexiones que consolidaron la publicación de la revista y la socialización mediante la plataforma digital propuesta, en la que la práctica visual se plantea como un ejercicio diario de participación, enmarcado en lo habitual y cotidiano, una sinergia creativa que permitió la consolidación de los resultados de divulgación.

### **3. La visualidad practicada**

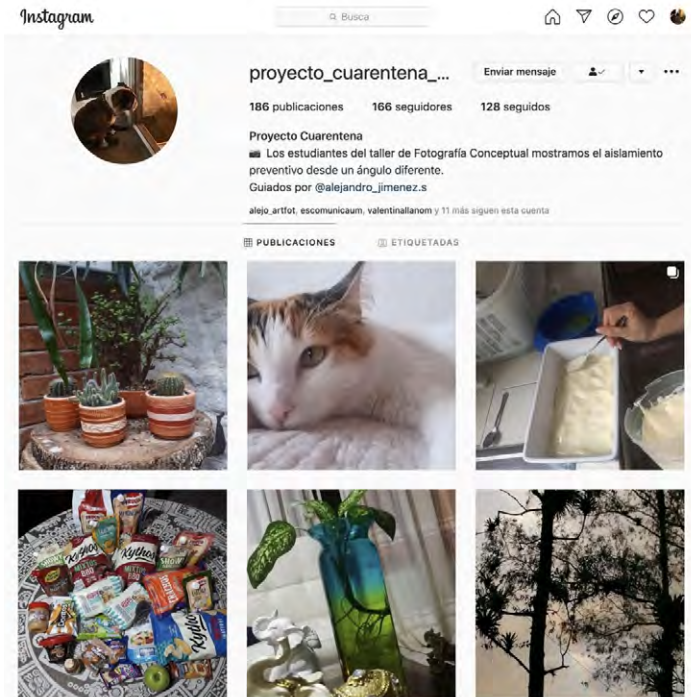
Explorar la visualidad como una práctica alternativa consciente y de naturaleza reflexiva potenciada a la formación de los jóvenes tiene su origen en las expresiones cotidianas emergentes, que lejos de ser una actividad sensible constituye una activación sensorial del lenguaje visual como expresión vívida del habitar en el confinamiento. Los hallazgos obtenidos no hablan entonces de la práctica visual sino de aquella visualidad practicada evidenciada en las propuestas de los participantes.



Se configuraron una serie de lenguajes, narrativas, y experiencias a través de la práctica fotográfica y la escritura (relatos y reflexión), en las que se pudo obtener productos de carácter académico, visualizando diferentes perspectivas de la experiencia para diferentes contextos, que en primera instancia se vieron reflejadas en un medio virtual dentro de la plataforma *Instagram*®.

Con los participantes se hizo un plan de trabajo y un cronograma de publicación diario, que constaba de cuatro grupos de trabajo integrados por cuatro participantes en los que se alternaban en un rango de cuatro días, cumpliendo diariamente con la cuota de publicaciones en *instagram*®. Un resultado que se logró en los tres primeros días de publicaciones fue cumplir con el mínimo de seguidores (100) pactados, y lograr una participación externa de cinco personas que aceptaron la invitación de participar en el proyecto.

**Imagen 1.** Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, interfaz de la plataforma *instagram*®, con la muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales





Un hallazgo relevante en el proceso se dio en conversaciones durante las sesiones de clase, un ciclo de encuentros semanales (seis en total en el mes de trabajo). En este proceso visual y fotográfico, los participantes analizaron los pros y los contras de su práctica cotidiana, y a modo de esbozo se les sugirió que la función de las publicaciones fuera más certeras, teniendo en cuenta herramientas como: formatos de las fotografías, tipos de postproducción, blanco y negro, y por último los ajustes para los pies de imagen que acompañan las fotografías, situación en la que cumplen la función de acompañar más no explicar. La implementación de estas técnicas fotográficas se convirtió en un estímulo para los participantes ya que ampliaban sus alcances en términos especializados para construir sus trabajos fotográficos. Si bien la finalidad de este proyecto nunca fue tecnificar a los participantes en el campo de la fotografía, sino en el buen uso y producción de imágenes con contenido, de esta manera se logró implementar un campo de acción más amplio en el uso de estas técnicas. Aplicados en dispositivos móviles estos recursos son más cercanos a estos medios digitales.

Es importante destacar en este proceso que la implementación de actividades reflexivas y prácticas constituyen un instrumento didáctico para los participantes, así la enseñanza se adapta a un proceso no solo evaluativo sino también guiado para encontrar soluciones a los problemas típicos en cuanto a la creatividad y debatir entre la primera idea sin la presión de pensar en una valoración numérica. Se establece el reto a través de la repetición, el pensamiento crítico en los imaginarios y en la forma de consolidarlos en una imagen fotográfica. Adicionalmente, los resultados obtenidos con las publicaciones nos permitieron reconocer diferentes conexiones con contextos sociales y culturales de actualidad. El impacto que se generó en los estudiantes permitió examinar a profundidad el uso de la tecnología como medio de comunicación en la actualidad.

En relación a la rotación digital, se diseñó una estrategia de identificación para el contenido del proyecto como: los *hashtag*, las etiquetas estratégicas de diferentes medios universitarios, y el modo de historias en *instagram* en las que se hacía un ejercicio llamativo para resaltar algunas publicaciones que eran sobresalientes, y así llegar a establecer un vínculo de empatía con los espectadores que estaban visitando la página del proyecto, visualizando las diferentes plataformas en las que se estaban replicando los contenidos del proyecto.



**Imagen 2.** Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales. Plataforma *instagram*®



**Fuente:** Fotografía de Santiago Soto-Marín

A manera de hallazgo, en el transcurso del proyecto se pudo evidenciar que en algunas ocasiones los participantes encontraron la oportunidad de publicar varias fotografías. En ellas mostraban una serie de detalles a manera de fotografías seriadas, construidas con códigos visuales que daban fuerza al hilo conductor de la historia.

**Imagen 3.** Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales. Plataforma *instagram*®



**Fuente:** Fotografía de María José Martínez



**Imagen 4.** Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales. Plataforma *instagram*®



**Fuente:** Fotografía de Juan Camilo Jaramillo-Ospina

La recopilación de todo el flujo de narrativas que se generó con las publicaciones diarias como un ejercicio concluyente y que culminó en una revista de carácter institucional en la que se dio mayor prioridad a las fotografías sobre los contenidos textuales. Esta revista se consolidó al conceptualizar las temáticas encontradas por los grupos de trabajo, dando una línea narrativa en la que se plantean contextos sociales y culturales.

Para los participantes, la producción de las imágenes resultó más motivante que realizar las descripciones textuales, debido a que implicaba moverse entre los diferentes días en el calendario de publicación. Como consecuencia, los participantes se sintieron muy involucrados con esta actividad y motivaron su creatividad y pensamiento crítico.

Los participantes abordaron las imágenes desde multiplicidad de perspectivas llevar a cabo un análisis sistémico de problemáticas sociales que se evidenciaban en las fotografías publicadas. Las temáticas que encontraron se expusieron de la siguiente manera.









### 3.4. Cuarentena, una situación que discrimina

Imagen 9. Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales

## Cuarentena, una situación que discrimina

Desde el 16 de marzo nos encontramos. El primer caso del COVID 19 se reportó en Manizales generando un pánico documental alrededor de todos nosotros, las autoridades, las iglesias, centros comerciales, casas, centros educativos, entre otros nos publicaban, comenzamos a pensar para vivir el contagio y que la enfermedad se propagara por la ciudad. Muchos decidieron irse a sus casas, los familiares compraron el primer paquete en forma de pan de azúcar, siempre se habla de la vulnerabilidad de todos los clases sociales, sin distinción. Tal vez la pandemia nos hará reflexionar global y colectivamente sobre la vulnerabilidad de nuestro sistema capitalista.

Muchos internacionales como Juan Pablo, cantante como Flavio Durrango, integrantes de la red social como el príncipe Carlos, entre otros generaron polémica, se contagiaron con el virus. Esto pone en evidencia cómo la enfermedad se internacionaliza y cómo desde los más adinerados y poderosos hasta los más vulnerables.

Los procesos de aislamiento más duros han sido la posibilidad de hacer una cuarentena en espacios amplios. Vivir en condiciones cercadas con personas privadas, porque así, germen y más han otros tipos que vulneran nuestra salud. La vida no es sólo de cómo nos han afectado de estos días y mucho que se temen, que encontrar en un apartamento o inclusive, en una habitación donde pueden llegar a vivir una misma persona, así es en un hotel.

Según el sociólogo de la Universidad de Cali, Iván César Oviedo, "el 60% de la población colombiana consume redes sociales pasándose por más - entre en una casa desconocen su modo que suele a ser tipo", gracias a que es la mayoría de la población las decisiones de que

para de la forma en que cada familia vive se encuentran la pandemia pueda afectar todos los sectores sociales e incluso cómo las medidas necesarias, según Mariana Álvarez, profesora de Pedagogía Interdisciplinaria de la Universidad de Manizales.

Uno de esos sectores vulnerables, según ella, es Manizales la Granja Frío, que describe como cuarentena como zona "no es zona obligatoria". Como con el último, el espacio y la vulnerabilidad que vive especialmente entre 21 días que cumplió el cumplimiento del periodo 15 días que cumplió.

Manizales es una empresa industrialmente dedicada a la venta de productos de cuidado de la piel a base de cáscara. Su empresa se dedica a distribuir la mercancía especialmente en Estados Unidos, por lo que el movimiento de las mercancías que recibe son en dólares, así que dice que el alza excesiva del precio del dólar la ha beneficiado mucho en esta época de crisis.

La emergencia sanitaria la tomó por sorpresa mientras estaba en una conversación sobre el comercio en La Virginia, Nevada, compró un boleto en práctica clase hasta Colombia (pero era la única manera de que lo dejaran ingresar al país) y vino en Pereira, ciudad donde vive, donde para la cuarentena en Barragán, manizales de Caldas, es la línea tumbada.

Actualmente se aburre de comida cada ocho días, ya que en su línea también cuenta con comida de sus compañeros, quien vive en Pereira. Él se dedica a arreglar todo lo necesario para su país nacionalidad. Cuenta que él no tiene el peso de los días, pero ella y otros miembros más de su familia cuentan sus propias experiencias, cuáles, cómo actual y cómo ha sido para él durante la cuarentena.

FIN INVESTIGACIÓN.

El análisis y propuesta Diego Torres escribió que "los resultados no podemos hablar de una respuesta satisfactoria o general del cómo cada persona cuenta con un tipo de circunstancias, sino que siempre depende de cada quien en su particular. Siempre hay una vulnerabilidad individual e importante de cómo cada persona en la cuarentena que estamos viviendo a consecuencia de la pandemia

del covid-19".  
"Dejo, que además es personalísimo, algo que "en la práctica clínica lo que se ve es una alta frecuencia con reacciones de estrés de ansiedad y de depresión, reacciones que pueden llegar a ser algunas veces de desajustes".  
"Algunos que "constantemente bajaron, que sufrían, como la ansiedad en la actualidad, respondiendo adecuadamente por la puesta en marcha de los centros de atención como la atención y una necesidad de espacios de atención o transformarse a través del desarrollo o la creación de algunos servicios nuevos o incluso, incluso, con un sistema, incluso contacto con otros amigos y con la familia".  
El presidente del Hospital del Iago en Madrid, España.

complejo que "el tipo de respuesta es a veces incluso en función de cada sujeto en particular y de su manera de hacer frente a esta situación".  
"A medida que avanza el proceso vemos que actividades como la música, ejercicios o ser un desahogo y una manera de hacer que las energías corran. Además nosotras a nosotros en la zona para detener de la tecnología y recordar cómo jugar que una vez más como personas. La crisis afecta a todos los sectores, así como, al impacto también desde el ámbito social. Pero a veces pueden incluso la manera de ser con un sistema, incluso contacto con otros amigos y con la familia".  
El presidente del Hospital del Iago en Madrid, España.



Título por  
Iván Oviedo FERNÁNDEZ ARANGO  
VALERIA FRANCO BARRA  
MARIANA CÁDIZ BARRAGÁN ROMÁN  
SABRINA GARCÍA VALDEA

Fuente: Autoría propia

Estos temas son el resultado de un análisis hecho por los participantes y con un acompañamiento a manera de asesoría por el docente encargado. Sus aportes fueron incluidos en el producto a manera de capítulos y son el resultado de toda la propuesta experiencial en los relatos, en una mirada integradora donde son la síntesis de las múltiples visiones de un colectivo heterogéneo.

Para complementar la revisión temática del proyecto se finaliza la conceptualización del trabajo con una serie de análisis de las fotografías expuestas en el Instagram®. Los participantes escogieron algunas fotografías que no eran de su autoría y en las que ellos podían retomar la temática que previamente plantearon para el proyecto. El análisis tuvo dos ejes: el primero consistía en hacer un reconocimiento técnico en el que tenían en cuenta aspectos como: manejo de la luz, encuadres y composición. Y el segundo eje se enfocaba en identificar cómo se relacionaban los pequeños pies de fotos con las fotografías que le acompañaban, teniendo en cuenta que la relación de los dos tuviera sentido y se complementarían, que expresaran las mismas sensaciones haciendo uso de un relato inmersivo más no explicativo.



## Imagen 10. Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales

ANÁLISIS	ANÁLISIS
VALERIA VALENCIA ABÍAS	ALEJANDRO ANDRÉS PÉREZ
<p>"Siento que este ciclo me ayuda por quererlo en casa", dice. Desde los elementos de composición, la luz, como se ve en la fotografía de Natalia o Samanta, das un toque importante de calidad y una profunda observación del paisaje que se encuentra fuera de la ventana, recordando las diépticas neurales de este. También, desde un lado emocional está lo que representa un cuarto vacío en una casa de calle. Le place un imágenes como las de Alejandra y la más expone otro tipo de paisaje de forma muy amplia, pero gracias al encuadre la adopta y se vive una ventana. Ahora cada foto nos muestra en su brick. El formato muestra historias de adaptación a vivir diariamente en el mismo espacio y reconstruir el día a día con una buena luz. 500 pix. Puedo decir que es un trabajo ya planeado y, entre los contrastes de un brick, se ve cómo se organizan, fin y cansa que muchos paguen por ver "Para nosotros de todos que los gestionamos tiempo", como lo dice en un post para el Proyecto Cuarentena. Pasamos de la complejidad a simplicidad. A disfrutar un café desde la ventana, como Natalia. "Café con aroma a cuarentena" o apreciar desde otra ventana hacia adentro. Samanta quien está la importancia de reconstruir su espacio, planificando hacia su ventana. Otros por del pedir allí mismo la noticia. Alejandra, en su primer noche de confinamiento, señala "Mi ventana muestra la realidad de la ciudad. La misma acción en diferentes</p>	<p>perspectivas. Desde los elementos de composición, la luz, como se ve en la fotografía de Natalia o Samanta, das un toque importante de calidad y una profunda observación del paisaje que se encuentra fuera de la ventana, recordando las diépticas neurales de este. También, desde un lado emocional está lo que representa un cuarto vacío en una casa de calle. Le place un imágenes como las de Alejandra y la más expone otro tipo de paisaje de forma muy amplia, pero gracias al encuadre la adopta y se vive una ventana. Ahora cada foto nos muestra en su brick. El formato muestra historias de adaptación a vivir diariamente en el mismo espacio y reconstruir el día a día con una buena luz. 500 pix. Puedo decir que es un trabajo ya planeado y, entre los contrastes de un brick, se ve cómo se organizan, fin y cansa que muchos paguen por ver "Para nosotros de todos que los gestionamos tiempo", como lo dice en un post para el Proyecto Cuarentena. Pasamos de la complejidad a simplicidad. A disfrutar un café desde la ventana, como Natalia. "Café con aroma a cuarentena" o apreciar desde otra ventana hacia adentro. Samanta quien está la importancia de reconstruir su espacio, planificando hacia su ventana. Otros por del pedir allí mismo la noticia. Alejandra, en su primer noche de confinamiento, señala "Mi ventana muestra la realidad de la ciudad. La misma acción en diferentes</p>
16	17

Fuente: Autoría propia

## Imagen 11. Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales

ANÁLISIS	ANÁLISIS
<p>Marta A. Amador / Tania Sosa, Bruna Torres, Daniel Ochoa, Laura Miriam, Priscilla Torres, Daniela Martínez</p> <p>En la foto el niño parece tener un año o medio aproximadamente y refleja ansiedad por no poder salir al parque, se siente frustrado y está inquieto de la normal. Se ve algo aburrido por no poder jugar en la calle con sus otros amigos, lo que genera tristeza, mostrando un momento de la normal. También está preocupado, pero igualmente activo. Muestra mucho por la ventana y tocando la hoja de la puerta, lo que muestra su deseo de salir de su espacio de aislamiento.</p> <p>Foto: Valeria Valencia.</p> <p>Por de foto: Vistamientras porque no hay más.</p> <p>En esta foto vemos a un joven de unos 20 años que lleva casi 3 semanas aislado. Se nota la ansiedad porque hace ejercicio para liberar la tensión, además se siente solo porque tiene que aburrirse y hacer ejercicio para distracción. No se ve triste, al ejercicio le ayuda a mantener la felicidad necesaria de hacerle sentir productivo.</p> <p>Foto: Isaura Del Mar Bernal.</p> <p>Por de foto: tiempo de reflexión personal y familiar.</p> <p>Esta imagen es a blanco y negro y muestra un niño de unos 10 años, lo que muestra sentimientos negativos, al estar en un espacio de aislamiento, pero está en un momento de la propia distracción que aún disfruta, lo cual es normal para su edad.</p> <p>Foto: Valeria Valencia.</p> <p>Por de foto: Así es la realidad de mi segundo día de cuarentena con mi pequeño sobrino, seguro, alegre y magra en cada rincón.</p>	<p>Marta A. Amador / Tania Sosa, Bruna Torres, Daniel Ochoa, Laura Miriam, Priscilla Torres, Daniela Martínez</p> <p>En la foto hay dos elementos importantes, el gato que refleja el hogar y el control de Xhox que muestra la forma de pasar el tiempo. El aburrimiento y la pérdida son dos sentimientos que se ven alimentados reflejados en la necesidad de que se encuentren con un solo foco de luz frontal y la expresión del gato. Las mascotas y los videojuegos algo para lo que muestra satisfacción en su tiempo.</p> <p>Foto: Nilina Bermúdez González.</p> <p>Por de foto: "muchos años y ocho meses cuarentena".</p> <p>Observamos a dos esposos actuando viendo el televisor o solo reflexionando. En ellos se puede ver que no han sentido el aislamiento en el aislamiento, dado que están acompañados de su familia y su mascota. Por otro lado, se expresiones reflexivas e introspectivas reflejan conciencia. Le puede estar aburrimiento por la monotona y por la poca productividad. Además las caras transmiten incertidumbre sobre el futuro.</p> <p>Foto: Isaura Del Mar Bernal.</p> <p>Por de foto: tiempo de reflexión personal y familiar.</p> <p>Esta fotografía muestra la manera de abrigar de un perro que, aunque no entiendo por qué así disfrazo ya no le dejan salir, me gusta disfrazar a mi perro con ellos. Muestra cómo el encierro a lo que lo dispone ya que ahora siempre está acompañado y aunque solo solo 20 minutos al día disfruta mucho porque ahora tiene un pre con quien jugar.</p> <p>Foto: Valeria Valencia.</p> <p>Por de foto: Hoy está en un momento de cuarentena y está en la manera de hacerle alegrar y hacerle.</p>
26	29

Fuente: Autoría propia



**Imagen 12.** Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales



**Fuente:** Autoría propia

**Imagen 13.** Compilado fotográfico del ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales



**Fuente:** Autoría propia

Por último, la revista logró consolidarse gracias al acompañamiento y conceptualización por parte del docente, quien logró guiar no solo el montaje de las fotografías para socializar, sino también haciendo un estudio de los tipos de temas y extensión de los textos. Cada grupo tuvo un sello parti-



cular en el desarrollo de sus textos ya que se abordaron desde diferentes maneras de escritura, unos de tipo periodístico y otros desde la reflexión personal (a manera de escritura libre). Esto también determinó los requerimientos para el montaje y la diagramación de la revista.

El segmento de análisis guardó estrecha correspondencia con la naturaleza del análisis, en algunas ocasiones más rígidas que en otras y así permitir la consolidación de un hilo conductor tanto al lenguaje como a la narrativa, haciendo uso de la dinámica de la interfaz de *Instagram*®, incorporada como parte del lenguaje de la revista para permitir que el espectador tuviera una experiencia de red social.

En primera instancia, la revista se publicó en la plataforma web de la Universidad de Manizales (UMcentral) dando prioridad a la publicación como un producto de estudiantes de dicha universidad y como un producto investigativo desarrollado en el entorno de la clase de fotografía conceptual del taller de prensa II, de la escuela de Comunicación social y periodismo.

En paralelo al proyecto de los estudiantes de la universidad de Manizales se realizó un ejercicio en la misma línea temática de la práctica de la visualidad, en el cual se usó un rango de acción más amplio, definiendo un público objetivo que no estaba condicionado a estudiantes del medio de producción de imagen como: la fotografía, la comunicación o el campo de las artes. La participación estaba abierta a cualquier persona que quisiera cumplir con los retos y participar de las dinámicas, procurando aprender aspectos técnicos de la producción fotográfica descrita, paso a paso (a manera de formación académica), para la creación de la imagen.

Cabe destacar que los participantes que se sumaban al ejercicio fotográfico tenían la premisa de “aprende y aplica conocimientos de fotografía desde tu celular” bajo el contexto de *Smartphonografía* en aislamiento, situación que ubicaba de manera contextual a los participantes en una problemática actual, de orden mundial y que provocó la cuarentena debido al COVID-19, de esta forma, la práctica de la visualidad se convertía en el eje para ser relatada con los conocimientos técnicos apropiados mediante los retos que día a día se les propuso en la plataforma *Instagram*®.

No obstante, se aplicó el concepto de *Smartphonografía*; dicha práctica nace en el siglo XXI, como resultado del auge en la implementación de la cámara fotográfica en un dispositivo móvil, como el *Smartphone*. De esta mane-



ra, la fotografía como concepto sufre cambios de fondo a medida que ya no se interpreta solamente como una práctica artística, sino también como un medio comunicacional alrededor de grupos sociales, en los que la velocidad de transmisión es inmediata.

**Imagen 14.** Publicación página web UM central, Universidad de Manizales. Muestra ejercicio académico *Proyecto\_cuarentena\_UM*, muestra del producto fotográfico, estudiantes Universidad de Manizales

7 febrero, sábado 14:20

**UM CENTRAL**  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES

INICIO VÍDEOS INSTITUCIONAL ESPECIALES ANUNCIOS

Inicio > Noticias > Noticias > Noticias

### Proyecto Cuarentena UM

16 febrero, 14:20 (2020)

Facebook Twitter

**MÁS POPULARES**

- El Tecnológico más grande de la región le apuesta a los proyectos de infra...
- Salir del cine no es para muchos
- Dones que ayudan a la economía
- A los manizalenses se les olvidó recibir

#### Narrativas fotográficas desde el encierro

El aislamiento obligatorio por el virus COVID-19 se ha convertido en un reto para los estudiantes. El proyecto Cuarentena UM ha explorado el concepto de fotografía en nuestros salones de teoría, y ha permitido potenciar aspectos tan importantes en la producción de imagen como lo es el momento a transmitir. El proyecto ha permitido que los estudiantes tengan voz desde su encierro, las fotografías publicadas se convierten en micro historias que impactan dentro del contexto de la nueva ciudad que estamos viviendo, mientras las calles están vacías, se hace periferismo desde nuestros estufas en casa. La capacitación de los socios promueve nuevos maneras de encontrar las prácticas periodísticas y la manera de captar la noticia, de informar a un espectador que está sufriendo en una cuarentena en la que espera tener alternativas para conocer qué pasa en su entorno y en el mundo.

Los estudiantes han afrontado este desafío enfundados en un periodismo más humanista debido la proximidad de sus hogares, así reflexionamos el crecimiento humano tanto del presente como un camino adecuado para que la técnica humana pueda seguir dejando testimonio de sus evoluciones y quehaceres” (Hernando Riva Suárez, El espectador, 2019).

El enfoque en el que está el proyecto se cimienta en el testimonio de la manera en que la imagen con la voz abre esta experiencia que nace de una emergencia alórica para nuestra generación, después las análisis comunicacionales en nuestra academia nos ha permitido proyectar a nuestros estudiantes a un nuevo mundo: digital y virtual.

Fuente: Autoría propia



Frente a este fenómeno, “Sociólogos consideran que el smartphone y las redes sociales nacieron para alimentar a una sociedad en «la era de la imagen», donde el sentido visual prima frente al resto y donde la smartphonografía nos permite comunicarnos rápidamente en un idioma que todos entendemos” (Aradas, 2014, s.p.).

Frente a este comportamiento social en la era visual, Joan Fontcuberta (2016), en sus escritos sobre postfotografía, define, sin embargo, que lo que ocurre es que las imágenes han cambiado de naturaleza. Ya no funcionan como estamos habituados a que lo hagan, aunque campen a sus anchas en todos los dominios de lo social y de lo privado como nunca antes en la historia. Así entonces la naturaleza de la globalización, adjudica a los lenguajes visuales una transformación, en tanto todo recae en la producción masiva de imágenes en la red digital y virtual.

Es así como la práctica de la visualidad como formación pedagógica para los jóvenes en el siglo XXI se convierte en un acto de fe, debido a que el uso y el desuso de la imagen se torna en un ámbito de fabricación no consciente, ni en lo comunicacional, lo narrativo, ni en relación al mensaje que se transmite.

En el afán de los medios digitales, se ha asentado en las juventudes diferentes dinámicas de comunicarse, sujetas a la cotidianidad y la posibilidad de expresarse y exhibirse ante un medio, lo que sucede con las redes sociales. Una muestra más del estrecho vínculo que se establece cuando “... las imágenes articulan pensamiento y acción. Compete a la filosofía y a la teoría, pero también al arte, descifrar con urgencia su condición maleable y mutante” (Fontcuberta, 2016). Así, se integran en el ejercicio propuesto ciertas características a la producción de imagen, en las que el diseño básico no propenda solo a las intenciones de profesionalización, sino que se articule al pensamiento en su condición maleable, que se eduque visualmente, y que la práctica fotográfica genere contenidos conscientes que se usen en la experiencia visual.

En el contenido compartido por el ejercicio *Encuadrentena* a los participantes se les dio una serie de requerimientos y condiciones para los retos en los que debían publicar la fotografía correspondiente al reto del día; estas fueron suministradas mediante el perfil de *instagram*® en el que se publicó, reto tras reto, una fotografía tipo que sirvió de guía para el enunciado técnico.





**Imagen 15.** Compilado fotográfico del ejercicio de retos con los participantes en la plataforma *Instagram*®



**Fuente:** Autoría propia

En acompañamientos a estas primeras publicaciones se entregan las instrucciones a seguir para participar de los retos, de esta manera se suman las indicaciones distribuidas en dos momentos:

En el primero se hace uso de conceptos básicos de composición. Se aplican herramientas como: Leyes de la fotografía (ley de tercios, ley de la mirada y ley de horizontes). Se integran también para el conocimiento de los participantes elementos como el de la simetría, el movimiento, contrastes y repetición.

En el segundo momento se hace uso de lenguajes y narrativas. El relato se configura como una narrativa en la que los participantes cuentan con múltiples posibilidades para contar, haciendo uso del símbolo, el icono, la secuencialidad que describe lo metafórico de la relación imagen-texto.

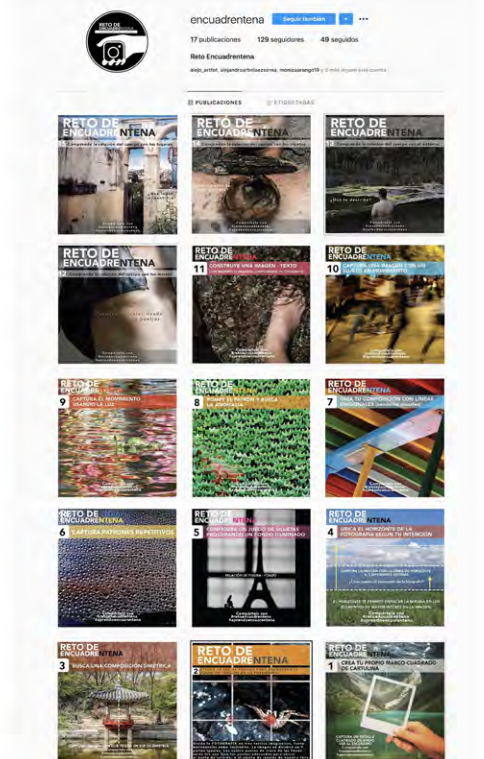
En total se formularon 15 retos, donde los participantes entregaron una serie de fotografías en las que se evidenció una relación de imagen-contexto e imagen-texto, un proceso que a diferencia de los estudiantes de comunicación se trabajó como práctica creativa simultánea, un resultado atendiendo las directrices del ejercicio. Los resultados obtenidos con estos procesos dejan manifiesta la necesidad de contar sus historias, sus procesos de introspección de las vivencias cotidianas, en las que deben contar con la internet y su vertiginosa implantación como territorio de comunicación (Fontcuberta, 2016).



Los participantes manifestaron su agrado por tener la posibilidad de contar historias de diferentes maneras, en las que se hizo de manera consciente el proceso de creación a partir de una imagen con un contenido direccionado y asertivo.

Bien lo mencionaba Fontcuberta (2016) al afirmar que en los espacios discursivos habituales de la fotografía, en los que la fotografía sobre papel (la fotografía-objeto) y la idea convencional de calidad tenían una importancia preponderante, el soporte ya no es el papel, o la lámina de cobre fotosensible, sino que ahora es lo invisible a nuestras manos, lo fugaz y lo frágil en un consumo constante, o de manera más asertiva en una sociedad líquida (Bauman, 2003) en la que se agotan los relatos clásicos se tengan que renovar ante lo efímero.

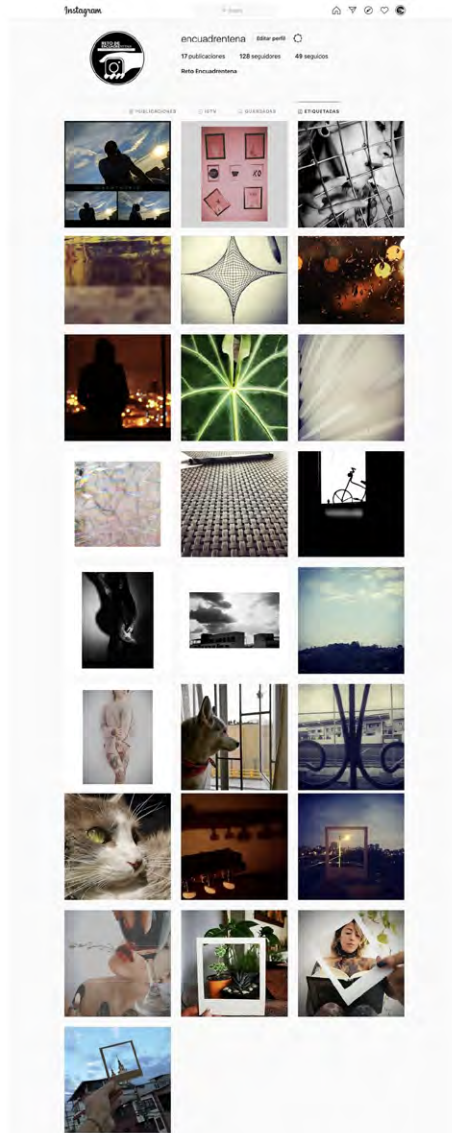
**Imagen 16.** Compilado fotográfico del ejercicio de retos con los participantes en la plataforma Instagram®



Fuente: Autoría propia



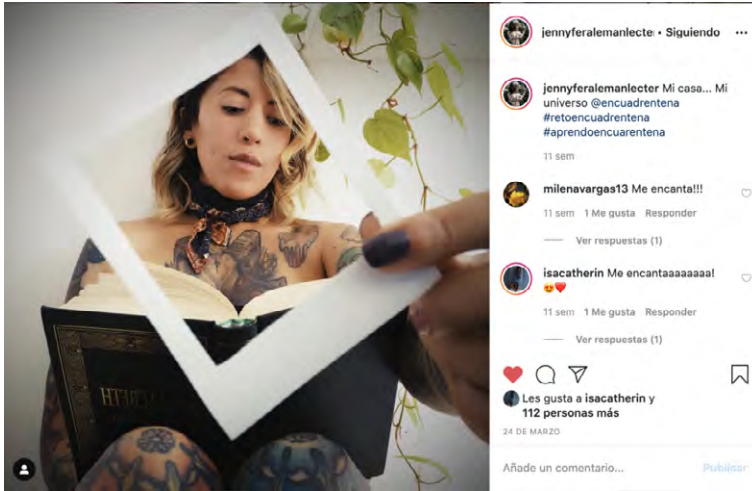
**Imagen 17.**  
Compilado fotográfico del ejercicio de retos con los  
participantes en la plataforma *Instagram*®



**Fuente:** Autoría propia

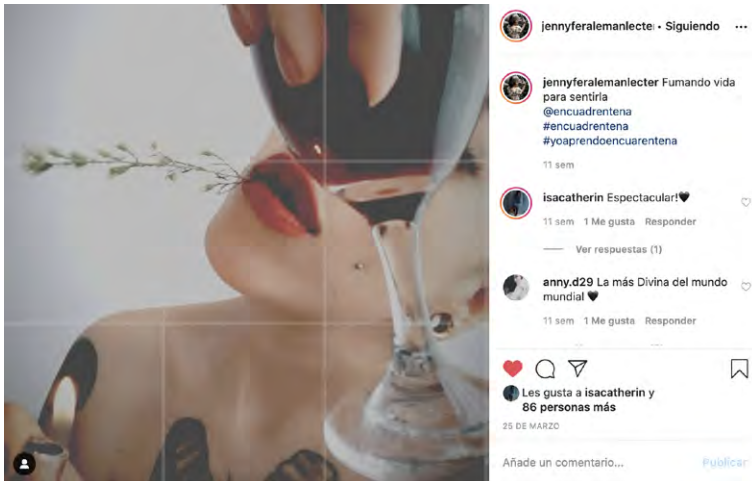


**Imagen 18.** Compilado fotográfico del ejercicio de retos con los participantes en la plataforma *Instagram*®, muestra de la fotografía realizada



**Fuente:** Autoría propia

**Imagen 19.** Compilado fotográfico del ejercicio de retos con los participantes en la plataforma *Instagram*®, muestra de la fotografía realizada



**Fuente:** Autoría propia



**Imagen 19.** Compilado fotográfico del ejercicio de retos con los participantes en la plataforma *instagram*®, muestra de la fotografía realizada



**Fuente:** Autoría propia

**Imagen 20.** Compilado fotográfico del ejercicio de retos con los participantes en la plataforma *Instagram*®, muestra de la fotografía realizada



**Fuente:** Autoría propia



**Imagen 21.** Compilado fotográfico del ejercicio de retos con los participantes en la plataforma *Instagram*®, muestra de la fotografía realizada



**Fuente:** Autoría propia

## 4. Discusión

Los resultados de la práctica de la visualidad superaron enormemente las expectativas frente al proceso de formación de jóvenes respecto a la producción de imagen. Permitieron evidenciar la trascendencia de los métodos alternativos en situaciones de emergencia y la capacidad expresiva que trae consigo el ejercicio consciente y reflexivo de las situaciones cotidianas. Los aspectos técnicos fueron muy variados y respondieron a la naturaleza de los retos, los requerimientos, las capacidades tecnológicas y las experiencias individuales. Sin embargo, los alcances colectivos demostraron la empatía con los demás, el diálogo y la reflexión como herramientas para el consenso visual y conceptual. El acto fotográfico como vehículo para la expresión artística.

La práctica fotográfica es un recurso de expresión artística que se fundamenta en la captura de imágenes obtenidas de la realidad conocida, habitada y vivida, y que procura en primera instancia la verosimilitud desde una aproximación visual de los sucesos. Sin embargo, con el paso del tiempo y las mejoras de la técnica han emergido exploraciones diversas tendientes a la ficción, el fotoperiodismo, la fotografía artística, la fotografía documen-



tal, etcétera. Todas y cada una de las categorías derivadas de la fotografía son ampliamente difundidas en las redes sociales y el internet. Es por eso que, "... si se considera a la fotografía como productora de imágenes, que es el principio mismo del medio, la actitud sumisa a lo real aparente no aporta más que una redundancia visual, carente de innovación tanto en lo que nos muestra como en la forma de hacerlo" (Costa, 1991, p. 8). De esta manera las dinámicas actuales y los altos flujos de información a los que la sociedad se encuentra expuesta hacen difícil crear reflexión crítica en los jóvenes frente a la imagen y la producción de visualidades.

Después de más de un siglo de optimizaciones técnicas y avances tecnológicos incorporados en los dispositivos de captura, la fotografía se ha constituido en un saber al alcance de casi toda la humanidad, la captura se realiza desde dispositivos móviles, hasta equipos de cine, a todas las escalas y de todos los bolsillos, pasando de ser una expresión de pocos a una posibilidad de todos. Con ello, la imagen como resultado del acto fotográfico constituye hoy una experiencia cotidiana, habitual e irrelevante, sin distinciones notables producto de la fácil difusión en las plataformas de internet.

Pero no todo el panorama es oscuro. El alto flujo de información visual ha traído consigo un particular interés por establecer la diferencia. Pese a que los tiempos de contemplación visual han disminuido de forma tan abrupta y que la reproductibilidad técnica de una imagen -en especial la digital- no exige competencias ni recursos elaborados o complejos, la batalla que se libra hoy es por una prolongación de los tiempos de intercambio visual con el sujeto. Un recuerdo que prevalezca en la memoria independiente de la velocidad del flujo general de imágenes.

Pero, ¿qué premisas tienen los jóvenes para la producción de la imagen? Responder a esta pregunta requiere más que un reconocimiento de sus posibilidades técnicas y nos invita a pensar en sus intereses, contextos, reflexiones y pensamientos derivados de su idea de existir. Un camino que se estructura en las historias de vida, las expectativas sociales y profesionales, los procesos de reflexión, las inquietudes frente a su existencia y las posibilidades tecnológicas con las que pueda contar. Producir imágenes es un acto automatizado que se realiza sin demasiadas intenciones o elaboradas estructuras de significación, que no exige conocimientos avanzados en postproducción o dispositivos tecnológicamente avanzados, es solo una cuestión de disponibilidad y entretenimiento.



Algunos jóvenes logran reconocer de forma consciente la diversidad de enfoques posibles en la fotografía, la intencionalidad de la imagen o la naturaleza del acto fotográfico. Hay, a grandes rasgos, una fotografía literal u objetiva que muestra, una fotografía que interpreta y una fotografía que expresa (Costa, 1991). Ubicar los productores de imagen fotográfica en alguna de esas categorías según su trabajo es casi imposible debido a la automatización de la práctica visual. Un modo irreflexivo que restringe un ejercicio expresivo natural en la búsqueda de la sensibilidad del existir.

Los proyectos de naturaleza artística son los que nos permiten aproximarnos a las prácticas que usan los jóvenes para la producción de imágenes fotográficas, en tanto redefinen el rol de los participantes y los acerca a esa idea de productor-artista que expande las posibilidades visuales de la fotografía. Una reivindicación del rol del artista, en tanto sensibiliza la práctica fotográfica y lo transforma en investigador.

El artista debe comprenderse a sí mismo como *científico*, como un intelectual, como alguien que no solo se dedica a la creación, en el sentido más bien formal del término, sino como alguien inquieto, curioso, que toma posición frente al mundo y la vida, que tiene algo que decir (Silva-Cañaverl, 2016).

El rol de los jóvenes frente a la práctica fotográfica depende en gran medida del entorno en el que ellos se desenvuelven y los intereses que tengan de por medio. Algunos reconocen en la práctica artística una posibilidad para sentar sus puntos de vista y comunicar con libertad expresiva. Pero si se hace una revisión más profunda dentro del campo fotográfico debemos pensar en los usos no solo reflexivos sino también en otras libertades en los contenidos generados por medios como el caso de lo publicitario.

Para los campos donde la imagen tiene una connotación comercial, de consumo y reproducción masiva, Joan Fontcuberta (2016),<sup>18</sup> de manera pedagógica y gráfica, expresa que se encuentran dos categorías en la fotografía que se pueden reconocer en la actualidad:

1. Las imágenes decorativas, que tienen una utilización funcional, sirven en muchos dominios de la vida y dan trabajo a muchos profesionales.

---

<sup>18</sup> Concepto abordado por IED-Madrid (2012).





2. Las imágenes conspirativas son aquellas que tienen como objeto una auto reflexión y que, por lo tanto, lo que pretenden no es tanto describir el mundo tanto como pensarlo, criticarlo y hacer entender a los demás.

El presente proyecto en el que se educa visualmente y se practica la visualidad se enmarca en la línea argumentativa de Fontcuberta teniendo en cuenta que uno de los principales fundamentos es la ruptura de la construcción formal de la educación, en la que se privilegia el texto y la palabra. Asimismo, para comprender la imagen conspirativa se hace necesario identificar en la fotografía el recurso investigativo como una posibilidad de entender las dimensiones del ser humano y, de esta forma, ejercer (por ejemplo, en el periodismo y la comunicación) una práctica más allá, una práctica científica.

“El antropólogo-fotógrafo se enfrenta no solo con la intención de realizar una recogida de datos visuales, sino con unos condicionantes exclusivos de la fotografía y que estos deben de trascender más allá del uso formal para lograr un propósito científico” (Montalbán, 2006, p. 67).

Es aquí donde se hace necesario discutir sobre si la visualidad es un ejercicio práctico reflexivo o automático. Para tratar de darle respuesta al interrogante es necesario entender la visualidad como una práctica artística y, como tal, constituye un ejercicio de entendimiento de un mundo que puede implicar diversidad de comprensiones. “La insistencia de comprender el arte como un objeto o un acto positivo en el mundo y no como una experiencia representacional ha producido el estancamiento reflexivo de las comunidades artísticas” (Sierra et al, 2014, p. 47).

Tal vez allí radica la banalidad de la fotografía en las redes sociales, una ausencia reflexiva de la visualidad que desemboca en la consecución de la imagen y que ofrece una posibilidad discursiva y narrativa con su propio lenguaje, un potente dispositivo de comunicación y transformación, de realidad o de ficción.

El sentido de realidad de la imagen fotográfica, ese mismo que le ofrece credibilidad, es una potente idea para la vinculación de los jóvenes en la creación de narrativas visuales y producción de imágenes, en tanto la realidad dependerá siempre de los puntos de vista del observador y los intereses comunicacionales que puedan existir. El periodismo, por ejemplo, preten-



de dar cuenta de los sucesos con objetividad y transparencia y la fotografía constituye el vehículo para complementar sus narrativas. “Dada la verosimilitud de la representación, lo que aparece en una imagen fotográfica tuvo necesariamente que haber ocurrido. La imagen se convierte de este modo en un tipo de prueba, en una certificación capaz de pronunciarse como afirmación” (Vélez, 2005, p. 278).

Podemos entender la visualidad como un dispositivo, en el cual se activan y provocan discursos, reflexiones, narraciones, ficciones, maneras de comprensión de mundo, relaciones, conocimientos y sensibilidades. Un dispositivo para la expresión artística de las realidades. Un artefacto que provee de posibilidades a la realidad y que es detonante del ejercicio creativo individual y colectivo. El dispositivo es un revelador [...] de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de modos de relación entre los sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, etc. (Souto et al., 1999).

Resulta la visualidad un ejercicio consciente y reflexivo del existir en el mundo de las imágenes. Una práctica de comprensión de las relaciones entre sujetos, objetos, entornos y situaciones que puede o no derivar en el acto fotográfico. Así pues, no constituye un método sino más bien una postura reflexiva permanente para discernir entre los contenidos fotográficos que los medios y en especial las redes sociales implican para los jóvenes.

Hace poco más de 15 años se vislumbraba por algunos teóricos una relación estrecha entre las prácticas artísticas expresivas y los procesos de investigación como una posibilidad de expandir los senderos de la ciencia y el arte hacia puntos de encuentro con multiplicidad de argumentos e integralidad del pensamiento, reivindicando la experiencia como un recurso confiable y respetado. La investigación relacionada con las artes, en especial la dirigida a la comprensión de las experiencias vividas por quienes son sus *prácticos*, se encuentra en una fase prometedora (Hernández, 2006). Sin embargo, el panorama actual aún se encuentra difuso, las prácticas artísticas y entre ellas la fotografía, son comprendidas como elementos complementarios que lejos de dar cuenta de una experiencia vivida y por sí sola valiosa, atienden a la visualidad por encargo en una especie de expresión artística condicionada. Un actuar fotográfico sin sentido que cede el protagonismo a los demás recursos narrativos.



El proyecto desarrollado en el confinamiento de las situaciones de emergencia recientes permitió develar las realidades derivadas del habitar en familia como un suceso de significación que trasciende de los vínculos sanguíneos hacia los lazos que allí se constituyen. “Mediante las fotografías cada familia construye una crónica-retrato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinde testimonio de la firmeza de sus lazos” (Sontag, 2016, p. 23). Una suerte de expresión colectiva del sentir de la crisis, del entendimiento y relacionamiento con otros, del habitar en familia por restricción y ver reflejado mediante la imagen los destellos ficcionales de la realidad que implica una pandemia.

Las expresiones artísticas como la fotografía constituyen un recurso para la comprensión de las realidades, evidencian la agudeza sensible del sujeto, forman y transforman el pensamiento en tanto establecen un puente narrativo entre la sensibilidad y el lenguaje. Los participantes del proyecto dan cuenta de eso mediante sus imágenes y textos, su comprensión de la realidad y el interés permanente por expresarla. Un catalizador que potencia la ficción y ofrece diversidad de versiones de la realidad. Una visualidad que trasciende al dispositivo.

Para este punto del aprendizaje o formación institucional se debe dar privilegio a los cambios y a las nuevas posibilidades de la creación, así en cualquier ámbito de los nuevos medios dentro de las redes digitales y virtuales, se deben encontrar nuevas maneras de relacionarse, y de esta manera construir una praxis que, a pesar de ser trastocada por los medios digitales, apalanquen nuevas claves comunicacionales y narrativas.

## **Conclusiones**

La formación de públicos exige también una formación consciente de productores, diversos grupos de interés frente a las temáticas que propenden por el fortalecimiento de una cultura en relación a una temática específica. La visualidad reclama una cultura reflexiva en torno a sus prácticas, en especial por parte de los jóvenes debido a que son ellos quienes se encuentran más expuestos a los flujos de imagen digital.

El consumo de datos electrónicos, la participación en redes sociales y la sobreexposición a la información digital alcanza hoy niveles insuperables en la historia del internet. Sin embargo, el fácil acceso a dichos recursos no garantiza el uso debido. Los jóvenes de hoy se encuentran con demasiados



estímulos visuales en su cotidianidad, situación que los ha distanciado de tomar posturas críticas frente a ella. El uso desmedido de pantallas (en tiempo y disposición) hace de la observación una práctica sin criterios ni posturas, enmarcada en el afán y los argumentos banales. Sin embargo, no se debe generalizar, pues existen algunos espectadores que observan detalladamente y procuran establecer relaciones entre los mensajes visuales y las demás formas de percibir el mundo.

La visualidad es un concepto que merece ser replanteado en el marco de las prácticas conscientes para la consecución y producción de la imagen, en tanto comúnmente es reducido al estímulo perceptivo obtenido por vía ocular, dejando de lado interpretaciones e imágenes derivadas de la sinergia resultante de la participación en contexto. Los jóvenes son consumidores visuales gran parte del tiempo, se desenvuelven en entornos digitales que propenden por la rápida circulación de mensajes, la televisión, las redes sociales, el internet, los operadores de entretenimiento digital y la amplia oferta visual dificultan la apropiación profunda de los mensajes y la aprehensión consciente de los contenidos. Sin embargo, en medio del incesante flujo de información y mensajes visuales, la situación de emergencia sanitaria sufrida a causa del COVID 19 ha permitido establecer un nuevo orden en las dinámicas sociales y cotidianas de los jóvenes para la reflexión y producción de la imagen.

El entorno doméstico se ha convertido en un escenario de experimentación para los jóvenes desde la recursividad con los objetos que allí se encuentran, los espacios del hogar ahora son habitados y los proyectos pendientes ahora son atendidos. El uso adecuado del tiempo se ha convertido en un elemento distractor en la medida que entretiene y distancia de las realidades del contexto. La familia como núcleo central y los roles y aportes de cada miembro constituyen ahora un elemento indispensable para la convivencia, la armonía del compartir y el deseo de superación y reflexión conjunta. La diseminación de la pandemia ha permitido aflorar la creatividad y recursividad para afrontar las dificultades, estableciendo nuevas dinámicas sociales, comerciales, culturales y de convivencia.

Las prácticas artísticas resultan un mecanismo de reflexión poética que facilita, entre otras cosas, el alivio provocado por la situación de emergencia sanitaria. Los participantes se comprometieron con las actividades fotográficas y el proyecto creativo, en tanto el proceso reflexivo y narrativo les permitió comprender y redefinir posturas frente a las dinámicas del



aislamiento como situaciones provocadoras de los resultados de creación. Así mismo, el enfoque de la investigación-creación para el desarrollo del proyecto condujo las reflexiones críticas y sensitivas de los participantes hacia resultados de divulgación fotográfica de la cotidianidad, fortaleciendo los discursos basados en el lenguaje visual, permitiendo el desarrollo de empatía con otros y reconociéndose como productores activos de imagen, transformadores del entorno que les rodea. Las actividades fotográficas son una expresión visual de convergencia, es decir, un punto de encuentro entre contenidos, estéticas y significaciones.

La visualidad reflexiva es el enfoque crucial que logró conducir las prácticas fotográficas en expresiones artísticas transversales, en tanto permitió agudizar la consciencia de la producción de imagen en los participantes, que mediante narrativas lograron una serie de productos síntesis, que esbozan las realidades alrededor del fenómeno de la cuarentena y el aislamiento. Seguramente futuras investigaciones deberán ahondar en dicho concepto y abordar su relación con otros fenómenos culturales.

Las redes sociales y las plataformas virtuales de divulgación fotográfica fueron el medio clave que facilitó el intercambio entre los participantes del proyecto y permitió el aprendizaje grupal. Más allá de ser un recurso tecnológico actual, constituye un sistema complejo de divulgación, crítica, validación y re-creación desde las prácticas creativas colaborativas. Los productos obtenidos son una muestra del potencial de creación del colectivo vinculado, donde cada participante aportó en relación a sus fortalezas y capacidades.

Para finalizar con las experiencias en términos de creación, se destaca el resultado fotográfico que encaminó a los participantes hacia nuevas prácticas en su quehacer académico, donde desarrollaron fortalezas como la creatividad en situaciones extremas, como el aislamiento social y la cuarentena en casa. La recursividad ante la adversidad se evidenció en el uso de implementos prácticos para las tomas fotográficas en las cuales adoptan un nuevo uso debido a la necesidad: iluminación con lámparas de escritorio, trípodes caseros contruidos al apilar libros, o de sujetadores para el dispositivo de captura. Estos recursos, que sacaron a los estudiantes de su zona de confort, son testimonios en los que los chicos concluyeron que estas dinámicas aportaron significativamente en su práctica profesional, al igual que permitieron la mirada cuidadosa en la forma en que se entiende y desenvuelve en el contexto.



## Referencias bibliográficas

- Aradas, A. (2014). Conozca de qué se trata 'Smartphonografía': el arte tomar fotos con el celular. En: *Revista Semana*. [Online]. Disponible en: <https://www.semana.com/tecnologia/novedades/articulo/conozca-que-trata-smartphonografia-arte-tomar-fotos-celular/373296-3>
- Asprilla L. I. (2013). *El proyecto de investigación-creación: la investigación desde las artes*. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Costa, J. (1991). *La fotografía entre sumisión y subversión*. México: Editorial Trilias.
- Cuartas-Daza, S. L. (2009). *Investigación-Creación un acercamiento a la investigación en las artes*. Bogotá: Iberoamericana, institución universitaria.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García-Ríos, A. S. (2019). Investigación-creación en tesis doctorales de artes y diseño. En: *Kepes*, 16 (20), 639-671.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En: *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*, 22 (1), 681-713.
- IED-Madrid. (2012). Joan Fontcuberta en el Máster Europeo de Fotografía de Autor del IED [YouTube: Video]. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=O2PR6RAP87M&ab\\_channel=IEDMadrid](https://www.youtube.com/watch?v=O2PR6RAP87M&ab_channel=IEDMadrid)
- Mejía, G. M., Escandón, P. A., Roldán, A. F. & Velásquez, J. P. (2018). *Diseño para la salud: Arquitectura de la elección para el control del sobrepeso y la obesidad*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). (s.f.). *Qué es Investigación + Creación*. [Online]. Disponible en: <https://minciencias.gov.co/investigacion-creacion/que-es-ic>.
- Montalbán, F. J. S. (2006). La máquina etnográfica. Contraluz. En: *Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerda y Rico*, (3), 53-72.
- Puche-Navarro, R. (1997). Mente / creativa / mente / investigativa / mente. En: *Revista Nómadas*, (7), 10-19.
- Sánchez-Valencia, M. (2001). *Morfogénesis del objeto de uso. La forma como hecho social de convivencia*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá - Jorge Tadeo Lozano.
- Sienna, S., Pérez, A., Rodríguez L., & Mojica, J. (2014). *La imagen como pensamiento*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.



- Silva-Cañaveral, S. J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. En: *Rev.investig.desarro.innov*, 7 (1), 49-61. Doi: 10.19053/20278306.v7. n1.2016.5601
- Sontag, S. (2016). *Sobre la fotografía*. México: ¡DEBOLS! LLO.
- Souto, M., et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Vélez-Salazar, G. M. (2005). *La fotografía como herramienta del pensamiento mágico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage publications.

La Escuela de Comunicación decidió unir esfuerzos en un gran proyecto que permitiera revisar, desde diferentes ángulos, las relaciones entre el campo de la comunicación, la infancia y la juventud. Procedimentalmente, se elaboraron diferentes búsquedas que, podemos decir, se dividen en dos enfoques. El primero de ellos ausculta la manera como los niñxs han sido objeto del universo narrativo. Esto supone indagar por la manera en que aparecen representados en diferentes medios expresivos. Por ello, se revisa su presencia en la literatura, como los relatos dirigidos a la infancia, su aparición en el cine nacional, como los estereotipos con que son construidos en series televisivas, al igual que el tipo de teatro dirigido a ellos mediado con nuevas tecnologías. El segundo enfoque se centra en la juventud para revisar sus modos de participación en el tránsito a la vida adulta. Por ello se revisan el grado de participación política a partir de fenómenos de protesta contra el estado, se estudia el tipo de consumo de medios que realizan en la vida universitaria de una ciudad de provincia y se expone la capacidad de intervenir la realidad a través de la imagen-fija en clave de investigación-creación. Este libro recoge los resultados de este proceso colegiado con el fin de continuar abriendo el horizonte de conversación sobre la infancia y juventud que, de diferentes modos, son materia incombustible.