



La alfabetización televisiva en la Escuela Infantil

Anita Gramigna

Universidad de Ferrara, Italia

Fecha de recepción: 15-05-2008

Fecha de aceptación: 09-07-2008

Resumen

Una de las cuestiones pedagógicas fundamentales de nuestra incierta época es orientar a los niños, en tanto que telespectadores, en la jungla de la programación televisiva, o sea: ofrecerles códigos de lectura crítica, proporcionarles la posibilidad de su comprensión, y también fomentar su creatividad. Más que huir de ella, lo mejor es dar cabida a la televisión en la escuela desde la misma escuela infantil, tratando de desarrollar actividades lúdicas de decodificación y reconstrucción de los mensajes televisivos y, en general, de los mensajes multimedia. Es indispensable desvelar las artimañas, las ideologías subterráneas, las persuasiones indirectas, pero también las informaciones, saberes y lenguajes de esa "caja mágica" que es la televisión. Es, en suma, absolutamente necesario desmontar esta "caja mágica" para descubrir sus mecanismos secretos. En este artículo, se presentan éstas y otras consideraciones teóricas, apoyadas en un estudio empírico sobre la actividad desarrollada en este campo pedagógico con niños de la última etapa del asilo nido (entre dos y tres años de edad) y de la scuola dell'infanzia (de tres a seis años) en algunos establecimientos educativos italianos.

Palabras clave: Televisión, Infancia, Orientaciones para un consumo crítico.

Summary

One of the fundamental pedagogical questions of our age of uncertainty is how do we orient children, in their capacity as television viewers, in the jungle that is television programming. In other words, how can we offer them codes for critical reading/viewing that are proportionate to the possibilities of their comprehension and that promote their creativity. Rather than flee from it, it is better to accommodate television in the school from pre-school on, attempting to develop play activities that decode and reconstruct televised messages and, more generally, multimedia messages. It is indispensable to reveal the skullduggery, the subterranean ideologies, the indirect persuasions, as well as the information, knowledge and languages of the "magic box" that is television. In sum, it is absolutely necessary to dismantle this "magic box" in order to uncover its secret mechanisms. In this article, these and other theoretical considerations are presented, based on a study about the activity developed in this area of pedagogy with children in the last stage of "asilo nido" (between two and three years of age) and of the "scuola dell'infanzia" (from three to six years of age) in some Italian educational establishments.

Key Words: Television, Infancy, Orientations for a Critical Consumption.

1. Maravillosa televisión

Los persuasivos lenguajes de la televisión, el ordenador e internet, las aventuras futuristas de los videojuegos y las formas caleidoscópicas de los hipertextos, suscitan grandes dudas en padres, maestros y expertos. Mientras tanto, y como siempre, las opiniones se dividen entre los entusiastas y los pesimistas (o integrados

versus apocalípticos, como diría Umberto Eco), entre quienes ven en todo esto una revolución esperanzadora, abierta a nuevas formas de comunicación, y quienes lamentan el ocaso de los saberes tradicionales con sus fundamentos consolidados por el tiempo. Entre quienes saludan la derrota de una escuela obsoleta y quienes exaltan la refinada gimnasia mental que el latín y el griego suponían para los buenos estudiantes de antaño.

La riqueza, no poco perturbadora, de estímulos que el niño recibe desde muy pequeño alimentan su mente y es inútil negar que éstos proceden, en buena medida, de la televisión y de su inquietante bullicio de códigos, imágenes, sonidos, movimientos, colores, y también del sentido lúdico de los multimedia (Anolli, 2006; Arcuri y Castelli, 1996; Arcuri, 2008).

A este respecto resultan muy interesantes y elocuentes las reflexiones del neurobiólogo Lamberto Maffei (1998: 14): “Todo proceso de aprendizaje, todo acto mental, supone a escala estructural o funcional una cierta variación en algún circuito nervioso. El lector debe tener claro que la frase de uso cotidiano *cambiar de idea* tiene su correspondencia neurobiológica precisa y significa de hecho *cambiar el propio cerebro*, aunque frecuentemente sea difícil de demostrar tales modificaciones experimentalmente”. Como es sabido, en los primeros años el sistema nervioso central es más sensible a las influencias de la experiencia y, en este sentido, Maffei señala que las terminaciones sinápticas sufren numerosos cambios tras una estimulación continua. Consideraciones análogas se pueden extender al sistema perceptivo (Ruminati y Lotto, 2007). Ni que decir tiene que la influencia del complejo, vasto e invasivo mundo de los mass-media resulta determinante en la estructuración de las conductas, los pensamientos, la mentalidad de los niños, sea a escala socio-antropológica, sea, como ya se ha dicho, desde el punto de vista neurológico e intelectual, sobre todo si se tiene en cuenta que los niños viven inmersos en él desde los albores de su vida. Baste advertir el poderoso papel que la televisión ha asumido en relación con los niños más pequeños y la consecuente estimulación pasiva de su cerebro, es decir, no consciente y acrítica, que tal circunstancia implica (Menduni, 2007; Stella, 2005).

Según la psicóloga Anna Oliverio Ferraris (1998: 60-61; véase también: Faeti, 1983), “en los dos primeros años de vida la recepción de la televisión es de tipo abstracto: se perciben sonidos, luces, colores, movimientos. Después se identifican las primeras imágenes. Observando y hablando con niños de dos o tres años se descubre, sin embargo, que a esta edad aún no se comprende la condición representativa de las imágenes televisivas. (...) Hacia los cuatro-cinco años los niños se orientan mejor, pero no se alcanza en todos los casos esta capacidad. La mayor parte de los niños de esta edad memoriza poco el tema central de un programa, pero, en cambio, tiene ya la capacidad de recordar episodios sueltos de alto contenido dramático. (...) A los siete-ocho años aún el recuerdo de los programas es incompleto y desorganizado: lo que queda más fácilmente en la mente del niño son los estereotipos y los eslóganes, como los de la publicidad, dado que se trata de mensajes simples y atractivos”.

La mezcla de desorden y fascinación que produce esta alocada lluvia de estímulos provoca efectos por ahora poco estudiados, pero ciertamente contribuye a construir, inexorable y generosamente, un imaginario extraordinariamente rico. Es evidente que la enfatización de temas y personajes afecta a la estructuración de la personalidad. En este ámbito, fértil en muchas y contradictorias posibilidades, la escuela debería trabajar con rigor y eficacia. Como argumenta M. Argilli (1995: 129-130), “si esta desordenada acumulación en el imaginario infantil de imágenes e informaciones, provenientes de los mass-media, puede considerarse una especie de basurero, también representa un enorme potencial, un patrimonio de materiales que se añaden a los que proceden de la experiencia directa. Si entendemos estos heterogéneos materiales como un montón desordenado de ladrillos, una técnica específica de estimulación de la creatividad seguramente podría ayudar a seleccionarlos y a ordenarlos”.



2. Desmontando la caja mágica

A juicio de Faeti (1990), los ingredientes de la ambigua seducción que produce la televisión se hallan, “como es casi obvio, en su parasitaria deuda con el folletón, y su mimética reproducción (que implica una elástica y constante sensación de conexión) de la crónica de sucesos”. De un lado, la fabulación sentimental-lacrimógena de cierto tipo de novelas, de otro, el crudo y terrible hiperrealismo de cierta realidad. En ambos casos, se presenta la vida de modo artificial, es decir, tratando más bien de provocar emociones y sensaciones, estremecimientos más que reflexión, pensamiento crítico o análisis profundo de la experiencia vivida.

Los medios consiguen de este modo entrar en diálogo con nuestro mundo afectivo e imaginativo, nos ponen en comunicación con recuerdos arcaicos, evocan sueños primordiales. Escribe Faeti (1990: 7): “Pienso que ningún programa de televisión lograría obtener un gran éxito de público si no tocara los más hondos sentimientos de la imaginación y de la memoria colectiva, es decir, si no dialogara directamente con las raíces antropológicas de un pueblo, visiblemente reconocidas, a menudo inconscientemente redescubiertas, precisamente por alguno de los más accidentales y superficiales inventores de ficciones televisivas”. Todo esto se percibe nítidamente incluso en los *spots* publicitarios.

En la “scuola dell’infanzia” –también incluso en la última parte del “asilo nido”– sería oportuno proponer juegos pensados en este sentido. La publicidad que, por ejemplo, aparece en los periódicos nos provee de una ingente colección de instrumentos y materiales. Serían también de gran utilidad las imágenes de los anuncios de la televisión, pues divierten a los niños y atraen su atención por su brevedad, su gracia y su fácil disponibilidad. En este caso, la actividad de desestructuración y de primera alfabetización en el mensaje publicitario podría comenzar con el empleo de tijeras que dividen el anuncio en sus elementos principales, recomponiéndolo a continuación, con pegamento y cinta adhesiva, según gramáticas diversas, insólitas, originales. Esta operación puede permitir al niño captar los secretos de la armonía en ese *spot*, desmembrarla y construir una nueva siguiendo otras lógicas. De este modo, la imagen pierde su sacralidad, y se convierte en un material de composición cambiante, que alienta la acción del niño, su implicación personal, y una fantasía que utiliza “las figuras” de una historieta cualquiera de manera creativa, manipulando el mensaje de la publicidad con sentido lúdico. Las derivaciones “irónicas”, en un sentido socrático, de esta operación pueden ser múltiples y sorprendentemente interesantes.

El mismo trabajo de “cortar y pegar” se puede realizar con el lenguaje verbal y también con el escrito, pero ya a partir de la “Scuola di Base” (antes, primaria elemental), en la que se podría abordar una reflexión sobre los mensajes implícitos que lanza la televisión. Veamos un ejemplo de lo que se podría hacer.

El protagonista de un *spot* publicitario, un chico que vende pastelitos de chocolate, conquista la admiración de una linda amiguita –rubia, vestida a la moda, una especie de “niña Barby”– proponiéndole una deliciosa merienda. Recogemos las breves frases que acompañan la historieta y las volvemos a escuchar con el televisor apagado. De pronto nos damos cuenta de que son banales, manidas, sin ningún interés. Las transcribimos y las descomponemos a continuación, empleando las palabras, los verbos y adjetivos de otro modo, añadiendo y alterando esos diálogos de maneras diversas. Igualmente eficaz puede resultar volver a ver el mismo *spot*, pero sin sonido. Veremos como nuestros pequeños actores pierden gran parte de su encanto y seguidamente nos empezamos a imaginar diálogos más complejos y atractivos que no tengan nada que ver con esos productos de bollería tan escasamente saludables. Finalmente, pedimos a los niños que describan la escena que han visto, que relaten su mensaje explícito (vender y hacer comprar), es decir, que reconozcan los mecanismos de la persuasión (despertar expectativas, evocar deseos, crear demandas, etc.). Este ejercicio de “cortar y pegar” puede funcionar igualmente, aunque a niveles más sofisticados, en las siguientes etapas

del sistema escolar, en las que podrían intervenir, didácticamente hablando, otros instrumentos de análisis y de uso crítico de códigos multimedia más complejos.

Es evidente que, ante el disfrute inmediato y frecuentemente pasivo de la televisión -y por tanto, confortable, relajante, gratuito-, propugnamos una actitud atenta, activa, crítica, mediante un doble ejercicio de extrañamiento y animación, que puede resultar aún más lúdico. El carácter fisiognómico del lenguaje televisivo, directo, fácil, a menudo trivial, debe ser desmontado para hacer emerger la otra cara que esconde cualquier proceso de comunicación y poner de relieve sus consecuencias menos visibles. La "lectura" de la televisión se puede someter también a los ritmos lentos y meditados de la lectura de un libro. Las imágenes pueden y deben ser estudiadas en su dimensión metafórica, aun cuando su capacidad de traducir la experiencia en conocimiento sea pobre. Los pedagogos están llamados a pensar en los instrumentos didácticos que puedan destapar los secretos de la seducción de la televisión para crear otros, para encontrar una alternativa, para "imaginar un imaginario" más rico y funcional en la configuración de la personalidad (Cesareo y Rodi, 1996; D'Amato, 1989; Farnetti, 1995). Sólo así, es decir, estudiando y reutilizando, de modo crítico, irónico y divertido, los códigos de los lenguajes televisivos, la escuela, y en concreto la escuela infantil, tiene la posibilidad de entrar en sintonía con el mundo de los niños de hoy en día, adelantar ulteriores procesos de conocimiento, alimentar su fantasía, pero sobre todo enseñarlos a afrontar con decisión y clara conciencia los muchos y convincentes señuelos del mercado (La Cecla, 1996).

3. Otros saberes para la escuela infantil

Parece muy conveniente estudiar la evolución del imaginario infantil desde los primeros años de vida y, desde una perspectiva investigadora aún más amplia, analizar evolutivamente la necesidad de fantasear desde un punto de vista existencial. Esta línea de investigación nos podría ser de gran ayuda en la delicadísima pero inexcusable tarea de la construcción de la identidad del niño, aproximándonos a la actual mitología de la infancia, reconociendo sus orígenes románticos, y sus anclajes en el imaginario adulto (Germani, 1991; Cavaliere, 1999; Galimberti, 1999; Pereyra, González Faraco y Coronel, 2002; Rodríguez Pascual, 2007).

La escuela debiera tener en cuenta el imaginario para establecer itinerarios de conocimiento que impliquen a sus jóvenes actores más allá del inevitable esfuerzo que siempre comporta estudiar, comprender, crecer. La escuela debe intuir las razones, profundas y escondidas, de sus intereses, las motivaciones de su curiosidad. En suma, debe tratar de plantear a los niños viajes de aventura, caminos que conquisten su atención, metas cognoscitivas fascinantes, desafíos (Durand, 1972). Sólo así, los saberes del currículum pueden entrar en íntimo coloquio con el material imaginativo y convertirse en un dispositivo de mediación cognitiva con el mundo y sus múltiples alfabetos. En un contexto complejo como el actual, sólo la institución escolar tiene la capacidad de elaborar, junto a los niños, los instrumentos cognoscitivos -intelectuales y culturales- aptos para transformar ese material en realidad, convirtiendo lo fantástico en lugar de encuentro de los procedimientos científicos con los procesos poético-literarios. Entre las paredes de la escuela, niños y niñas pueden encontrar un espacio privilegiado para la inevitable y dura pugna que han de afrontar en relación con el propio yo y con el mundo, para liberarlos de la estúpida y violenta competencia ante las dianas imaginarias de los videojuegos o de las más tristemente reales de la calle.

Pero volvamos la vista al sospechoso protagonismo de la televisión, a su verborrea frecuentemente primaria, que, gracias a una sistemática y simultánea agresión multisensorial, parece tan sugestiva. Volvamos la vista, aun como



profanos, a su capacidad de fascinación, al espectáculo de sus entretenimientos, a sus técnicas para soliviantar la atención, a su repetitividad sutilmente persuasiva (De Santis, 2000).

La cuestión de fondo radica en alfabetizar en el lenguaje de la televisión, como se hace en relación con las complejas dinámicas que interactúan en el entramado de códigos del lenguaje digital. Y no sólo por el papel prejudicial que una buena formación lingüística desempeña en todo proceso de aprendizaje y organización de la experiencia, sino también para permitir al niño pequeño que habite su propio universo simbólico, sin esa sensación de desconcierto que parece caracterizar esta era global y posmoderna.

Conocer los lenguajes significa saberlos manejar, tener ante ellos un papel activo, competente y productivo, sin aceptar sin más sus seducciones veladas (recordemos a Vigotskij). Significa comprender su tejido antropológico, su arquitectura gramatical, su lógica oculta. Significa estudiar la sintaxis del lenguaje audiovisual, fragmentando y aislando sus distintos componentes. Explorar sus estructuras implica, pues, encontrar sus especificidades, detectando en ellas cuanto haya de connatural, de abstracto o de convencional: la imagen de la unidad elemental de su código, la imagen animada por el sonido y el movimiento, la imagen orientada, como es el caso de la televisión, por la leyes del mercado, siguiendo estrategias de tipo psicológico que ponen su punto de mira en los factores emocionales, en los deseos soñados, y en tareas vitales poco comprometedoras (Maragliano, 1996). La imagen se convierte, de este modo, en una fuente fundamental de adquisición de conocimiento y de difusión visual de la información. Sin embargo, si fuéramos espectadores competentes sabríamos advertir las estrategias que inducen determinados comportamientos intelectuales, culturales y sociales frecuentemente acrílicos. Seamos "lectores" desencantados no porque no seamos capaces de captar el encantamiento de la imagen, sino porque, muy al contrario, captamos sus elementos estructurales, técnicos y artísticos; porque identificamos las tendencias y orientaciones, los posibles condicionantes y también las maravillosas oportunidades para la comunicación.

El currículum de la escuela infantil debe aliarse con los sueños, con las utopías y los deseos (Faeti, 1983; 1985; Gagliardi, 1997). Sin esta alianza es difícil que un modelo formativo, cualquiera que sea, pueda aproximarse a las motivaciones de los niños, y participar en la construcción de una clave de lectura del mundo. Las nociones, las informaciones, los contenidos, los métodos, los valores, las distintas estrategias de aprendizaje, se quedan en la superficie y pronto se evaporan ante el deslumbrante lenguaje de los mass-media y su redundante colección de hechos, historias, emociones... La cultura no tiene sentido si no es capaz de cambiar profundamente el destino del individuo que la hace suya, si no es para alimentar la tensión cognitiva que puede proyectarlo hacia una exploración-construcción de sí mismo y del mundo, es decir, si no se persiguen viejos y también nuevos deseos, si no se sueña. En este sentido, el conocimiento extiende los confines del yo, y diseña una geografía de lectura de mundos posibles e incluso de mundos imposibles.

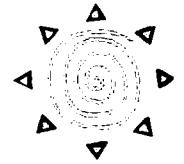
En la escuela infantil el lenguaje de los saberes escolares y sus respectivas didácticas debieran aprender a adaptar sus técnicas de transmisión y/o comunicación de la instrucción a la gramática del imaginario, si es que pretenden hacer suya la necesidad de realización y desafío que anima al sujeto en pleno desarrollo. Es ahí donde germina la energía educativa, entre los pliegues de los sueños y los deseos. Sueños y deseos que en estos tiempos más que en otros se debaten entre un aluvión de incitaciones de todo tipo, muchas de ellas puramente comerciales.

La investigación pedagógica debe estudiar la evolución del imaginario infantil desde los primeros años de la vida del niño, y determinar la influencia de los medios audiovisuales en su desarrollo cognitivo. Debe también analizar y desmitificar los nuevos mitos que se están instalando, agazapados, en el mundo

de los multimedia, desentrañando sus sistemas de persuasión. La escuela infantil, en lugar de pretender alcanzar objetivos imposibles que, un día sí y otro también, muchos le recomiendan con cierta ligereza, tal vez debería, como punto de partida, tomar en cuenta el descenso de calidad que viene experimentando. Podría, pues, afanarse en utilizar los instrumentos teóricos y metodológicos necesarios para introducirse en el imaginario de sus alumnos, aprovechar la fantasía que anida ya en ellos para crear otras nuevas, buscar claves de lectura para los grandes interrogantes que cortejan su desarrollo como personas y, en fin, dotarse de una dimensión claramente innovadora.

Referencias

- ANOLLI, L. (2006). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- ARCURI, L. Y CASTELLI, L. (1996). *La trasmissione dei pensieri*. Bologna: Zanichelli.
- ARCURI, L. (2008). *Crescere con la TV e Internet*. Bologna: Il Mulino.
- ARGILLI, M. (1995). *Ci sarà una volta, Immaginario infantile e fiaba moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- CAVALIERE, C. (1999). *Link, viaggio nella TV multimediale*. Roma: RAI Radiotelevisione italiana.
- CESAREO, G. Y RODI, P. (1996). *Il mercato dei sogni. Introduzione alle comunicazioni di massa*. Milano: Bruno Mondadori.
- D'AMATO, M. (1989). *Lo schermo incantato. La TV dei ragazzi in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- DE SANCTIS, O. (2000). *Orizzonti multimediali della formazione*. Napoli: Liguori.
- DURAND, G. (1972). *Le strutture antropologiche dell'immaginario*. Bari: Dedalo.
- FAETI, A. (1983). *La «camera» dei bambini. Cinema, mass media, fumetti, educazione*. Bari: Dedalo.
- FAETI, A. (1985). *La bicicletta di Dracula. Prima e dopo i libri per bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- FAETI, A. (1990). *Le notti di Restif. Peripezie di un girovago tra media e finzioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- FARNETTI, M. (ed.) (1995). *Geografia storia e poetiche del fantastico*. Firenze: Leo Olschki Editore.
- GAGLIARDI, M. (ed.) (1997). *Le stelle nascoste. Mappa dell'immaginario infantile*. Venezia: Marsiglio.
- GALIMBERTI, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- GERMANI, C. (1991). *Il bambino è servito. Leggende metropolitane in Italia*. Bari: Dedalo.
- LA CECLA, F. (1996). *Perfetti & Invisibili*, in *L'immagine dei bambini tra manipolazione e realtà*, prefazione al catalogo di Pitti Immagine. Milano: Skira.
- MAFFEI, L. (1998). *Il mondo del cervello*. Roma-Bari: Laterza.
- MARAGLIANO, R. (1998). *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*. Roma-Bari: Laterza.



- MENDUNI, E. (2007). *I media digitali. Tecnologie, linguaggi, usi sociali*. Roma-Bari: Laterza.
- OLIVERIO FERRARIS, A. (1998). *TV per un figlio*. Roma-Bari: Laterza.
- PEREYRA, M., GONZÁLEZ FARACO, J. C. Y CORONEL, J.M. (eds.) (2002). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2007). *Para una sociología de la infancia*. Madrid: CIS.
- RUMINATI R. Y LOTTO L. (2007). *Introduzione alla psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- STELLA, R. (2005). Media e costruzione sociale dell'infanzia e dell'adolescenza, In Belotti V., *Cappuccetto rosso nel bosco dei media*. Milano: Guerini.

Anita Gramigna es Doctora en Pedagogía,
Investigadora y Profesora de Pedagogía Social,
Pedagogía de la Marginalidad y Comunicación Intercultural
en el Departamento de Ciencia Umane,
Facoltà di Lettere e Filosofia,
Università degli Studi di Ferrara, Italia.
Es asimismo Profesora Contratada
de la Università Ca'Foscari, de Venecia.
Correo electrónico: anita.gramigna@unife.it