

Motivaciones de los Niños hacia la TV

Valerio Fuenzalida Fernández*

* Productor chileno de TV, con estudios en la Escuela de Artes de la Comunicación de la U. Católica. Investigador especializado en el proceso de recepción de la TV por parte de la audiencia. Asesor de Programación y Jefe del Area de Estudios Cualitativos en la Dirección de Programación de Televisión Nacional de Chile.

El presente artículo profundiza en las motivaciones que impulsan a los niños al visionado de algunos programas televisivos, en los cuales está en actuación tanto el lenguaje lúdico de la TV como una relación específica, más afectiva que de tipo escolar-cognitivo. Para lo cual es preciso partir despejando las posturas reduccionistas en este tema así como la hipótesis de la pasividad infantil, para explorar otras hipótesis acerca de las motivaciones infantiles que permitirían comprender mejor su activa selectividad, su agrado y la posible utilidad que obtendrían de estos programas de la TV.

The present article deepens into motivations that impel children to watch some TV programs, where TV playful language, as well as a specific affective relationship is shown, rather than a cognitive school-type relationship. So, to begin with, it is necessary to start by clearing up reductionist perspectives as well as hypothesis of children passiveness, to explore children motivation that will lead us to understand their active selection, their pleasure and the possible usefulness we could get from these TV programs

Nota del Editor: Este artículo, preparado por el autor para la Revista *Pensamiento Educativo*, forma parte del libro “Televisión y Cultura Cotidiana”, editado en 1997 por C.P.U. - Chile.

Motivaciones de los Niños hacia la TV

El presente artículo explora en las motivaciones que impulsan a los niños al visionado de algunos programas televisivos, en los cuales está en actuación tanto el lenguaje lúdico de la TV como una relación específica, más afectiva que de tipo escolar-cognitivo. Se comienza despejando las posturas reduccionistas en el tema TV y Niños, así como la hipótesis de la pasividad infantil, para presentar otras hipótesis acerca de las motivaciones infantiles, que permitirían comprender mejor su actividad selectividad, su agrado y la posible utilidad que obtendrían de estos programas de la TV.

INTRODUCCION

TV y Violencia: un reduccionismo evasivo

En primer lugar, es preciso manifestar mi personal discrepancia con el enfoque que reduce el tema de la TV y los Niños a la discusión sobre la influencia de la violencia representada en la pantalla. Quisiera brevemente argumentar mi insatisfacción, para mostrar que el tema de la TV infantil es mucho más amplio y me parece que ese reduccionismo es evasivo e irresponsable.

En primer lugar, creo que la preocupación por la violencia televisada es un enfoque tal vez válido en USA. Hace unos 10 años, en una Conferencia sobre esta misma temática, el doctor Benjamín Spock enunciaba las razones americanas para preocuparse de la posible relación entre violencia social y violencia representada en la TV:

“en ningún país europeo hay más de cuarenta asesinatos anuales con pistolas. En Gran Bretaña hay ocho. ¿Saben Uds. cuántos hay en América? Más de 11.000 asesinatos anuales cometidos con pistolas. Hay que tomar en cuenta que el 85% de los asesinatos se cometen dentro de la familia. No es un asaltante que viene a robar la casa. En la mayoría de los casos, el marido mata a la mujer, el padre mata al niño, un niño enfurecido mata a los padres” (Spock, 1985, p. 21).

En la década de los 90, el FBI entrega cifras crecientes de criminalidad (15.265 personas asesinadas con armas de fuego en 1991) y confirma que los asesinatos provocados por los delincuentes alcanza sólo al 15% de esos crímenes; el 85% de esos crímenes ocurre en el hogar y es cometido por gente corriente que dispone de armas de fuego (Agencia EFE. La Epoca, Santiago. Marzo 3 de 1994). esta cifra mortal sube a 24.000 personas en USA si a los crímenes se agregan las muertes por accidente y los suicidios, cometidos con las más de 200 millones de armas de fuego en manos de personas comunes y corrientes (La Nación. Santiago. Enero 5 de 1994, p. 30); según algunos analistas, el control estricto de este enorme arsenal de armas de fuego, aparece como central para disminuir esa violencia mortal.

Pero la muerte violenta en América Latina tiene otras caras. En los últimos 20 años, hemos tenido más de un millón de víctimas causadas directamente por la violencia social y política: muertes en atentados, batallas con la guerrilla, asesinatos selectivos, fusilamientos, desaparecidos, torturas, exilio, gente desalojada de su tierra y vivienda, niños huérfanos... La guerrilla revolucionaria y su represión, el terrorismo político y la lucha antiterrorista, el narcotráfico y el narcoterrorismo, son las principales causas de nuestra violencia mortal; y ella ocurre sobre un telón de fondo de sociedades profundamente divididas étnica y económicamente.

Muchos académicos y dirigentes sociales tienen la responsabilidad histórica de haber predicado la violencia, como camino de salvación y de haber inducido a miles de jóvenes latinoamericanos a matar y a morir en la guerrilla revolucionaria, en el terrorismo político e incluso el narcoterrorismo. La doctrina de la Seguridad Nacional también fue una elaboración académica que legitimó la práctica del terror antsubversivo.

Esta violencia latinoamericana tiene un origen ideológico-político e históricamente precisable en el contexto de la Guerra Fría; creo que sería vivir fuera de la realidad sostener que la TV ha "causado" o motivado masivamente a la práctica de esta violencia mortal en América Latina. Por el contrario, la TV ha servido mucho más para ocul-

tar y desinformar acerca de la existencia de esta violencia nuestra y de sus autores¹.

Es comprensible que en USA exista preocupación por estudiar la posible vinculación entre la violencia representada en TV y la violencia mortal practicada a enorme escala en la vida familiar y urbana, sin perjuicio, que la relación entre la comunicación representacional y la vida cotidiana, sea un tema de debate en un nivel más amplio (Mitchell, 1994). Pero la preocupación de USA no se puede trasladar mecánicamente a Centro y Sudamérica, ya que la naturaleza de la violencia mortal es diferente en este Continente y es diferente también su representación en la TV. Por esa misma diferencia, la polémica sobre la violencia televisiva ha tenido menor importancia en Europa que en USA, como aparece en los informes del Broadcasting Standards Council de Gran Bretaña (Cumberbatch y Howitt, 1989; Cfr. Holicki & Sonesson, 1991; Communication Research Trends, 1984; Tarroni et al., 1978).

Tal enfoque de USA, trasladado ingenuamente a América Latina –es decir, como si los problemas de violencia mortal fuesen iguales, e igual su representación televisiva– en mi opinión, es distractivo de los reales problemas latinoamericanos sobre violencia y sobre TV infantil. Pues no sólo desconoce la violencia socio-política como la mayor causa de muertes violentas, sino que también oculta la cultura

1. Conviene recordar que las actuales teorías militares sobre la “guerra televisada” se basan en análisis sito-sociológicos post Vietnam, según los cuales la violencia real exhibida en TV no produce sino, aisladamente, sentimientos heroicos, actitudes épicas, o comportamientos de imitación; por el contrario, tiende más bien a generar masivamente sentimientos de horror y de rechazo en la audiencia; la nueva doctrina recomienda un rígido control en esa exhibición. Esta doctrina ha sido practicada por los británicos en la guerra de Las Malvinas, por USA en las invasiones de Grenada y Panamá, por la coalición aliada en la guerra del golfo Pérsico, por la URSS en Afganistán (Taylor, 1992). Esta misma doctrina ha sido aplicada tanto por los movimientos terroristas como por el antiterrorismo, para ocultar de la TV los actos violentos o sangrientos que suscitan más horror que adhesión en la opinión pública; lo mismo sucede con la tortura y prácticas similares.

cotidiana de la violencia practicada por los adultos contra los niños (y aprendida por ellos) en el hogar y en la escuela²; violencia practicada en ciudades de Centro América, en Sao Paulo, Río y Bogotá, donde escuadrones de la muerte asesinan impunemente, y a menudo mutilan bárbaramente, a los niños sin hogar que viven en la calle³; la violencia de los adultos que obliga a la prostitución infantil; violencia contra los niños también practicada en las cárceles para menores. La violencia real practicada contra los niños latinoamericanos es bastante más dañina y mortal que la pretendida violencia simbólica de la TV americana; algunas personas que no se dan cuenta de esta violencia real parecen haberse perdido en la realidad virtual de la TV.

Igualmente, el planteamiento americanizado oculta la violencia real contra la mujer; según el SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer), en Chile una de cada cuatro mujeres sufre violencia al interior del hogar y el 62% de los agresores aprendieron esa práctica en su propio hogar. Esta violencia real recién comienza a comparecer tímidamente en la TV y a combatirse desde ella, y en mi opinión todavía insuficientemente⁴.

-
2. Según la Corporación del Niño Agredido, en Chile hay medio millón anual de niños agredidos por sus padres y con una tasa de mortalidad mayor que la leucemia infantil (El Mercurio, 20 Junio 1993, p. D 18). La mujer sería la mayor responsable de esta "epidemia silenciosa". Una tendencia reciente en el estudio de la violencia social, subraya su aprendizaje cultural en el hogar. En efecto, en el hogar como en la escuela y en otros grupos sociales, ocurre una modelación primaria de carácter interpersonal, la cual prima por sobre y mediatiza (deroga, neutraliza, confirma, etc.) la modelación secundaria proporcionada por otras fuentes, como los medios masivos (Corder-Bolz, 1980).
 3. El Jornal do Brasil informa que, en la década 1985-1995, solo en Río de Janeiro fueron asesinados 6.033 niños de la calle; en el mismo período, únicamente ocho personas han sido encontradas culpables de estos miles de crímenes (La Época. Abril 29 de 1996, p. 5).
 4. En TVN, la denuncia y la prevención de este tipo de violencia contra los niños y contra la mujer en el hogar, aparece en diversos programas: en breves reportajes en el Noticiero 24 Horas, en el "counseling" que han entregado Soledad Larraín y Mariana de Vries en el matinal Buenos Días a Todos, en los testimonios de un Talk Show como Cuéntame, en los grandes reportajes de Informe Especial, y en otros programas.

Un segundo motivo de mi insatisfacción con ese reduccionismo es que genera la impresión de una pantalla hipersaturada de violencia, a través de un discurso más bien emocional y sin pruebas serias en el caso de la TV chilena. En Chile, afortunadamente el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) –ente público autónomo, supervisor de los canales de TV– ha comenzado a dimensionar y objetivar la realidad; el informe de Mayo de 1994 señala que la supervisión de 2 meses de programación (5.741,8 horas) arroja un 5,17% del tiempo con programas con “elementos que podrían estimarse conflictivos”, concentrados en dos géneros: películas en horario adulto y series. En la programación infantil observada (888,3 hs.) se detectó un 3,57% de emisiones con elementos conflictivos, que corresponden a 6 series japonesas emitidas por dos canales de TV, uno de los cuales emite 5 de las series. Se pudo comprobar que este material conflictivo no aumenta el rating; al revés, lo disminuye levemente. El informe concluye que “la pantalla de la TV chilena se enmarca, en general, dentro de los supuestos del ‘correcto funcionamiento’ definidos por la ley y por las normas dictadas por el Consejo” (CNTV, 1994, p. 2). Estos datos de nuevo muestran que, en Chile, la postura reduccionista se devela sin bases serias, y es más bien escapista de los problemas reales en relación a Niños y TV.

Mi insatisfacción, finalmente, con la reducción de la TV infantil a la violencia es el empantanamiento al cual conduce. No me refiero solamente a una controversia académicamente inconclusa (Contreras, 1993), sino a la incapacidad de proporcionar orientaciones útiles a los productores de TV. Se ha sembrado la falsa (y notablemente ingenua) idea que una buena TV infantil sería sinónimo de una TV sin violencia; la esterilidad de esa idea queda patente en las reuniones donde se habla latamente del daño de la violencia televisada y, sin embargo, hay escasas recomendaciones útiles acerca de qué producir para niños. En la antes mencionada Conferencia sobre Niños y Medios, el conocido psicólogo L. Rowell Huesmann dedica 26 páginas de su estudio a demostrar “The Effects of Film and Television Violence upon Children” (1985, p. 123), pero dedica media página a las recomendaciones a los productores, que comienzan con esta frase:

“Unfortunately, understanding the process by which media violence may engender aggression in children does not immediately suggest a solution”. Luego continúa: “We have no panacea to offer for this situation”.

Y entrega finalmente tres observaciones que totalizan 17 líneas: los productores no pueden derivar a la familia el control del visionado de TV; la mayor preocupación debe dirigirse a los preadolescentes; la violencia que impacta negativamente a los niños no es la misma que impacta a los adultos...

El reduccionismo del tema de la TV infantil a la violencia trae, como consecuencia, estudios que concluyen en estas recomendaciones estériles para estimular la creatividad de los productores de TV infantil y que no ayudan a proponer una TV atractiva y útil a los niños latinoamericanos. Como en muchos temas, necesitamos una comprensión más latinoamericana del tema TV y Violencia, y del tema TV y Niños. Por fortuna, posiciones más cautas en el mismo USA en el tema de la violencia, menos reduccionistas, y situadas en horizontes más amplios, pueden influir en una comprensión menos demonizadora de la TV⁵.

-
5. En el capítulo introductorio a una de estas publicaciones, el psicólogo John P. Murray concluye así su breve revisión acerca del tema de la violencia: “Tres posibles efectos han sido el foco de la mayor preocupación acerca de la violencia en TV: los niños pueden llegar a ser menos sensibles al dolor y sufrimiento de los demás; los más jóvenes pueden ser más temerosos del mundo circundante; y los niños pueden ser más propensos a comportarse de maneras agresivas o dañinas hacia los demás, [nótese el cauteloso verbo pueden –inglés may– en las tres afirmaciones]. Aunque los efectos de la violencia televisada no son simples y directos, los meta-análisis y la revisión de un amplio conjunto de investigación [...], sugieren claramente que hay razones de preocupación y precaución en relación al impacto de la violencia televisada” (Murray, 1993, p. 14). La revisión de Michael Kunczik al tema violencia en los medios masivos es muy crítica de la deficiente calidad de la investigación americana, estimada repetitiva, poco fundamentada, y rápida, más bien orientada según la regla académica “publish or perish”; su conclusión es que si bien la violencia simbólica puede dañar al televidente, ello, como regla general, no es un peligro para niños y adolescentes socialmente integrados; las personas en riesgo son las mal integradas y con ciertas patologías de personalidad (agresividad, sentimientos de inferioridad, etc); “debe ser

No deseo seguir agregando más argumentos acerca de mi insatisfacción con el reduccionismo del tema de la TV infantil a la violencia⁶.

fuertemente enfatizado en la discusión pública que los medios gatillan una acción violenta sólo si el contexto favorece la agresión y la violencia entre la gente” (Kunczik, 1994, p.199). El autor considera que estudiar la violencia en los medios, desconectada de la violencia real, es simplemente una tontería, o la búsqueda de un “chivo expiatorio para así distraer la atención del fracaso de los políticos o su retardo para poner bajo control los posibles problemas de violencia efectivamente existente” (ibid., p. 202).

6. Sólo mencionaré la vaguedad del concepto “violencia”, que se aplica indiferente y equívocamente a géneros narrativos históricos (La vida de Jesús), ficcionales (Rambo), a comedias como Los Tres Chiflados, a fantasías animadas (El Correcaminos, Tom y Jerry), a la rapidez de las formas televisivas (motivo por el cual la serie Plaza Sésamo ha sido considerada “violenta”....), a la agresividad psicológica, verbal y sexual en dramas para adultos (Acoso Sexual), etc. El término se usa de modo genérico con un significado reificado, descontextualizado del género televisivo en que aparece. El género, por el contrario, establece un pacto de lectura entre una obra y su receptor, adulto o infantil, con reglas propias de interpretación; así, los géneros permiten, por convención con el receptor, una lectura ubicada espacio-temporalmente —esto es, descentrada y distanciada— acerca de la violencia en un western, en una obra de ciencia ficción, o en un relato histórico, o policial; por ello, mientras algunos análisis de contenido definen un western o una película de guerra como violenta, con el criterio de “contar cadáveres”, los televidentes no las perciben como obras violentas. La distancia puede ser también formal, como en los dibujos animados y marionetas; por ello, mientras algunos análisis de contenidos definen como violentos algunos animados, los niños los definen como programas de humor. La violencia potencialmente más amenazante estaría, desde el punto de vista de los géneros, en aquellas obras más cercanas a la vida cotidiana actual; obras que habitualmente son para adultos, pero que ven muchos niños. Esta ignorancia acerca del significado situacional de la violencia en el contexto del género muestra el notable atraso en los estudios de TV, comparativamente a los estudios literarios y cinematográficos. La violencia entendida de esa manera reificada y convencional lleva a considerar a los cortometrajes mudos de Chaplin, comedias masivas de enorme popularidad y hoy veneradas como joyas culturales, como obras violentas y modeladoras de malos comportamientos; según ese mismo criterio, La Biblia y La Ilíada serían obras hiperviolentas y dañinas.

Presentaré otras formas de comprender la relación de los Niños con la TV, que son más útiles para renovar la producción de programas y derivadas justamente de la investigación con niños televidentes y su propia semantización del medio. Por esta razón, no aludiré a los trabajos de Gerbner y sus asociados, con los cuales he progresivamente discrepado, pero que me parecen de un gran valor al superar el conductismo individualista y al vincular el tema de la violencia televisada a un análisis macro-social de la sociedad americana y con una discutida evidencia estadística del impacto cultivador hacia el “mainstreaming” (Gerbner et al. 1980; 1982; Morgan, 1983; cfr. Potter, 1993; Kunczik, 1994).

I. LOS ESTUDIOS DE RECEPCION TELEVISIVA

Los estudios cualitativos de recepción buscan comprender al televidente en su relación con un programa de TV: sus gustos o disgustos, su entretención o aburrimiento, su simpatía o rechazo, su motivación a ver o a cambiarse de un programa, sus significaciones y apropiaciones ante la pantalla.

Buscan comprender las diferencias entre segmentos de televidentes: las preferencias diversas según estratos socio-culturales, sexo y edad; la evolución de las percepciones y expectativas. Tal comprensión permite entender las cifras de sintonía o rating otorgadas a un programa televisivo, y tan importante, o aún más que lo anterior, la sintonía no otorgada a un programa.

El supuesto básico es que el televidente no es un objeto ante el televisor, sino un sujeto interactivo y constructivista. Esta concepción del televidente como sujeto interactivo establece un quiebre con las antiguas concepciones del televidente pasivo, concebido como un receptáculo inerte, vacío psicológica y culturalmente; la pasividad perceptiva ha sido sostenida, tanto por el marxismo como por el conductismo americano, más como un supuesto acríticamente afirmado que como conclusión de una teoría de la percepción humana (Fuenzalida-Hermosilla, 1989; 1991).

1. La actividad constructivista en la percepción

La discusión sobre la actividad del sujeto en la percepción y en el conocimiento pertenece a un amplio campo de ciencias, como la teoría de la comunicación, la epistemología, la filosofía, la psicología de la percepción general y de la percepción específica de lo audiovisual.

- a) La misma investigación empírica acerca de la in-comunicación, es decir de la comunicación fallida, fue llevando a un creciente cuestionamiento del antiguo paradigma lineal de la comunicación: fuente - emisor - estímulo - televidente - efecto. Quienes cuestionan ese paradigma lineal-causal concluyen que:

“la información no tiene un significado objetivo, único, más allá de la situación y el universo simbólico de fuentes y receptores, sino que adquiere un significado, para unos y otros, dependiendo de su particular situación. La comunicación ocurre cuando la información de una fuente es seleccionada, porque el receptor percibe la relevancia de cierta información para una situación temporal y espacialmente estructurada, y la integra a su proceso de construcción de sentido” (White, 1983, p. 282; Cfr. Georgundi-Rosnow, 1985; Dahlgren, 1985).

De ese paradigma lineal provenía la concepción –hoy prácticamente abandonada– de un emisor, quien manejaría capacidades omnipotentes, desde el interior de su obra, para producir “efectos” en los indefensos y pasivos televidentes.

- b) Pero la crítica a esa influencia omnipotente del mensaje no sólo proviene de estudios empíricos, sino que debe ser situada en un contexto más amplio, pues la supuesta pasividad del receptor involucra a la epistemología y la psicología de la percepción.

Una de las teorías más clásicas del conocimiento humano, el realismo moderado aristotélico-tomista, reconoce la actividad del sujeto humano, quien dispone de un “intelecto agente” para realizar el proceso de abstracción y organización de los datos sensibles; de esa filosofía realista proviene la expresión que el dato recibido se adecua al receptor de la percepción (“Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur”).

La crítica kantiana al realismo ingenuo en la teoría de la percepción de la ciencia post renacentista –afirmando el espacio y el tiempo como categorías humanas– sigue vigente hasta hoy en la epistemología genética, la cual integra también los aportes de la psicología evolutiva del desarrollo infantil (Piaget, 1970).

- c) Desde un punto de vista neurobiológico, “el conocimiento humano –dice Young– puede ser considerado como un desarrollo especial del proceso de reunir información para la vida, el cual es esencial en todo organismo. Esta manera de pensar es poco familiar y tal vez incluso mal recibida”. Pero la realidad es que:

“la mayoría de las percepciones que recibimos con los sentidos, justamente no llegan a nosotros. Ellas son seleccionadas por una activa búsqueda de sentido y significación. Cuando usted entra a una pieza en su vida ordinaria, usted probablemente “ve” solo muy pocos objetos. Aún la persona más “observadora” posiblemente no podría dar una lista de todas las diferentes formas visibles que están en una pieza. Lo que uno hace es escoger y prestar atención a aquellos rasgos, colores y superficies que indican la presencia de objetos que interesan, de acuerdo al programa que se desarrolla en ese momento” (Young, 1987, p. 79-80).

Intimamente imbricadas con la percepción están la imaginación, la evaluación y los juicios iniciales que comparan el plan, el arreglo y la construcción del material presentado; la percepción es construida con intereses y sentimientos.

Aun las percepciones que nos parecen perfectamente naturales demuestran una intervención constructivista biológico-cultural:

“Lo que el observador percibe, gente, árboles, casas y lo demás, es seleccionado (...) por programas aprendidos desde el nacimiento, en razón de la significatividad para él. Personas ciegas de nacimiento, y que posteriormente reciben la vista por una operación, encuentran que pueden “ver” la luz, pero ninguna de esas otras cosas. Ellos pueden ver una confusa masa de colores, o, como señala uno, ‘veo algo pero no sé qué es’. Después ellos pueden aprender a ver formas” (Young. op. cit. p. 117).

La conceptualización del proceso de percepción, no como una exposición pasiva de los sentidos a los estímulos sensoriales, sino como un proceso activo de búsqueda de información –ya en el nivel instin-

tivo— fue un aporte teórico de J.J. Gibson (1966). La permanente actividad instintiva exploratoria de los ojos, por ejemplo, es decisiva para la percepción visual, al punto que si esa actividad es impedida la visión se desvanece (Schiffman, 1983); la investigación de la percepción de la figura y fondo ha llevado a concluir que:

“en vez de un conjunto indefinido de estímulos aparentemente distintos, el campo visual se ve organizado en unidades relacionadas con formas y figuras definidas. De esta manera, la percepción es un logro constructivo, en el cual interviene un conjunto de procesos unificadores” (Schiffman, op. cit., p. 257).

La percepción humana del color de los objetos también es una construcción psicológica dirigida a mantener la constancia cromática relativa, en lugar de registrar las permanentes variaciones producidas por los cambios físicos de iluminación en el objeto; este registro físico exacto, posible con instrumentos técnicos, conformaría para el ser humano un universo caótico de sobreestimulación cromática.

Estas ideas pueden parecer desconcertantes sólo a quien tenga una concepción algo ingenua de nuestra percepción visual, como un registro pasivo. Pero, en el hecho, el mundo en el cual vivimos no es totalmente transparente a nuestra visión; nuestra constitución biológica nos capacita para percibir visualmente sólo una porción de las ondas que constituyen el espectro electromagnético: percibimos con nuestros ojos sólo las longitudes de ondas comprendidas en el breve espectro del rojo al violeta (750 nm a 400 nm); las longitudes mayores, que constituyen las ondas radioeléctricas e infrarrojas, y las longitudes menores, que comprenden las ondas ultravioletas, rayos X, rayos gamma y radiaciones cósmicas, sólo podemos percibirlas con aparatos especialmente contruidos para esa detección.

Hay especies animales que tienen otra percepción visual de su entorno: las abejas y otros insectos ven las radiaciones ultravioletas, que les permiten percibir otras formas y colores en las flores —imperceptibles para la visión humana— y útiles para su orientación en la búsqueda de alimento; la visión ultravioleta parece desempeñar un papel importante en la orientación de las palomas mensajeras y otras aves migratorias, permitiéndoles ver a través de las nubes; en otras

aves, la luz ultravioleta reflejada en el plumaje permite reconocer al otro sexo durante la época de celo; según Emmerton:

“las longitudes de onda que para nosotros sólo representan variaciones del verde, parece que son reconocidas por las palomas como dos colores fundamentalmente distintos. Por ello, podemos suponer que objetos que para el hombre son relativamente similares, particularmente el follaje y el pasto, tengan un color claramente diferente para las palomas dotadas de una visión cromática más compleja” (Emmerton, 1987, p. 201);

Algunos animales de actividad nocturna sólo tienen visión en blanco y negro, adaptada a sus necesidades. Sin embargo, algunas serpientes y reptiles perciben visualmente los rayos infrarrojos emitidos por el calor corporal, percepción más útil para ver a sus presas en la oscuridad.

Existen, entonces, animales que tienen una percepción visual del entorno distinta a la humana. Esta es una primera restricción, originada en la propia biología, acerca de la transparencia visual del mundo en que vivimos. El principio general es que las especies perciben visualmente de modo diferenciado y adaptado a sus necesidades de sobrevivencia.

Pero, tampoco toda la percepción retiniana humana es procesada conscientemente en el cerebro. Young dice:

“Las fibras nerviosas procedentes de los ganglios celulares de la retina pasan a varias diferentes partes del cerebro. La información recogida por los ojos tiene que desempeñar otras funciones, además de permitir el reconocimiento de los objetos en el mundo. Por ejemplo, debe regular el tamaño de la pupila y controlar los movimientos del ojo. Otras acciones más sutiles son la regulación del ritmo de las glándulas del cuerpo para acomodarlo al esquema de día y noche, vigilia y sueño. Estas otras funciones son ejecutadas inconscientemente por fibras nerviosas que pasan a regiones especiales del cerebro, tales como el cerebro medio, el núcleo óptico accesorio y el hipotálamo. Es importante darse cuenta que la percepción visual consciente es solamente parte de la respuesta humana a la luz” (Young, op. cit., p. 121).

Young estima que algunos de esos otros centros cerebrales podrían estar involucrados en la curiosa visión inconsciente conocida como ‘visión ciega’; ésta es una percepción subliminal, procesada en

centros diferentes a los procesadores de la percepción visual consciente, y permite una rápida identificación y la ubicación espacial de objetos de gran tamaño (Young, op. cit., pp. 132 y 180).

Según el neurofisiólogo Marc Jeannerod, en los diferentes centros cerebrales que reciben las terminaciones nerviosas procedentes de la retina, es posible reconocer diferentes mapas neuronales (al modo como existen diversos mapas de un país, geográficos, físicos, económicos, o políticos); el espacio visual retiniano es reproducido topográficamente de manera ordenada en diferentes zonas cerebrales, pero esta reproducción cerebral ordenada no es homogénea (no es como el mapa que reduce proporcionalmente un país) sino que agranda topográficamente, por ejemplo, la parte central de la retina, la fovea, lo cual permite ver con más detalle y precisión los objetos que son colocados en el centro de la mirada. De esta forma, la carta retinotópica cerebral no reproduce las coordenadas reales, sino que estructura la percepción visual según coordenadas funcionales, mejor adaptadas a las necesidades de acción y sobrevivencia en el medio. En otras zonas del cerebro, se encuentran igualmente otras reproducciones topográficas ordenadas del conjunto del cuerpo humano; nuevamente, estas cartas somatotópicas no reproducen proporcionalmente el cuerpo humano, sino que ciertos elementos corporales son agrandados enormemente, como el rostro y la mano. “El córtex, en síntesis, contiene una imagen ensamblada, punto por punto, del conjunto de nuestro alrededor inmediato y mediato, imagen transformada y adaptada por la utilización de coordenadas funcionales, de preferencia a las coordenadas euclidianas reales” (Jeannerod, 1981, p. 108). La reproducción cerebral no proporcional al mundo sensible sería una adaptación filogenética para una mejor observación visual, para mejor agarrar con la mano, y para observar cuidadosamente el rostro humano, sede privilegiada de la comunicación y de coordinación para la acción. La redundancia de cartas topográficas cerebrales permite la especialización en la percepción y la permanencia de funciones, en caso de lesiones parciales, e incluso, por vía de la síntesis cerebral, de una cierta restitución relativa de funciones dañadas, en tanto básicas para la sobrevivencia.

La experiencia perceptual del mundo sensible, se concluye, está, entonces, encuadrada por las condiciones del cerebro humano; “por su estructura, el cerebro funciona como un generador de orden, que extrae un orden funcional del orden de la naturaleza;... La percepción es así la expresión de una organización activa del mundo sensible, que implica a la vez los mecanismos de decodificación por cartas especializadas y los mecanismos de elaboración de respuestas adaptadas” (Jeannerod, op. cit., p. 110).

d) La investigación acerca del cerebro humano destaca las bases neurobiológicas que posibilitan los procesos de construcción integrativa y de síntesis en la percepción. Creutzfeldt afirma que:

“la totalidad del comportamiento propio de la especie –en el caso del hombre– racional no se halla compendiada en regiones aisladas, circunscritas, o incluso en células nerviosas, sino que resulta de la distribución espacial-temporal de actividades en todas las partes del cerebro; es decir, del estado diferenciado de excitación de más de diez mil millones de células nerviosas diversas, que procesan y transmiten información” (Creutzfeldt, 1984. p. 129).

La compleja red de conexiones entre diversas zonas cerebrales son la base potencial para desarrollar las “metafunciones de ejecución”, que son consideradas las características más humanas, en lo que se refiere a la integración de un individuo a su entorno socio-cultural y a sus propios impulsos o deseos internos. La metafunción ejecutiva permite desempeños, como seleccionar información adecuada y metas probables, planificar estrategias, postergar conductas y satisfacciones inmediatas, anticipar probabilísticamente eventos futuros y evaluar lo ejecutado (Lavados y Saavedra, 1989; Damasio, 1996).

La actividad constructivista constatada por la epistemología, la neurobiología y la psicología de la percepción, así como los estudios sobre el desarrollo evolutivo, no avalan las características monoreactivas y fragmentadas que las teorías conductistas atribuyen a la percepción y al procesamiento humano de la información, y vuelven insostenibles las afirmaciones de una supuesta pasividad en la percepción televisiva.

El constructivismo, en cambio, que destaca la intervención de la memoria, de la fantasía, y de toda la complejidad humana –interna a la estructura síquica y culturalmente adquirida– en la percepción del presente subraya la condición psicológica del hombre tendiente a estructurar síntesis existenciales-culturales. Nuestra percepción no es recepción pasiva de estímulos aislados ni superposición de estratos inconexos de presente, pasado y futuro. Por el contrario, percibimos elaborando síntesis totalizantes, aún cuando sean siempre provisorias en la fugacidad temporal.

- e) De modo más específico acerca de lo audiovisual, el desarrollo masivo del cine en nuestro siglo estimuló, en Alemania, el estudio de la psicología de la percepción visual en las décadas de los 30. La Gestaltpsychologie comparó la percepción visual humana con la “percepción” registrada través de la tecnología del cine; descubrió, a través de experimentos, que la percepción humana no registra pasivamente la realidad, sino que introduce elementos de organización psicológica que no están en el dato sensible.

El tamaño de los objetos, por ejemplo, matemáticamente decrece en razón a la raíz cuadrada de su distancia, y tal decrecimiento matemático es registrado en una fotografía, en el cine y en la TV; pero el ser humano no percibe matemáticamente, sino que introduce una estructuración psicológica de la proximidad con objetos y personas para mantener la constancia de la forma.

Las cámaras de cine y TV, cuando son operadas en mano por un camarógrafo caminando, registran técnicamente el balanceo del cuerpo del operador; la percepción visual humana, en cambio, en la misma condición de caminar o correr introduce una organización psicológica de estabilidad de la forma. Cuando la cámara de cine o TV se inclina en el eje arriba-abajo (tilt up y down) o se ladea sobre el eje lateral del trípode, esos movimientos son registrados como cambios del punto de vista en la “percepción técnica”; en cambio, la percepción humana construye una estabilidad psicológica de los diversos puntos de vista. Es poco frecuente el uso de la cámara de cine y TV en mano del operador, justamente por los saltos y desbalanceos, que se contraponen a la organización de estabilidad en la percepción humana. El

frecuente uso de trípodes en la grabación de cine y TV busca compensar, para introducir la estabilidad y constancia de la percepción psicológica humana.

Estas diferencias en la percepción no aparecen en el visor de la cámara fotográfica, de cine o TV, porque ahí está aún percibiendo psicológicamente el ojo humano. En cambio, la diferencia entre el registro técnico y humano aparece en la fotografía revelada e impresa en el papel, en el celuloide cinematográfico y en su proyección, y en la pantalla del televisor.

Frente a una edición que va presentando una discontinuidad visual de planos con diferentes distancias y puntos de vista (close up, plano medio, general, alternancia de planos, picado y contrapicado, etc.) la actividad del sujeto construye una constancia psicológica de las distancias y del tamaño de los objetos.

Las cámaras de cine y video son de gran imperfección para “percibir” la tridimensionalidad, a pesar de las constantes innovaciones técnicas que se esfuerzan por crear la ilusión de tercera dimensión. La calidad en la percepción humana de la profundidad es resultado de muchos indicios, como la “memoria espacial”, el tamaño relativo de los objetos, la ubicación de la figura sobre el fondo, la luz y sombra, etc, indicios que son sintetizados psicológicamente para percibir la tridimensionalidad; por ello, la visión monocular es capaz de reconstruir psicológica y relacionamente la profundidad espacial.

El cine en blanco y negro también obligaba a una fuerte actividad para reconstruir psicológicamente el cromatismo natural. Este constructivismo está en la base del uso de colores, iluminación, y fotografía expresionistas, que sugieren atmósferas, estados de ánimos, espíritus de época, etc.

La psicología de la forma hace varias décadas que constató la actividad constructivista en la percepción humana “Ya W. Stern ha formulado el principio: ‘No existe figura sin configurador’. Con esto queda dicho que la percepción no es una simple recepción y reproducción automática de las sensaciones provocadas por los estímulos,

sino que implica una actividad propia del sujeto anímico” (Lersch, 1958, T. II p. 351; Cfr. Kohler, 1972; Arnheim, 1971; Kanizsa, 1986)⁷.

- f) Los estudios fenomenológicos de la percepción cinematográfica han demostrado también las capacidades, diferenciales según la edad y el nivel cultural, para organizar y sintetizar una narración presentada en un largometraje; el sentido total de una narración no está dado en el mensaje audiovisual, ya que éste es polisémico; por ello, el sentido sólo puede ser percibido constructivístamente por el receptor.

Hemos mencionado el uso de la narración elíptica, que abrevia la historia con saltos en el espacio y en el tiempo; ante ese procedimiento narrativo, el sujeto construye asociaciones psicológicas para mantener la continuidad. Esa misma actividad es necesaria para construir psicológicamente un relato continuo, interrumpido en ocasiones con recuerdos, o sueños, o fantasías del futuro.

Estudios con niños en el Departamento de Investigación de la TV Sueca también demuestran una estructuración diferencial de mensajes televisivos. Pero al factor edad, ellos agregan la influencia familiar y educativa en el desarrollo de un pensamiento relacionador; según estos estudios, los niños pueden vivir en contextos educativos donde se explican los motivos, las causas y consecuencias del acontecer; o en contextos más cerrados, donde se entregan afirmaciones incuestionables, exhortaciones y reprimendas. El hábitat cultural del niño sirve

7. El australiano Emery señalaba que, al ver TV, se registraba en el electroencefalograma un patrón de ondas lentas, típicas de estados físicos más pasivos, y una disminución de las ondas rápidas, típicas de los estados de vigilia. Emery fue muy cauteloso, porque estos datos no eran consistentes en diferentes mediciones (Emery, 1981); los periodistas sensacionalistas, por el contrario, afirmaron que la señal física de la TV causaba pasividad y ensoñación. Datos nuevos muestran que durante el sueño, cuando se registran ondas lentas, también aparece un alto consumo cerebral de oxígeno y glucosa, mayor que durante el estado de vigilia, lo cual mostraría una gran actividad psicológica durante el sueño para organizar el material de vigilia. Según estos datos, el ver TV podría hipotetizarse como un proceso psíquicamente activísimo, para organizar psicológicamente la enorme información proporcionada por el lenguaje audiovisual.

como background diferencial en su elaboración de la recepción televisiva (Rydin, 1976; Cfr. Gardner-Brown, 1984).

- g) La investigación de la recepción televisiva, esto es, la búsqueda de la significación que la propia audiencia otorga a los programas visionados, también ha revelado el constructivismo en los procesos de resemantización de los programas, en apropiaciones educativas por parte de la audiencia, en la decodificación afectiva ante la TV, en la calificación de la entretención, etc.

El trabajo de Martín-Barbero (1987) descentra la atención en los medios de comunicación y la traslada hacia la mediación cultural; García Canclini (1990) plantea la hibridación o mestizaje cultural, como la influencia resultante de la interactividad entre medios y culturas populares latinas. Desde un punto de vista de teoría de la influencia televisiva, la nueva investigación de la recepción introduce a la cultura como el área central de mediación en la significación e interpretación de los mensajes: esta área mediadora cultural es la que explica la diversidad de preferencias y significaciones en la audiencia; por ello, vuelven a adquirir densidad social las agencias originadoras de la cultura, como la familia, la religión, los grupos escolares y políticos, la memoria cultural de las diferentes audiencias, la historia pretelevisiva de los géneros en la cultura popular, etc. Por el contrario, en las concepciones lineales, que conciben los programas como traslado de información, todos los elementos culturales aludidos son considerados “ruidos” que estorban y que es preciso eliminar; por ello, los conductistas que realizan experimentos para estudiar los “efectos” de la TV crean condiciones artificiales para eliminar toda la esfera de mediación cultural.

La verificación de estos procesos de mediación cultural entre los programas televisivos y los televidentes es expresada de una manera muy sorprendente por la propia gente, a través de lo que sólo muy recientemente se ha denominado como “el efecto en la tercera persona” (Davison, 1983; Gunther, 1995). Con esta expresión, se resumen constantes opiniones de personas que afirman que ciertos contenidos de la TV pueden ser amenazantes “para otros”, pero no para uno mismo. La mayor parte de esos contenidos se refieren a sexo, pornogra-

fía, o violencia, es decir, contenidos que se consideran indeseables; según las opiniones, ante esos contenidos estimados indeseables siempre se considera vulnerable “a los demás”, quienes serían evaluados como personas menos protegidas culturalmente: así se refieren los padres en relación a sus hijos; los hermanos mayores en relación a sus hermanos más pequeños; los profesores en relación a sus alumnos; los sectores de ingresos altos en relación a los más pobres; los sectores de alto nivel cultural en relación a los que consideran incultos; las dueñas de casa en relación a sus empleadas domésticas; los urbanos en relación a los campesinos, etc. Lo sorprendente es que esas mismas personas siempre se autoconsideran protegidas ante esos contenidos indeseables (por convicciones éticas, religiosas, comportamientos aprendidos como dignos, etc.), en el sentido que sus opiniones y conductas no serán alterados por la exposición a esos mensajes. Más que entrar en la discusión acerca del origen de esa dicotomía entre la percepción de influencia sobre el propio yo y sobre los demás, (esto es, acaso esa percepción es resultado de un sesgo optimista sobre sí mismo, o si la mala influencia sobre sí mismo se evalúa benignamente como un asunto personal y, en cambio, “la mala influencia sobre los demás” se evalúa como un impacto socialmente hiperdestructor), interesa destacar que las personas reconocen que se exponen a los mensajes a partir de un bagaje cultural con el cual interactúan activa y protegidamente con los contenidos indeseables, bagaje que sin embargo, subestiman en los demás.

En síntesis, los antiguos datos y los nuevos procedentes de la investigación de la recepción llevan a concluir que, entre el televidente y el texto televisivo, en lugar de presentarse un paradigma causal y unidireccional en uno u otro sentido, ocurre una relación de interacción dialéctica. El significado existencial es construido por un receptor culturalmente situado, interactuando con la proposición de sentido que le ofrece el texto televisivo, elaborado en un género determinado.

Esta concepción psicológico-cultural de la historización de la recepción se sitúa al otro extremo de las preocupaciones de la llamada “Escuela de Constanza”, la cual se interesa por constituir sólo de modo

analítico y a priori un “lector transcendental” (Holub, 1985). Acentuar un constructivismo descontextualizado de lo socio-cultural conduciría a la concepción idealista del “receptor transcendental”; acentuar, por el contrario, las significaciones supuestamente impuestas por el texto conduce inevitablemente a la concepción de la pasividad del televidente ante el determinismo del texto, y a su indefensión ante la manipulación de los estímulos externos.

2. La supuesta pasividad infantil

El caso de la actividad constructivista en los niños o su pasividad ante la percepción televisiva aparece mucho más desconocido que el caso de la percepción en los adultos; y en mi opinión aún hay mucho por conocer. Hoy, sin embargo, se sabe algo más en áreas que hace veinte años eran desconocidas, como la actividad cognitiva y procesadora de los niños ante la TV, la observación “in situ” del comportamiento infantil frente a la pantalla, la influencia de la familia en el visionado infantil de TV. Nuevas técnicas de investigación permiten constituir nuevos objetos de búsqueda y tal vez avances en el conocimiento. Revisemos algunos de estos puntos.

- a) El constructivismo biológico-experiencial es una condición para la percepción en toda edad de un ser humano, no es una condición de los adultos que sería inexistente en los niños; la diferencia no es de presencia-ausencia, sino de desarrollo de una competencia genética innata. Según Schiffman, la percepción de la forma y figura, la profundidad espacial, la percepción del lanzamiento de objetos y la conducta de evitación, la constancia perceptual, la coordinación auditivo-visual, se presentan en una etapa temprana de la vida de los bebés, y hacen pensar que poco o ningún aprendizaje se requiere para que se activen. En la polémica tradicional entre innatismo-empirismo, una orientación actual busca una respuesta por el lado de la adaptación ontogenética programada filogenéticamente. El bebé nace con algunas competencias perceptuales innatas, básicas para subsistir, y está programado genéticamente para desarrollar otras capacidades perceptuales

necesarias para enfrentar su posterior existencia; “es la interacción de estos mecanismos innatos y de estas experiencias lo que se necesita para percibir un ambiente ordenado y significativo” (Schiffman, op. cit., p. 372).

- b) Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, a la perspectiva activa piagetiana, que destaca las capacidades constructivistas internas e integrativas en el desarrollo infantil, se opone, como se sabe, la versión conductista del aprendizaje social, que considera al niño más bien pasivo y plásticamente moldeable por los estímulos externos del medio ambiente; tal concepción del niño moldeable ha sido una de las bases para afirmar la pasividad y vacuidad infantil ante los programas televisivos.

Para mí, el punto de discrepancia no es el aprendizaje social por la influencia de las agencias culturales externas –cuestión fuera de discusión– sino que no es seriamente sostenible, desde un punto de vista psicológico y filosófico, una teoría de la percepción infantil como la acción de estímulos externos sobre un niño inerte psicológicamente, y vacío culturalmente, quien finalmente, más que como sujeto vivo, es concebido como un objeto pasivo, que no tiene competencias genético-culturales integradoras de los estímulos externos. Muchos experimentos conductistas tienen una validez muy dudosa, justamente porque suprimen experimentalmente el entorno socio-cultural humano real, especialmente el familiar, y más bien imitan el hábitat de la rata estimulada en laboratorios; es decir, se considera contaminante y espúrea la condición antropológica cultural de la vida real humana y se la suprime experimentalmente, simulando en laboratorio una condición animal. Algunas tendencias en investigación reaccionan positivamente contra esa crítica metodológica, realizando estudios en “escenarios naturales” y tomando en cuenta las cambiantes condiciones culturales.

Bajo esa teoría de la percepción pasiva, es decir, de la incapacidad infantil para procesar e integrar los estímulos externos, por algún tiempo se vulgarizó la idea que la televisión hipnotizaría a los niños; es decir, que los mantendría inmóviles y en un estado de atención extática; los niños serían enchufados a una droga por sus padres (“The

plug-in Drug”, Winn, 1977); la hipótesis metaforiza a la TV como una droga, con toda la carga de mal destructor que la palabra implica, y además subraya la pasividad infantil ante ella: el niño no percibe programas televisivos, sino que es “enchufado” a un aparato malvado, el cual segregaría electrónicamente la droga, que actuaría dañina, fatal, e inconscientemente sobre su pasividad psicológica.

Un publicista americano vulgarizó una teoría electrónica, que amplificaba la hipótesis de la pasividad; pero esta vez, a la pasividad psicológica infantil, se adicionaba la capacidad pasivizante de la tecnología electrónica como tal; sostuvo que la imagen electrónica no existía físicamente en la pantalla del televisor ni del computador y, por tanto, no podía ser percibida por los ojos, como percibimos a los objetos naturales iluminados; la imagen sería percibida directamente por el cerebro tal como en un sueño onírico, el cual no es visto con los ojos. El carácter electrónico-onírico de la imagen televisiva sería la causa de la pasividad, no sólo infantil sino en todo ser humano ante el televisor, por lo cual el autor concluía que era preciso erradicar la tecnología de la TV (Mander, 1978), lo cual debería ser extendido a las pantallas de computación. Si las ideas de Mander fuesen verdaderas, sería imposible fotografiar o grabar la imagen exhibida en una pantalla de TV o de un computador, puesto que la imagen no estaría presente en la pantalla sino sólo en la ilusión cerebral. Por el contrario, la comprobación técnica y cotidiana de esta realidad ha provocado que las fantasías vulgarizadas por Mander no hayan sido tomadas en serio; más grave es que su gran sensacionalismo ha contribuido notablemente a fomentar la idea de la TV como una tecnología satánica, en especial entre los fundamentalistas religiosos de USA.

Pero la actual evidencia empírica con nuevas técnicas de investigación (observación en el hogar y en laboratorio, grabación con vídeo, entrevistas) muestra varios tipos de conducta activa infantil ante la TV. Collet (1986), a través de grabaciones en vídeo a niños viendo TV, descubre que ellos juegan, se mueven e interactúan mientras ven TV; Barrios (1988) ha observado en Venezuela que algunos niños ven TV mientras hacen sus tareas escolares, y otros juegan con sus propios juguetes mientras ven TV; los niños se ríen, se burlan de los progra-

mas y de sus personajes, etc. (Gunter et al., 1993). Todo, menos niños físicamente pasivos y psicológicamente hipnotizados.

En niños preescolares, Pezdek (1985) ha estudiado los procesos de atender o no prestar atención a los programas de TV, con la actividad mental implicada para seleccionar los segmentos que les interesan.

Basado en los nuevos estudios acerca de la actividad cognoscitiva infantil para comprender la TV, Orozco Gómez concluye que el niño realiza un triple esfuerzo ante un programa de TV:

- atención-percepción,
- asimilación-comprensión, y
- apropiación-significación.

La secuencia no se presenta siempre en ese orden. La atención puede ser resultado de la comprensión, así como otras veces la comprensión es producto de la apropiación.

“El hecho de que ninguno de estos esfuerzos cognoscitivos necesariamente tenga que seguir una secuencia lineal, implica que su articulación no es por lógica sino por asociación, y por definición las asociaciones son producidas, suponen un aprendizaje y por tanto implican una actividad mental, aunque parezcan automáticas” (Orozco Gómez, 1990, p. 35).

- c) Se ha sostenido que, en los niños, la pasividad en la percepción sería incuestionable, ya que ellos dispondrían de menor acumulación cultural que un adulto, como base de interacción con un texto televisivo.

La complejidad comienza exactamente al ser cuestionado este supuesto de mayor acumulación cultural en los adultos, pues las tasas de mayor alfabetización y escolaridad en la población infantil ponen en duda esa afirmación. Es mucho más posible, por el contrario, que los jóvenes y niños de hoy, por su mayor familiaridad técnica con los medios audiovisuales y por la cultura televisiva intercambiada con sus compañeros, y por su mejor nivel escolar, estén interactuando con los programas de TV menos pasiva y traumatizadamente que sus padres.

La influencia cultural de la familia en la actividad infantil seleccionadora de programas y de su comprensión semántica era casi desconocida hace un par de décadas, por lo cual ha sido también objeto de creciente investigación.

Ya se ha mencionado la influencia del hábitat familiar para la mayor o menor capacidad infantil de relacionar el material audiovisual de una narración. Igualmente, se ha constatado que la cultura familiar ante la TV tiene una modelación primaria sobre la relación que el niño irá desarrollando insensiblemente con ese medio, como la cantidad de horas de exposición al medio, la memoria cultural pretelevisiva, los gustos y preferencias ante diversos programas, etc. Cuando la familia comenta más explícitamente sobre la TV y sus programas, se habla de una mediación familiar. Algunos estudios muestran que los miembros de las familias anglosajonas ven TV más solitariamente, mientras las familias latinas y asiáticas ven más TV en medio de la interacción familiar. El ver TV aisladamente parece reflejar conflictos intrafamiliares; en cambio, en las familias en que los hijos ven TV con los padres, este visionado familiar es un “fuerte predictor de sentimientos positivos hacia los padres y de relaciones familiares más estrechas” (Shanahan y Morgan, 1992, 51-52) Se ha constatado que las madres tienen su propia “teoría educativa”, que actúa como mediadora en la recepción televisiva de sus hijos (Orozco Gómez, 1992).

Hoy se afirma que, entre la TV y los niños, no ocurre una “causalidad” directa sobre un infante culturalmente vacío, como sostiene el conductismo, sino una influencia mediada primariamente por la cultura familiar, constatación desconocida hace un par de décadas. St. Peters concluye que:

“el contexto familiar es central para la socialización en el uso de la televisión por parte de los niños pequeños [entre 3-5 años]. Las familias determinan no sólo la cantidad de TV disponible para los niños, sino el tipo de programas, y la calidad de la experiencia de visionado” (St. Peters et alii, 1991, p. 1422).

La antigua acusación acerca de que la TV impediría la vida familiar, hoy ha sido reformulada; sería la mala calidad de comunicación familiar la que motiva a un refugio en programas de TV, así como en el pasado motivó a refugiarse en otras actividades, como lectura, cine,

juegos, deportes, salidas del hogar, etc. En cambio, la buena calidad de comunicación familiar aprovecha los programas de TV, la lectura, el cine, las revistas, los juegos, las actividades escolares y extrahogareñas, para fortalecer el intercambio.

El niño, entonces, no se expone vacío culturalmente ante los programas de TV sino dotado desde el inicio de su vida de un hábitat cultural, más o menos rico, que primero le va proporcionando inconscientemente su familia, y luego, cada vez más conscientemente, se agrega a la familia, la escuela, la religión, y otras agencias culturales de socialización. Tal eficiencia cultural de esas agencias es la base de los actuales esfuerzos educativos por potenciar más deliberadamente esa mediación (Fuenzalida, 1984).

En las secciones siguientes, presentaremos actividades constructoras de sentido por parte de los niños ante material televisivo muy diverso. Ante algunos programas, se constatará la influencia familiar en esa elaboración; ante otros, aparece más bien una actividad interpretativa infantil, probablemente inconsciente, pero que brota desde sus propias motivaciones psicológicas internas. A esa actividad se la denomina resignificación, porque el televidente efectúa activamente elaboraciones de sentido, que a menudo no están explícitamente en la significación inmanente del programa televisivo, ni en las intenciones del productor del programa; en otras ocasiones –como se verá en particular en el capítulo tercero– ocurre una actividad de apropiación educativa, por la cual se elaboran reinterpretaciones culturales de programas que no han sido producidos con esa intención.

- d) Pero, considerar al niño como un televidente procesador selectivo no es sólo una cuestión de discusión académica. Tiene al menos dos consecuencias prácticas para el productor de TV. En primer lugar, la atención del niño a los programas es variable; los estudios muestran una “atención de monitoreo” en espera de los programas favoritos, a los cuales se presta una “atención dedicada”.

Ningún productor podría cometer, ya no el error, sino la estupidez de suponer una atención infantil invariable y constante a los programas que él ofrece a los niños.

Pero la segunda consecuencia es tal vez más decisiva: el niño es selectivo ante los programas, actividad que es hoy tecnológicamente potenciada con el incremento de la oferta de canales y por las diversas operaciones permitidas por el control remoto; está robustamente comprobado el mayor conocimiento y uso del control remoto por parte de niños y jóvenes, a diferencia de los adultos (Eastman y Newton, 1995). La tecnología televisiva crecientemente tiende hacia la interactividad, por lo cual el niño tendrá que escoger aún más activamente si quiere éste o aquel programa, o un juego, o una enciclopedia, o dibujar en la pantalla, o conectarse a INTERNET, en el horario que el mismo disponga. La misma pantalla del televisor evoluciona hacia una mayor integración de imagen con lecto-escritura. Todo esto imposibilita que los productores puedan imponer a los niños los gustos y preferencias por programas; y nos obliga a conocer y a respetar las motivaciones de los niños ante la TV, si deseamos que ellos se interesen en un programa y nos presten atención.

La teoría del niño pasivamente modelado por los estímulos televisivos supone, por el contrario, que el niño no tiene capacidad integradora, es decir, no tiene actividad de selectividad, ni motivaciones, ni agrado diferencial ante los diversos programas. En las posturas extremas, se considera que el niño permanecería pasivamente hipnotizado, o indiferentemente enchufado (plugged in) ante cualquier programa de TV; no estaríamos, entonces, ante un niño, sino ante un robot, que sería programado por el software constituido por un programa televisivo. De ahí que sea tan importante, según esa concepción, que este niño-objeto-pasivo sea “sintonizado” por sus padres con un “buen” programa de TV, para que sea automáticamente “formateado” por los buenos contenidos exhibidos en el programa. Nótese que, al abandonar el modelo antropológico constructivista e integrador del niño, los conductistas se desplazan primero hacia el modelo del niño-rata estimulada por la TV, y finalmente terminan en el modelo del niño-robot formateado por la TV.

Desde el punto de vista de la producción de programas, esa concepción, al suponer que el niño es pasivo e inselectivo, disuade al realizador de TV infantil de hacer esfuerzos creativos para comprender

las motivaciones diferenciales del niño televidente, contactarse televisivamente con sus intereses, “seducir” su atención, etc.

En realidad, esa concepción de la pasividad del niño es más bien de un sector académico que ignora que la práctica en la producción televisiva es completamente diversa. Pues los niños tienen actualmente a su disposición un amplio abanico de diversos géneros televisivos:

- programas nacionales y extranjeros en vivo (Cachureos, El Profesor Rossa, Pípiripao, etc.),
- dibujos animados,
- comedias, como El Chavo del Ocho, El Chapulín Colorado, juego interactivos por TV, como el Hugo en TVN,
- documentales sobre naturaleza, animales, historia (en TV Broadcasting y en el Discovery Channel del cable),
- telenovelas infantiles (Carrusel),
- comedias juveniles (Salvado por la Campana, Cómo Duele Crecer, Paso a Paso, Jake mi hermano, Beverly Hills),
- programas juveniles nacionales (La Pandilla, Extra Jóvenes, programas musicales, canales dirigidos a jóvenes),
- telenovelas, películas y series que no son para niños, pero que ven los niños.

Los datos de sintonía cuantitativa muestran que los niños seleccionan algunos de estos géneros, es decir que su relación con la oferta televisiva no es pasiva ni al azar. Pero sabemos poco de las motivaciones diferenciales que los llevan a preferir algunos de estos programas por sobre otros, o la evolución de sus gustos. Nuestra ignorancia es atribuible a lo complejo del tema, pero también a que se ha preferido repetir las acusaciones convencionales contra la TV, acriticamente tomadas de USA, en lugar de emprender el difícil esfuerzo de intentar comprender las complejas relaciones entre niños y TV.

- e) Aquí se quiere sugerir que este debate, con más pasión que datos seguros, nos ha llevado tal vez a muchas confusiones de conceptos.

En primer lugar, es necesario precisar que existen puntos de vista muy diferentes, e imposibles de conciliar, hasta el momento. Cada uno de ellos establece bases de partida –no sólo científico-experimentales sino filosófico-antropológicas y teológicas– que conducen a consecuencias muy diversas. Por cierto, reconocer previamente estas presuposiciones diferentes ahorraría muchas discusiones inútiles.

La concepción de una tecnología intrínsecamente diabólica lleva a la propuesta de erradicar la TV. Otros consideran que la tecnología es neutra (puede ser usada indiferentemente para una clase escolar o para un Show, “para el bien o para el mal”), pero el problema sería que está en manos de operadores diabólicos. Otros consideran que la tecnología y sus operadores, en realidad, ambos serían víctimas inocentes de un mercado diabólico, y adelantan confusas propuestas tendientes a volver a las formas europeas de organización televisiva de 30 o 40 años atrás, ignorando que esas formas de organización están en profundas reformas por su ineficiencia y corrupción. Las concepciones diabólicas de la TV aparecen más pronunciadamente en ambientes religiosos fundamentalistas o vinculados al pesimismo protestante calvinista.

Mientras algunos estiman que la tecnología neutra de la TV debe estar al servicio de la escolarización y de la alta cultura, otros afirman que la TV tiene un lenguaje específico y diferente al lenguaje analítico-conceptualizador; según esta concepción, el medio no es una tecnología neutra que podría aceptar indiferentemente cualquier contenido, sino que el lenguaje audiovisual tensa intrínsecamente al medio hacia lo lúdico-afectivo, con lo cual se crea una agencia de socialización inédita, con formas y contenidos propios; agencia, entonces, diferente e insubordinable a la escuela.

La versión conductista del aprendizaje por modelación acentúa la pasividad del niño y su vacuidad cultural, con lo cual se hiperamplifica la omnipotencia de la TV frente a un niño vulnerable; por el contrario, las teorías que destacan las capacidades infantiles constructivistas e integradoras de la información social relevan la actividad procesadora del niño ante los programas de la TV.

El aprendizaje social tiene una versión conductista, que considera al niño vacío y aislado ante estímulos causales omnipotentes; pero el aprendizaje social también exhibe versiones culturales, que sitúan a un niño con capacidades constructivistas filogenéticas al interior de un medio familiar y cultural, para el logro de su ontogénesis individual (Odehnal, 1971; Teilhard de Chardin, 1962)⁸.

Mientras los conductistas hablan de los “efectos causales” de la TV, otros niegan la pertinencia de ese concepto físico y lo sustituyen por el de “influencia” social. Tras esta aparente querrela de palabras hay concepciones deterministas físico-mecánicas o, por el contrario, concepciones socio-culturales de la relación entre la TV y los niños.

Mientras algunos subrayan la vacuidad cultural del niño que lo incapacita para interactuar con el material televisivo, otros destacan la influencia cultural casi invisible de la familia, y la subrayan como la modelación primaria para el niño en su estructuración relacional con la TV.

Sugerimos que se ha confundido la atención concentrada del niño hacia un programa de TV con pasividad; y que se han utilizado ciertos indicadores de concentración atenta como señales de inactividad, por ignorancia de los procesos psicológicos, internos pero activamente desarrollados por el niño.

Mientras algunos académicos opinan que el niño no puede tener un comportamiento selectivo ante el televisor, la industria televisiva trabaja con datos cualitativos y empíricos de sintonía que muestran, por el contrario, que el niño es un televidente difícil de agradar, con atención selectiva, e intereses variables; la perspectiva tecnológica muestra también que la oferta televisiva exigirá una creciente interactividad y selectividad.

8. Schaefer señala que, para que pueda ocurrir el aprendizaje social, en la filogénesis de los mamíferos se ha prolongado el período de niñez, y los padres han debido ser equipados con sentimientos de protección y de cuidado hacia los infantes; para ello, se ha desarrollado el segundo cerebro o sistema límbico, asociado con las emociones (Schaefer, 1982).

Algunas afirmaciones, especialmente de madres de familia, señalan a niños absortos en la TV, mientras otras observaciones sistemáticas los muestran activos y reactivos ante los programas, con comentarios, risas o burlas.

Sarah Corona propone una comprensión lúdica de la atención y del interés infantil ante sus programas televisivos favoritos. La atención lúdica permite la concentración intensa en un tiempo-espacio especial, que suspende momentáneamente la conexión con otras sollicitaciones del entorno espacio-temporal cotidiano; pero ella no es sinónimo de inactividad psicológica, ni de alienación de la realidad, o confusión entre lo lúdico y lo cotidiano (excepto en situaciones de patologías previas) (Duvignaud, 1982; Corona, 1990). Un programa de TV interesante para un niño crearía simbólicamente ese espacio lúdico con reglas propias, y aparentemente sin finalidad práctica. Se debe recordar, sin embargo, que el racionalismo ha sido siempre un declarado enemigo de la fantasía, del arte dramático, de los cuentos, y de lo lúdico (Lersch, op. cit.; Prieto Castillo, 1986; Brunner, 1993).

La atención lúdica asocia la concentración infantil fascinada ante el televisor (“el éxtasis televisivo”) con una intensa actividad psicológica. Pero supone también la actividad discriminadora que el niño efectúa ante la oferta programática, selectividad que opera a pesar de todos los esfuerzos de los realizadores de TV para mantener inmóvil el interés y la atención del niño. Finalmente, éste discrimina por motivaciones internas: inicialmente, en la primera infancia, para atender o desatender, en conexión con aprendizajes formales en audio y vídeo (ruidos, sonidos, colores, formas, secuencias formales), y luego, a medida que crece, con intereses psicológicos profundos que orientan para explorar la búsqueda de programas, atenderlos o desinteresarse psicológicamente, cambiar hacia otra oferta, comentarlo y disfrutarlo en compañía, etc.

La atención lúdica del niño a la TV permite conjugar el constructivismo infantil en su percepción de la TV con esa característica lúdica, más libre y concentradamente ejercida en la infancia.

- f) Para una estación de TV, asumir, entonces, seriamente al niño televidente como un sujeto elaborador de significaciones en su

interacción con un programa televisivo es apenas el punto de partida para un grande y complejo esfuerzo de comprensión de este proceso, para lo cual es indispensable el trabajo de investigación con metodologías cuantitativas y cualitativas, así como a través de variadas técnicas. El cruce de esta información de procedencia diversa nos puede permitir llegar a conclusiones más seguras sobre procesos de significación, que por su carácter cultural, están marcados por la variabilidad.

Me referiré preferentemente a conclusiones obtenidas en Chile, y las cuales deben ser interpretadas al interior de nuestro contexto cultural, en el cual hay que considerar el entorno medial y la tradición cultural televisiva, la capacidad de producción nacional, la oferta programática, y el consumo. En el caso chileno, me parecen muy relevantes los veinte años fundacionales de la TV con un carácter universitario y estatal (de alta calidad, audiencia y competitividad), y la existencia del Consejo Nacional de TV.

Me interesa focalizarme en las motivaciones que hemos podido pesquisar en los niños, las cuales permitirían comprender su agrado y preferencia hacia algunos muy diversos programas de la TV.

II. LOS NIÑOS VEN POCA TV INFANTIL

Una primera constatación nos remite a un amplio círculo de programas televisivos; es el hecho que los niños ven pocos programas producidos especialmente para ellos y, en cambio, ven una importante cantidad de programas supuestamente para jóvenes, mujeres y adultos.

Tenemos constataciones en TVN; también para Chile disponemos de una fuente confirmatoria independiente, como el Consejo Nacional de Televisión: según el informe de Mayo de 1994 del CNTV, el promedio de rating infantil para programas de niños, era 2,47 puntos, en cambio el promedio de audiencia infantil para telenovelas era 4,20 puntos y para películas en horario adulto era de 4,10 puntos (Brunner, 1993).

Existen datos semejantes, procedentes de países disímiles, como USA (Stipp, en Berry-Keiko Asamen, 1993) y Suecia (Rosengren, 1990).

Esta constatación implica consecuencias diferentes. En primer lugar, la TV está acentuando un importante cambio cultural (inaugurado por los medios masivos de comunicación), al destruir parcialmente la estratificación elaborada desde el siglo XVI en adelante por la Escuela, según la cual los niños eran segmentados por sexo, edad, y condición socioeconómica, para ser expuestos a contenidos culturales ordenados y apropiados a la evolución psicológica del infante y del joven (Aries, 1973; Brunner, 1988).

Esta segmentación institucionalizada en doce o catorce años de escolaridad, con su dosificación curricular de elementos culturales, es contrarrestada actualmente por la TV, la cual convoca sin distinciones de edad y proporciona información, modelos humanos, y conflictos, cuyo visionado a menudo queda al interés del niño y en algunos casos al criterio de los padres. De esta forma, ocurre una mutación cultural importante, según la cual la TV destruye parcialmente la dosificación cultural para la infancia, e inserta al niño en una cultura masiva compartida heterogéneamente.

La TV genera, entonces, un nuevo ambiente de socialización cultural, el cual no es simétrico ni con la Escuela ni con otros productos mediales especialmente preparados para los niños. Los Niños, en su relación con la TV, deben ser considerados en este nuevo entorno, que altera una tradición de tres o cuatro siglos de dosificación cultural estratificada.

La investigación de la recepción televisiva por parte de los niños al relevar este dato nos plantea, en consecuencia, el desafío de investigar las motivaciones de los niños ante programas que supuestamente no son producidos para ellos (a juicio de los productores y programadores) o que presentarían contenidos inadecuados (a juicio de los educadores y padres). Desearía plantear algunos ejemplos en este sentido.

Se ha detectado que los niños disfrutan con el visionado familiar de algunos programas televisivos de humor y en horarios supuesta-

mente para adultos. Me interesa subrayar las motivaciones detectadas en el niño para ver TV en ese contexto, motivaciones que no están sólo en el programa sino también en el compartir sentimientos de alegría y distensión con su familia, y en un excitante horario adulto – motivaciones a menudo desvalorizadas o ignoradas. Tales motivaciones están tras el gran éxito de Canal 13 de TV en Chile, en los programas Vídeo Loco y Maravillozoo emitidos los días viernes a las 22 horas, como espacios que permiten a los niños disfrutar del humor junto a sus padres, y reflejando en el público del estudio ese mismo ambiente familiar.

Otro género de amplio visionado infantil es la telenovela vespertina nacional de las 20 horas, la cual tiene alta audiencia de niños en ambas producciones competitivas de TVN y Canal 13. En la telenovela Rompecorazón de TVN en el primer semestre del 94, el promedio de audiencia de niños entre 5-9 años fue de 13.7%, el mayor comparado con otros grupos etáreos; en 1995, Estúpido Cupido tuvo su mayor audiencia en los niños con un 10.9%; en 1996, Sucupira también obtenía la mayor audiencia con un 16.9%.

Nuevamente hemos podido detectar que una importante motivación infantil a ver telenovelas es el tener la oportunidad de estar juntos en familia, además de otras complejas motivaciones, como reconocerse en lo cotidiano, identificarse con personajes infantiles, y “asomarse” al mundo tanto de sus hermanos mayores como de sus padres, en el cual ocurren conflictos, situaciones y emociones, desconocidas o vedadas para ellos. Según Michèlle St. Peters, un estudio longitudinal de dos años con niños entre 3-5 años mostraba que ellos ven solos los programas infantiles, en cambio ven con sus padres programas para adultos (St. Peters et alii, 1991).

Estas motivaciones plantean responsabilidades que son eludidas por quienes creen que el tema de la TV Infantil se reduce a excluir la violencia en los programas segmentadamente elaborados para los niños.

Finalmente, quiero mencionar géneros “realistas”; en TVN se produce un par de programas que exploran aspectos muy duros de la

vida social: *Mea Culpa* es un Reality Show, que dramatiza crímenes y delitos de personas corrientes (es decir, que no son delincuentes habituales), y el programa *Informe Especial* es un Gran Reportaje sobre graves problemas sociales.

Estos programas gozan de alta audiencia general, pero los estudios de recepción señalan que, en los sectores populares, muy a menudo son calificados de educativos y culturales, y los niños son invitados a verlos en familia, pues a través de ellos aprenderían realidades importantes, que permitirían enfrentar mejor su propia vida cotidiana. En cambio, en sectores altos a menudo se prohíbe (con relativo éxito) que los niños se expongan a estos programas calificados como “sensacionalistas”. Disponemos de información independiente del CNTV y de estudios universitarios (Avendaño, 1993) que confirman estas significaciones tan diversas otorgadas a estos programas. Aquí aparece en algunos sectores de la audiencia una motivación familiar a enseñar a los niños a situarse en la vida real a través de determinados programas televisivos; la familia, pues, resignifica un programa específico e invita a los niños a un visionado educativo, con el objeto de aprender a reconocer el entorno social y lograr mejores cursos de acción en la vida cotidiana.

Asumir, entonces, una relación seria y responsable de la TV con los Niños supera ampliamente el reduccionismo al tema de la violencia, e implica enfrentar constructivamente las motivaciones infantiles en el nuevo entorno socializador televisivo, que supera con mucho los llamados programas infantiles. Esto lleva a conclusiones bastante dispares; por una parte no puede ser sino bienvenida la introducción de una tecnología que permita a los padres bloquear canales o programas u horarios que estimen inadecuados para sus hijos; este chip en desarrollo en USA y Europa implica robustecer el poder decisor de la familia (y no el poder de agencias gubernamentales de censura, como desearían algunos). Pero desde un punto de vista positivo, un canal con sentido ético en su comunicación debe responder constructivamente a la motivación infantil a ver programas para adultos en familia, y por tanto producir programas que asuman ese visionado y perfeccionen el intercambio familiar.

III. ¿PROGRAMAS “TRIVIALES” PARA NIÑOS?

En un segundo círculo concéntrico y más restringido que el anterior, nos referiremos a programas infantiles, en el sentido de haber sido producidos especialmente para niños, a pesar que también ellos son disfrutados por jóvenes y adultos.

A diferencia del caso anterior, disponemos de menos información recogida por nosotros mismos; disponemos de datos de otros países, que nos sirven de hipótesis de orientación y para verificación.

Algunas técnicas de base psicoanalítica para efectuar estudios de recepción cuestionan los criterios tradicionalmente definidos por los adultos para discriminar lo que sería una TV infantil de calidad y útil a los niños, diferenciándola de aquellos programas que serían supuestamente triviales y no-formativos.

En efecto, los adultos definen una TV útil para el niño, con ciertos criterios, como el aporte a la escolarización, a la higiene, a ciertos hábitos en salud, cortesía social, etc. Esta conceptualización de utilidad lleva a programas muy instrumentales y funcionales a las necesidades definidas objetivamente por adultos, sin considerar la subjetividad infantil.

Los niños habitualmente no se agradan y, por tanto, otorgan baja audiencia a estos programas, que los adultos consideran que los niños deberían ver y que deberían gustarles. Los niños, en cambio, gozan con programas infantiles que los adultos califican como inútiles, triviales, indeseables, o “malos”.

A raíz de esta incoincidencia entre adultos y niños, muchos adultos condenan a los niños por sus supuestos gustos pervertidos y aberrantes, ya que no se agradan con aquellos programas que los adultos han definido como gratos para los niños, ni se entretienen con los programas que los adultos han establecido que deberían entretener a los niños.

1. Nuevas formas de comprensión del agrado infantil

Pero hay fecundas aproximaciones psicoanalíticas, que permiten comprender la atracción, agrado y utilidad que producen en los niños algunos géneros televisivos infantiles, que los adultos estigmatizan como géneros triviales, o programas inútiles.

a) El esquema del adulto torpe

Varios géneros y programas de humor se construyen con el esquema generativo básico del adulto torpe, que realiza mal y poco diestramente algunas actividades.

En nuestra TV aparece en Los Tres Chiflados, Laurel y Hardy, Abbott y Costello. También aparece en el adulto anti-héroe, como El super agente 86 y en El Chapulín Colorado. Es la base del humor en la Escuela del Profesor Jirafales. En los animados, el mismo esquema aparece en El Oso Yogui, Mister Magoo y en otros programas. El esquema es muy antiguo y proviene de los payasos del circo. En series como El Inspector Gadget, Ruff y Reddy, El Gallo Mario (que se ufana de enseñar a los pequeños), y otras; el esquema es completado, para hacerlo más elocuente, con personajes infantiles que realizan diestramente lo que no pueden llevar a cabo los torpes adultos.

No es difícil constatar que los niños se divierten y gozan con este esquema simple de uno o varios adultos que realizan (o planifican) torpemente actividades, que los niños saben que un adulto debería realizar diestramente. Este tipo de humor es empleado hasta la saturación por Jerry Lewis.

El esquema funciona, es decir provoca humor y diversión, cuando el niño sabe que el adulto debería realizar diestramente esas acciones; es decir, el humor supone establecer una complicidad cognitiva (tácita) con el niño. Según Wolfenstein y Bariaud (Cfr. McGhee, 1988, 1980), el niño además se divierte con esta representación, porque vive en una cultura que le exige adquirir destrezas (en el hogar y en la escuela). Tal adquisición de destrezas es un proceso largo, con ensayos y errores, y con frustraciones; pero una vez adquirida una destre-

za, tal dominio es fuente de gozo y recompensa; entonces, sería causa de alivio y mucha diversión el ver a adultos incompetentes, que no logran realizar lo que los niños intentan, o que ya han logrado dominar.

El esquema divierte y entretiene a los niños; pero, además, sería útil para satisfacer la necesidad emocional de neutralizar el temor a fallar, en un niño culturalmente tensionado a lograr ciertas destrezas. Aún más confirmatorio de las capacidades infantiles sería su identificación con los personajes infantiles que logran realizar aquello en que fallan los personajes adultos. Incorporando explícitamente los temores infantiles, el esquema reaparece en Charlie Brown y en los personajes “miedosos” como Scooby Doo, o Tristán; es el pequeño Scrappy-Doo quien enfrenta a los fantasmas, al revés de su miedoso tío Scooby. El esquema aparece en el infantilismo de El Quico y en otras situaciones, en las producciones del mexicano Chespirito (Roberto Gómez Bolaños).

Muchos adultos se entretienen y aprecian los programas televisivos de humor; otros adultos han escrito libros para explicar las bondades del humor para la calidad de vida humana. Avner Ziv ha comprobado la utilidad del humor para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños (Ziv, 1988). Sin embargo, la gran mayoría de los adultos intenta prescribir a los niños una dieta televisiva excluyente del humor, bajo el prejuicio de que el humor sería una distracción inútil e irrelevante, es decir, una pérdida de tiempo para el niño.

En cambio, según el presente análisis, estos programas de humor televisivo divierten y atraen a los niños sin constituir distracciones inútiles, sino que satisfacen necesidades profundas de reafirmar sus capacidades de logro y también de alivio y reconfirmación ante sus frustraciones y fracasos.

b) El esquema del débil y el fuerte

Prácticamente en la mayoría de los animados encontramos otro esquema generativo muy básico, pero notablemente atractivo para los niños: es el esquema de la lucha entre el débil y el fuerte. Tal es el

esquema de Tom y Jerry, de los incesantes intentos del gato Silvestre por cazar al canario Piolín, de la astuta Lulú frente a los muchachos y de Tobi ante Los chicos malos del Oeste, de Mickey contra Pete el Malo, del Correcaminos para burlar al Coyote, etc. En algunos animados, la lucha supuestamente tendría un dramatismo de vida o muerte.

El mismo esquema aparece reelaborado en la relación del ingenuo y del “vivo”, como en Abbott y Costello, y en otros programas de TV. El esquema es muy antiguo y ya aparece en Chaplín luchando con el gigantón.

El juego dramático, en los dibujos animados de la situación del gato y el ratón, es muy atractivo y entretiene mucho a los niños. Según Rydin y Schyller (1990), parte del atractivo es que “el gato simboliza al adulto, su monopolio del poder y actitud condescendiente, mientras que el ratón, quien a menudo intenta ser más astuto que el gato, representa al niño, rápido, juguetón e ingenioso”.

En este juego, el niño generalmente se identifica con el ratón y algunos psicoanalistas estiman que la atracción por estos animados se debe a que la situación alude a los procesos primarios, esto es, expresa temores y deseos profundos en un lenguaje de símbolos (Winick and Winick, (1979), citado por Rydin y Schyller).

Esta comprensión del atractivo profundo de los dibujos animados se relaciona estrechamente, en mi opinión, con la revalorización que ha hecho el siquiatra Bruno Bettelheim de los cuentos de hadas tradicionales; ellos serían confirmatorios de la capacidad del niño-débil para subsistir enfrentando un mundo adverso, violento, y cuya hostilidad puede llegar hasta el abandono por parte de los propios padres (los cuentos tradicionales han sido condenados como “violentos” según el criterio convencional, y se han reescritos versiones “blanqueadas”, que no han interesado a los niños). Durante la narración, el tiempo parece detenerse y el niño ingresa en un mundo maravilloso, aparentemente de entretención intranscendente, pero que constituye herramienta para vivir, pues sería útil para la formación y confirmación de sus capacidades de crecimiento

Para Bettelheim, la narración permite al niño comprender sus emociones, fortalece su yo, presentándole situaciones adversas y violentas, sugiriendo al niño reacciones positivas ante ellas, que le permiten sobreponerse a sus angustias, sentimientos de desamparo y debilidad, desamor e inseguridad. (Bettelheim, 1977, 1980); estas motivaciones aparecen claramente en relatos televisivos como Heidi, Marco, y Candy. Recientemente, ha reaparecido en el cine en películas como Mi Pobre Angelito.

Así la identificación simbólica no sería una ensoñación alienante, sino una sugerencia emocional, que abre nuevas posibilidades de autocomprensión y de actuación. Esta utilidad profunda motivaría al niño a desear ver o escuchar incansable y gozosamente la misma historia una y otra vez.

Igualmente, este proceso de identificación permite comprender mejor los mecanismos de atracción de la TV, sin tener que recurrir a las anticuadas y poco convincentes hipótesis de la “hipnosis” o de la “adicción hacia la droga televisiva” (Winn, 1977). En efecto, la TV involucra a los niños tanto por las formas sonoras y visuales que atraen instintivamente a los sentidos, como por las identificaciones afectivas de contenido más profundo que motivan desde el interior de la trama lúdica de los programas.

c) Otros esquemas

Quisiera sólo mencionar otros esquemas generativos de programas que son disfrutados por los niños, pero desvalorizados por los adultos.

Un esquema que divierte, mucho a los niños es el del personaje que representa “al niño loco”: es el esquema generativo del Pato Lucas, del Pájaro Loco, de Daniel el Travieso, del Conejo Bugs Bunny, de Garfield; una variante es el personaje “maldadoso”, que aparece en Don Gato y su Pandilla, es la Chilindrina en El Chavo del Ocho, y son los niños en el curso del Profesor Jirafales; también aparece en personajes infantiles o juveniles de Telenovelas, como Isabel Margarita en Estúpido Cupido; en el Oso Yogui aparece combinado con el

personaje del adulto torpe; este personaje maldadoso aparece en antiguos relatos folklóricos, como Pedro Urdemales de los cuentos tradicionales. El esquema permitiría vivir simbólicamente “locuras o maldades”, comprender sus propias tendencias al desorden, y equilibrar la vida ordenada, disciplinada, y racionalizada de los niños en la sociedad actual.

En la serie *El mundo de Bobby*, el protagonista es un preescolar de unos 4 años de edad, el menor de una familia con otros hermanos, con quienes hay relaciones de amor y de hostilidad (agresiva o humorística) por los conflictos normales entre hermanos. En este mundo, Bobby aparece como un niño imaginativo, reflexivo y pleno de alegría y confianza para crecer y aprender. La serie parece combinar el esquema del niño algo loco con la capacidad para crecer entre otros más fuertes y hábiles.

Otro esquema es la competencia de habilidades infantiles, el cual no sólo atrae y entretiene sino que ha sido en la historia de la humanidad una importante motivación a adquirirlas (Huizinga, 1990); también sería un esquema muy útil, en tanto confirmatorio simbólicamente de las destrezas infantiles.

Un tercer esquema es la comedia de situaciones, género considerado menor a pesar de su gran atractivo de audiencia, y por ello poco estudiado. En la *Poética*, Aristóteles señalaba que la comedia representa –a diferencia del drama– personajes y situaciones cotidianas, más semejantes a nosotros. En este género, reaparece la motivación a tomar con humor y a desdramatizar situaciones estresantes de la vida cotidiana, y que ocurren justamente en tres escenarios cotidianos: en el hogar (*Bill Cosby, Paso a Paso*), en la escuela (*Salvado por la Campana*), o en el trabajo; es sabido que muchas de estas comedias, supuestamente para jóvenes, son vistas con gran curiosidad por los niños: a través del humor se reafirmaría la capacidad para enfrentar las dificultades habituales de la vida escolar y del hogar.

Mencionemos también el esquema del conflicto dramático con la figura del “personaje épico”, es decir aquél que es protagonista de acciones y aventuras en que debe luchar para vencer algún obstáculo, alguna adversidad, alguna fuerza antagónica. El atractivo subyacente

es la motivación a la acción, la cual va acompañada por la emoción épica; esta emoción de carácter “apolíneo” es especialmente atractiva para los niños hombres y más fácilmente verbalizable que las emociones de compasión o pena, como lo ha constatado Ivelic (Fuenzalida, 1985, p. 106).

Finalmente, es preciso señalar otro esquema cada vez más utilizado en los programas importados de USA y Japón: el programa+juguete. Nos referimos a programas, como las Tortugas Ninjas o Power Ranger, que asocian la serie televisiva con la circulación comercial de juguetes alusivos a la serie. Tras el éxito comercial de ese esquema, opera una muy importante motivación, cual es la necesidad infantil de manipular lúdicamente objetos concretos, manipulación que Piaget ha valorizado como una etapa del desarrollo infantil bajo el nombre de pensamiento concreto.

Nuevamente, el esquema generativo del programa televisivo opera al conectarse la entretención lúdica televisiva (basada en la motivación a la acción épica) con otra necesidad infantil profunda, como es el desarrollo de su pensamiento concreto a través de la operación manual y lúdica de objetos. En la misma motivación operatoria se basa la venta comercial de álbum de figuras, con las cuales los niños pueden jugar y provocar intercambios entre ellos.

El mismo principio piagetiano ha llevado a la educadora Paulina Domínguez a mostrar la incongruencia de los programas televisivos que, desde la exhibición en pantalla, pretenden enseñar manualidades concretas a los niños; se pretendería, a través de un medio simbólico bidimensional como la TV, enseñar a trabajar con objetos físicos de tres tridimensiones, en una etapa infantil en que la manipulación de la tridimensionalidad se aprende lúdicamente a través del manejo operatorio de objetos concretos (Fuenzalida, 1985, p. 95).

2. Motivaciones más profundas

De acuerdo con el análisis anterior, los esquemas revisados, como el del adulto torpe, de la lucha del débil contra el fuerte, del niño

alocado, explicarían el atractivo de una gran cantidad de programas infantiles.

Pero esa explicación no sólo permite comprender la entretención que esos programas provocan, sino la utilidad formativa para el niño. Esos programas –aparentemente inútiles e indeseables a juicio de los adultos– satisfacen necesidades formativas muy profundas en un lenguaje simbólico y lúdico-afectivo.

Son necesidades emparentadas con el reforzamiento profundo del yo ante un ambiente exigente y a menudo adverso, o deprivado. Esas necesidades profundas son constantes en los seres humanos, y ellas explicarían también el atractivo ocasional que esos programas despiertan en jóvenes y adultos.

En los niños, esas necesidades no son totalmente satisfechas en la escuela y en el hogar, que constituyen ámbitos más bien de gran exigencia, de fracasos y frustraciones. En este ambiente de exigencia y a veces de adversidad, estos programas de TV estarían satisfaciendo una profunda necesidad de confirmación de las propias capacidades del niño para crecer en medio de las dificultades.

En Alemania, también la observación del consumo televisivo en la familia han llevado a Rogge y Jensen (1990) a afirmar que los niños se apropian del material televisivo que los adultos ligeramente juzgan como “trivial” (Tom y Jerry, Heidi, La abeja Maya, films de horror o acción, etc) “en base a su propia experiencia cotidiana. Esta tiene mucho que ver con temor y sobreponerse al temor, con deseos y su cumplimiento”.

Quisiera mencionar que la investigación empírica realizada en el sector rural chileno ha detectado, entre jóvenes y adultos campesinos, necesidades afectivas muy parecidas a las necesidades infantiles recién mencionadas: frente a la TV, aparecen necesidades de autoestima, de autovaloración, de prestigio y reconocimiento social; se ha concluido que el principal aporte educativo de la TV para los campesinos estaría en el refuerzo de su prestigio social, su autoestima y su capacidad protagónica (Fuenzalida y Hermosilla, 1989). Este potencial aporte educativo ha sido tomado en cuenta por los productores de TV que realizan el programa Tierra Adentro de TVN.

Hay que hacer notar también la incapacidad de la investigación convencional para detectar estas relaciones de agrado y “utilidad” formativa más profundas entre el niño y diversos programas de TV. En cambio, según el análisis previo, el niño no es atraído por programas inútiles o indeseables (en opinión de los adultos), sino que al interior de la entretención lúdica del programa satisface importantes necesidades afectivas, útiles para su crecimiento.

De acuerdo con esta comprensión de la relación de entretención y utilidad que ocurre entre el niño y algunos programas de TV, es posible sacar algunas conclusiones:

a) Necesidades formativas

Existe un campo de necesidades formativas, que no aparecen plenamente satisfechas en el hogar ni en la escuela y que, en cambio, parece satisfacer la TV. Son necesidades menos instrumentales y funcionales a competencias objetivas, es decir, no relacionadas con hábitos de salud, higiene, comportamiento social adecuado, aprendizaje de destrezas manuales e intelectuales, aprendizaje de la herencia lingüístico-científica, etc.

Sin embargo, aparecen como necesidades subjetivas de un nivel más profundo –tal vez semi o inconscientes– pero no menos importantes que las anteriores, pues se relacionan con la formación básica de la personalidad y la capacidad subjetiva de crecimiento en la vida, superando temores primarios, miedos a las dificultades, animando a enfrentar fracasos y debilidades.

Es obvio, sin embargo, que en una cultura racionalista en torno a la primacía del código lecto-escrito y de la institución escolar con sus exigencias de rendimiento, estas necesidades más profundas son ignoradas o postergadas.

También aparecen necesidades de manipulación operatoria lúdica, importantes para el desarrollo cognitivo, que pueden ser satisfechas con el esquema programa+juguete.

El aprendizaje de un nivel más profundo que parecen realizar los niños ante ciertos programas de TV vuelve a señalar que, frente a la TV, los receptores efectúan resignificaciones y “apropiaciones educativas” sorprendentes e inesperadas. Los niños, como los campesinos, como sectores populares urbanos, hacen “lecturas educativas” de algunos programas habituales de TV, proceso que permite descubrir un valioso y potencialmente amplio aporte educativo no-tradicional de la TV.

b) La categoría de lo lúdico en la TV

La categoría de lo lúdico permite engarzar mejor la relación del niño con algunos programas de TV: el lenguaje lúdico-afectivo permite producir un programa, el cual constituye un espacio lúdico-simbólico, que atrae al niño con lo que se ha llamado la atención lúdica, y desde el interior de la entretención lúdica, los signos televisivo-afectivos interactúan con el niño. La entretención lúdico-televisiva aparece, según este análisis, como una elaboración según reglas particulares y en base de un lenguaje específico —es una forma del contenido— que produce un programa que interactúa con el niño como un espacio-temporal diferente a lo ordinario; entonces, la entretención no es un agregado externo, que se agregaría a un programa para hacerlo soportable al televidente, al modo como se le agregaría azúcar a una bebida amarga; concepción que frecuentemente aparece expresada por aquellos que creen ingenuamente que una tecnología dura (electrónica) o blanda (la estructura dramática) sería un envoltorio neutro y externo en relación a un contenido.

El lenguaje lúdico-afectivo de la TV (Fuenzalida, 1997), aparece justamente como el apropiado para producir estos programas, desde cuya entretención lúdico-simbólica se proporciona al niño utilidad más afectiva que utilidad racional-conceptual. Es un lenguaje recreativo, en el doble sentido de la expresión: que recrea como entretención y como generación. Este valor antropológico de lo lúdico ha sido rescatado por pedagogos como Piaget, por psicólogos como Winnicott, por filósofos como Sartre (cfr. Duvignaud, op. cit.); curiosamente, rara vez la TV ha sido apreciada desde esta perspectiva lúdica.

Si se acepta lo específico del lenguaje lúdico-afectivo de la TV, entonces aparece que una gran cantidad de malentendidos y de sobre-exigencias equivocadas a la TV provienen de la incomprensión de este lenguaje simbólico-emocional y del falso supuesto que se le podrían asignar las mismas funciones que al lenguaje analítico-conceptual.

Conocer este lenguaje, y valorar este espacio como tal, es decir, como lúdico, puede orientar hacia la producción de programas de TV más útiles y entretenidos para los niños, en lugar de seguir insistiendo en los esfuerzos por racionalizar y escolarizar la TV infantil según los deseos de los adultos.

c) Valorar el aporte de la TV al niño

Esta potencial contribución lúdico-formativa (y no-escolarizada) de la TV debería ser apreciada positivamente y expandida mucho más en nuestra sociedad; la cual ha restringido enormemente el tiempo lúdico de los niños, no sólo por exigencias de la escolaridad formal y sus tareas, sino también por las actuales condiciones urbanas de inseguridad, hacinamiento, y soledad. Pero, como se ha dicho, este potencial formativo no es mecánico ni directo; la mediación familiar y escolar es, por el contrario, un catalizador importante para un disfrute más pleno e internalizado.

Según este análisis, aparece un enorme potencial educativo no-tradicional para la TV, diferente a la educación formal escolar, y el cual puede constituirse en una línea de trabajo para renovar la producción de programas infantiles, atractivos y útiles a los niños⁹.

9. Se podría argüir que los programas mencionados serían útiles a los niños porque serían “clásicos”. Pero tal juicio es resultado de un proceso temporal que separa el trigo de la paja. Programas que hoy no sabemos valorar, en unos años más pueden ser reapreciados como “clásicos”.

IV. NECESIDAD DE INNOVAR

La revisión anterior de algunas motivaciones de los niños ante diversos géneros y programas de TV abre, en mi opinión, perspectivas más excitantes y nuevos desafíos para la producción de espacios con formas lúdicas y con esquemas generativos que no son escolares, ni necesidades definidas desde la objetividad del adulto. Al revés, pueden ser esquemas subversivos, como el humor, el “niño alocado”, el débil que vence al fuerte, o el esquema del adulto torpe, o la producción en el esquema programa+juguete.

En cambio, las posturas demonizadoras de la TV, además de ser ciegas en comprender el agrado e interés infantil ante sus programas favoritos, culpabilizan también a los productores de TV y los disuaden de ensayar nuevas experiencias atrayentes para los niños.

Igualmente, el desinterés de los niños por muchos programas proviene de la incompreensión por parte de los productores acerca de las motivaciones y necesidades infantiles ante la TV, y de aceptar acríticamente los objetivos didácticos y escolarizadores definidos por adultos (programas estáticos y sin acción, plenos de sermones verbales para “portarse bien”, “infantilización” de los niños, etc).

Asumir las motivaciones infantiles

Según nuestra revisión previa, una de las claves para producir una TV más atrayente y útil a los niños es partir de las muy diferentes motivaciones infantiles.

Asumir las motivaciones del niño como sujeto televidente implica alterar la perspectiva de las necesidades; esto es, dejar de considerar al niño como objeto del adulto. Entonces, emerge con más claridad que las necesidades infantiles que puede satisfacer la TV están más relacionadas con su afectividad, su autoconfianza, su desarrollo emocional, su seguridad para sobreponerse a diferentes dificultades existenciales. A través de la TV, el niño, primariamente, busca más bien sentirse querido, segurizado y estimulado, antes que enseñado

didácticamente y escolarizado. Entonces aparece un nicho educativo propio y específico para la TV, el cual es tan valioso como la función educativa específica de la Escuela.

Más específicamente, hemos mencionado motivaciones infantiles muy variadas.

- a) La necesidad de compartir en familia programas televisivos, tanto para la distensión por el humor como para reconocer el entorno social y ecológico con los problemas que afectan la vida cotidiana;
- b) el asomarse hacia los conflictos afectivos (vedados u ocultados) de los adultos a través de la ficción en la telenovela;
- c) necesidad de confirmar la autoestima y la capacidad de logro, el fortalecimiento del yo para superar debilidades, cansancio, temores, fracasos; a menudo tal confirmación es fruto del humor que desdramatiza las situaciones estresantes;
- d) vivencias simbólico-lúdicas de “maldades y locuras”;
- e) motivaciones a la acción épica y al protagonismo; curiosidad y motivación al descubrimiento, a la aventura, al misterio; a menudo tal actuación es más motivante “en equipo” o en “pandilla”;
- f) motivaciones a la manipulación lúdica de objetos y juguetes;
- g) interés por el futuro, simbolizado en relatos espaciales.

Estas motivaciones tienen un carácter fuertemente afectivo y están muy alejadas del aprendizaje conceptual y de las destrezas impartidas en la Escuela. La motivación emocional constituye, sin embargo, una energía formativa básica, para el desarrollo de la persona y su capacidad de acción en la vida (Izard, 1978, Buck, 1984, 1988; 1988; Damasio, 1996).

Un programa infantil entonces, probablemente será más atractivo para los niños, si se plantea personajes fuertes, que se conecten con las motivaciones profundas infantiles. Estos personajes fuertes, como hemos visto, pocas veces representan la figura del profesor o profesora de la Escuela (conviene comparar esas figuras docentes con el éxito de la comedia del Profesor Jirafales entre los televidentes infantiles).

Superar la “infantilización del niño”

Es posible comprobar que muchos programas para niños “infantilizan” al televidente infantil de diversas formas, como tratarlo en diminutivo (“amiguitos”, “niñitos”, “las manitos”, etc.), usando formas descuidadas y de baja calidad, o simplemente entregándole mensajes que ellos sienten que son para “niños bobos”. Este tratamiento segmentado ha sido heredado acríticamente de la dosificación cultural de la Escuela, sin asumir el nuevo entorno cultural televisivo, que socializa a los niños entremezclados con los adultos. De ahí que muchos niños confiesen aburrirse con esos programas “pueriles” (esa es una de las críticas que los propios niños hacen a las telenovelas “infantiles”, aclamadas por algunos adultos).

Muchos de los programas “en vivo” muestran, en Chile, un gran agotamiento en relación a motivaciones hacia el niño y en sus formas televisivas. El humor es reemplazado por gritos, saltos, risas forzadas, disfraces mal realizados, etc. Construir un espacio lúdico en la TV a menudo parece confundirse con el descuido y la chabacanería. Los niños son exigentes con los programas de TV, porque la producción extranjera tiene un alto nivel de calidad (con un alto costo). Igualmente, los niños comparan algunas deficientes producciones infantiles nacionales, con la factura creativa, lúdica, y de alta calidad de comerciales con productos dirigidos a los niños.

Una renovación de la TV para niños exige al productor resemantizar al televidente infantil, tratándolo como sujeto activo, creativo, con destrezas y capacidades, con motivaciones y capacidad de selectividad, con reacciones de agrado o de aburrimiento. Justamente por ello, ofrecerle también los recursos y las formas modernas con que se realizan otros programas. Esta renovación exige, entonces, la incorporación del mundo tecnológico (vídeo, computación, juegos electrónicos, etc.) a los programas para niños, tanto en la factura moderna como en presentación de objetos y temas que motivan la curiosidad de los niños.

Es necesario avanzar en la experimentación de nuevos programas con formas interactivas de relación con los niños, como llamados te-

lefónicos y toda otra forma de participación posible, que ellos conocen y aprecian, pues se emplean en los programas para adultos que ellos ven.

Igualmente, es preciso trabajar multimedialmente, es decir, buscando integrar programas de TV con diarios, revistas, álbum, juegos creativos, juguetes didácticos, cassettes de música, etc.

Renovar los géneros y las formas

Hablo de innovar y experimentar con programas, pues “el redimir” un esquema generativo al comprender su utilidad formativa desde la motivación infantil no es garantía (lamentablemente) de un programa exitoso. Aquí intervienen el talento de los creadores y variadas condiciones de producción. Producir siempre es una apuesta y un riesgo.

Hemos visto la gran atracción de los dibujos animados; ella es fruto de la conexión con profundas motivaciones del niño, pero también de la excelente factura formal en muchas de esas producciones. Estas son producciones muy caras económicamente, que suponen la constitución de una vigorosa industria televisiva, con capacidad de inversión en programas de alto costo, y de distribución internacional para recuperar esa inversión.

El mencionado esquema del programa+juguete (o programa+álbum) requiere una gran capacidad creativo-industrial para integrar, por ejemplo, la producción de juguetes didácticos con la entretención lúdica televisiva. Este tipo de programas muestra la importancia de una industria televisiva creativa ante las necesidades formativas infantiles, de la misma manera como la sociedad ha creado la industria del libro infantil y ha aprendido a valorizarla como una contribución cultural. Aquí se abre un enorme campo creativo, en lo lúdico y en lo industrial para Fundaciones y ONGs que deseen efectuar un aporte para una mejor TV infantil, del mismo modo como han aportado en el pasado a la mejoría de la calidad en la enseñanza escolar.

De esta manera, el tema de la calidad en la producción de programas para niños se vincula indisolublemente con el desarrollo de la empresa televisiva en la mayoría de nuestros países de América Latina. La TV para Niños mejorará no sólo por obra de nuestros deseos, críticas, o mejor comprensión de la relación infantil con los programas, sino también por la capacidad para construir industria televisiva.

Y me parece que aquí hay un gravísimo déficit en el aporte que deberían hacer las Escuelas de Comunicación; éstas tienen que enseñar enfoques modernos sobre la producción de TV para los niños, lo cual implica tanto el diseño creativo y formal de programas, como la capacitación para enfrentar la gestión constructora de industria televisiva.

La vigorización de la industria televisiva latinoamericana tiene que luchar, lamentablemente, contra el telón de fondo generado por la crítica convencional hacia la TV, la cual, en el mejor de los casos, es completamente ignorante y despreocupada acerca de las condiciones industriales de operación de la TV, y en el peor de los casos, la considera una industria diabólica.

Sinergia entre la TV y la Escuela

En Agosto de 1994, se ha firmado en Chile un convenio entre el Ministerio de Educación Pública y ANATEL (organismo que agrupa a los canales de TV), mediante el cual el Ministerio fomentará el uso sistemático en el aula escolar de los programas habituales que ofrecen los canales de TV. Por programas habituales se entienden los programas que no tienen objetivos específicamente didácticos, pero que pueden presentar una utilidad general para determinados ramos o temas escolares. Esta es una forma de provocar sinergia entre la Escuela y la TV, y así abandonar la actitud culpabilizante hacia los niños televidentes y hacia la TV. El supuesto es que la TV puede enriquecer a la Escuela, estimulando una pedagogía más activa, motivando a los niños y enriqueciendo el hábitat cultural de los sectores más deprivados.

Sin embargo, este es un paso insuficiente, pues, en mi opinión, se debería aspirar a una reforma educacional, en la cual la Escuela debería dedicar formalmente al menos una hora diaria a ver y discutir programas de TV en cada curso. Una reforma de esta naturaleza significaría la definitiva asunción de la TV en la Escuela, lo cual implicaría desde la dotación con receptores y grabadores de TV, hasta, más sustantivamente, una cultura magisterial atenta a una oferta televisiva diaria capaz de enriquecer los horizontes de alumnos y maestros.

Educación para la TV

Finalmente, y en conexión con la sinergia recién mencionada, conviene insistir en la necesidad que la Escuela asuma los lenguajes audiovisuales con los cuales hoy día compartimos gran parte de la comunicación. La Escuela no puede seguir enseñando a través de un curriculum que dura muchos años sólo el lenguaje verbal y escrito, como si éste fuese el único existente: apresto a la escritura, caligrafía, ortografía, lectura, sintaxis, gramática, literatura...

En mi opinión, más que la simple enseñanza de la lectura de la imagen o “visual literacy” –la cual es una competencia visual que se adquiere muy rápidamente, dada la naturaleza analógica de la imagen televisiva– hay que trabajar en el nivel menos obvio de la retórica y la estética de los medios y de los géneros audiovisuales (Messaris, 1993; Fuenzalida-Hermosilla, 1991). Esta opción, basada en las competencias visuales humanas y emparentada con el innatismo chomskiano y piagetiano, pone a la educación medial exigencias más altas y más complejas que algunas propuestas de lecturas algo ingenuas de la imagen, en particular para niños que tienen un dominio y complicidad con la electrónica visual mucho mayor que la de sus profesores.

Un aspecto importante de asumir en esta educación se refiere a las motivaciones a la exposición a la TV; en particular, hay una motivación decisiva cual es, el disfrute de un mensaje, el placer del visionado, la entretención; motivación que es clave para la mayoría de los géneros narrativos y de espectáculo en TV. Si estos aspectos

lúdicos y placenteros son ignorados en un curriculum de educación medial, los medios, y en particular la TV se racionalizan, se intelectualizan y se convierten en objeto científico, perdiendo la relación cotidiana y real que establecen con el usuario de un mensaje. Algunas personas estiman que la actual enseñanza “racionalizada e intelectualizada” de la literatura es una de las razones que ha llevado a la no-lectura, pues ha omitido la motivación del placer de la lectura.

Aparece también indispensable, aun cuando parezca una ironía, educar a los adultos y a los educadores acerca de las características del medio televisivo, de su especificidad diferencial en relación al libro y a la escuela, y de su potencial formativo a través del lenguaje y sus formas lúdicas, tan desprestigiadas por la cultura libresca y racionalista. El prejuicio de la TV como una agencia maléfica, para los padres se destruye menos a través de la discusión académica y muchísimo más a través de la comprensión del medio y del potencial aporte hacia sus hijos por parte de programas concretos. Entonces, puede aparecer una comprensión de la utilidad afectiva de la TV para con sus hijos y el sentimiento de una TV más amistosa que amenazante.

SINTESIS

Hemos criticado la insuficiencia de abordar la temática de la TV infantil reduciéndola a la violencia representada; es preciso asumir más ampliamente una relación que supera a los programas infantiles, y que a menudo discrepa de los gustos y recomendaciones de los adultos en cuanto a programas formativos y adecuados para niños.

Nuevas metodologías y técnicas de estudio nos permiten pesquisar el fenómeno de la recepción infantil, con lo cual ocurre un importante cambio de enfoque, al posibilitar estudiar la relación con la TV desde el lado de los niños y no desde la consideración de los adultos.

Este enfoque nos permite explorar las complejas motivaciones de los niños para interesarse en programas que supuestamente no serían para ellos, sino para otras edades.

Nos permite también comprender el agrado y la utilidad formativa que los niños parecen extraer, de los mismos esquemas generativos de algunos programas que –a pesar del juicio descalificatorio como triviales, indeseables, o “malos” para los niños por parte de muchos adultos y especialmente educadores– parecen consonantes con profundas necesidades infantiles.

A través de nuevos instrumentos de conocimiento, advertimos que los niños son más activos y selectivos de lo que percibimos espontáneamente ante los programas de TV y atienden a aquellos que les interesan, les motivan y tienen calidad de producción. En cambio, una TV diseñada para imponer a los niños las motivaciones e intereses del adulto para con los niños, muy a menudo no interesa ni entretiene a la audiencia infantil.

A partir de esta nueva información desde la recepción infantil de la TV, aparece indispensable renovar el diseño y la producción de programas, fundándose en las motivaciones más profundas de los niños, procurando la utilidad afectiva y la entretención que ellos aprecian, y realizarlos con la creatividad que es posible al lenguaje lúdico-afectivo de la tecnología televisiva.

Referencias bibliográficas

- Aries, Ph.** (1973). *Centuries of Childhood*. Penguin Books. London.
- Avendaño, C.** (1993). Cómo y qué ven los niños y niñas en la TV. En: Seminario Televisión Infantil y Violencia. CPU. Santiago.
- Barrios, L.** (1988). Television, Telenovelas, and Family Life in Venezuela. En: Lull James. *World Family Watch Television*. p. 49-79. Sage.
- Bettelheim, B.** (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Ed. Crítica. Grijalbo. Barcelona.
- Bettelheim, B.** (1980). *Introducción a Los Cuentos de Perrault*. Ed. Crítica. Barcelona.
- Brunner, J.J.** (1988). *Un espejo trizado*. FLACSO. Santiago.
- Brunner, J.J.** (1993). La TV y los niños. En: Seminario Televisión Infantil y Violencia. CPU. Santiago.
- Buck, R.** (1984). *The Communication of Emotion*. Guilford Press. New York.
- Buck, R.** (1988). *Human Motivation and Emotion*. Wiley. New York.
- Charles, M.; Orozco, G. (Ed.)**. (1990). *Educación para la Recepción*. Trillas. México.
- CNTV.** (1994). *Estudios de Tendencias de la Programación en la TV Chilena*. Santiago.
- Collet, P.** (1986). *Watching the TV Audience*. Paper presented to the ITSC. London.
- Communication Research Trends.** (1984). *Violence in the Media*. Vol. 5 N° 4. London.
- Contreras, E.** (1993). Televisión y Niños, Niños y Televisión: aproximación al estado del arte en la investigación empírica. En: *Televisión Infantil y Violencia*. CPU. Santiago.
- Corder-Bolz Ch., R.** (1980). Mediation: The Role of Significant Others. *Journal of Communication*. Vol. 30 N° 3. pp. 106-118.
- Corona, Sarah.** (1990). Para Jugar con la Televisión. En: Charles M. Orozco Gómez G. *Educación para la Recepción*. Trillas. México.

- Creutzfeldt O. D.** (1984). Resultados y límites de la investigación moderna del cerebro. Universitas. Vol. XXII, N°. 2. Diciembre 1984. Stuttgart.
- Cumberbatch, G. & Howitt, D.** (1989). A Measure of Uncertainty. The Effects of the Mass Media. John Libbey. London.
- Dahlgren, P.** (1985). Media, Meaning and Method: a 'Post Rational' Perspective. The Nordicom Review of Nordic Mass Communication Research. N° 2. p. 9-15.
- Damasio A., R.** (1996). El Error de Descartes. Ed. Andrés Bello. Santiago.
- Davison W., P.** (1983). The Third-Person Effect in Communication. Public Opinion Quaterly, N° 47. p. 1-15.
- Duvignaud, J.** (1982). El juego del juego. FCE. México.
- Eastman, S.T. y Newton, G.D.** (1995). Delineating Grazing: Observations of Remote Control Use. Journal of Communication Vol. 45 N° 1. pp. 77- 95.
- Emery, M.** (1981). Neuro-physiological effects of TV: latest findings. En: Kippax S. Broadcasting in Australia. Australian National University. Camberra.
- Emmerton, J.** (1987). La perceptividad en el hombre y en el animal - La visión ultravioleta en las aves. Universitas, Vol. XXIV, N° 3. Marzo. Stuttgart.
- Fuenzalida, V. - Hermosilla M.E.** (1989). Visiones y Ambiciones del Televidente. CENECA. Santiago.
- Fuenzalida, V. - Hermosilla M.E.** (1991). El Televidente Activo. CPU. Santiago.
- Fuenzalida, V.** (1984). TV-Padres-Hijos. CENECA-Ed. Paulinas. Santiago.
- Fuenzalida, V.** (1985) (ed.). Los Programas Chilenos de TV Infantil. CPU. Santiago.
- Fuenzalida, V.** (1997). Televisión y Cultura Cotidiana. CPU. Santiago.
- García Canclini, N.** (1990). Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. Grijalbo. México.
- Gardner, H. - Brown, L.K.** (1984). Symbolic Capabilities and Children's Television. En: Murray J.P.-Salomon G.(ed.). The Future of Children's Television. Boys Town and Markle Foundation. Nebraska.

- Georgundi, M. - Rosnow, R.L.** (1985). The Emergence of Contextualism. *Journal of Communication*. Vol. 35, N° 1, pp. 75- 86.
- Gerbner, G.; Gross, L.; Morgan, M.; Signorielli, N.** (1980). The Mainstreaming of America: Violence Profile N° 11. *Journal of Communication*. Vol. 30 N° 3.
- Gerbner, G.; Gross, L.; Morgan, M.; Signorielli, N.** (1982). Charting the Mainstream: Television's Contribution to Political Orientation. *Journal of Communication* Vol. 32 N° 2.
- Gibson, J. J.** (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin. New York.
- Gunter, B.; Adrian, F.; Zoe, L.** (1993). *Watching People Watching Television: What Goes On in Front of the TV Set?* Independent Television Commission. London.
- Gunther, A. C.** (1995). Overrating the X-Rating: The Third-Person Perception and Support for Censorship of Pornography. *Journal of Communication*. Vol. 45, N° 1, pp. 27-88.
- Holicki, S. & Sonesson, I.** (1991). TV in the Socialization Process. A Study of Preschool Children in Sweden and Germany. *Nordicom Review of Nordic Mass Communication Research*. N° 1, pp. 15-23.
- Holub, R. C.** (1985). *Reception Theory. A Critical Introduction*. Methuen. London.
- Huesmann, L. R.** (1985). The Effects of Film and Television Violence upon Children. En: Katz S.J. and Vesin P. (ed.). *First International Conference Children and the Media*, pp. 101-128. Los Angeles.
- Huizinga, J.** (1990). *Homo Ludens*. Alianza Editorial. Madrid.
- Izard, C.E.** (1978). *Human Emotions*. Plenum Press. New York.
- Jeannerod, M.** (1981). Le cerveau et la représentation du monde sensible. En: Oudot J., Morgon A., Revillard J.P. (ed). *Dix visions sur la communication humaine*. Presses Universitaires de Lyon. Lyon.
- Kanizsa, G.** (1986). *Gramática de la visión*. Paidós. Buenos Aires.
- Kohler, W.** (1972). *Psicología de la Forma*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Kunczik, M.** (1994). *Violence and the mass media. A summary of theories and research*. Friedrich Ebert Stiftung. Bonn.

- Lavados, J. y Saavedra, J. C.** (1989). Variables neurológicas y educación. En: Desarrollo de la creatividad. Desafío al sistema educacional, pp. 81-94. CPU. Santiago.
- Lersch, Ph.** (1958). La estructura de la personalidad. Scientia. Barcelona.
- Lull, J.** (1988). World Family Watch Television. Sage.
- Mander, J.** (1978). Four Arguments for the Elimination of Television. Morrow Quill. New York.
- Martín-Barbero, J.** (1987). De los Medios a las Mediaciones. G.Gili. Barcelona.
- McGhee, P. E. (ed).** (1988). Humor and Children's Development: a Guide to Practical Applications. The Haworth Press. New York.
- McGhee, P. E.** (1980). Toward the Integration of Entertainment and Educational Functions of Television: The Role of Humor. En: P.H. Tannenbaum (ed). The Entertainment Functions of Television. L. Erlbaum. Hillsdale.
- Messarís, P.** (1993). Visual "literacy": a Theoretical Synthesis. Communication Theory, Three: four, Nov., pp. 227-294.
- Mitchell, D.B.** (1994). Distinctions between Everyday and Representational Communication. Communication Theory, Four:two, May, pp. 111-131.
- Morgan, M.** (1983). Symbolic Victimization and Real World Fear. Human Communication Research. Vol. 9, N° 3, pp. 146-157.
- Murray, J.P.** (1993). The Developing Child in a Multimedia Society. En: Berry G.L.-Keiko Asamen J. C. (Eds.). Children and Television. Images in a Changing Sociocultural World. Sage. California.
- Odehnal, J.** (1971). La importancia de la socialización para el desarrollo del individuo humano. Serie Psicología Social, N°. 4. Ed. Universitarias de Valparaíso.
- Orozco Gómez, G.** (1990). El niño como televidente no nace, se hace. En: Charles, M. - Orozco Gómez, G. (Ed.). Educación para la Recepción. Trillas. México.
- Orozco Gómez, G.** (1992). Familia, Televisión y Educación en México. En: Orozco Gómez, G. (Comp.). Hablan Los Televidentes. Estudios de Recepción en Varios Países. Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, N° 4. Universidad Iberoamericana. México.

- Pezdek, K.** (1985). Debunking some Myths Regarding Cognitive Processing of Television. En: Katz Stan J. and Vesin Paul (ed.). First International Conference Children and the Media. Los Angeles.
- Piaget, J.** (1970). Naturaleza y Métodos de la Epistemología. Proteo. Buenos Aires.
- Potter, J. W.** (1993). Cultivation Theory and Research: a Conceptual Critique. Human Communication Research. Vol. 19, N° 4, pp. 564-601.
- Prieto Castillo, D.** (1986). Voluntad de Verdad y Voluntad de Espectáculo. CIESPAL. Quito.
- Rogge, J.U. - Jensen, K.** (1990). Everyday Life and Television in West Germany: an Empathic-Interpretative Perspective on the Family as a System. En: Lull J. World Families Watch Television. Sage.
- Rosengren, K.E.** (1990). Quality in Programming: Views from the North. University of Lund. Suecia.
- Rydin, I.** (1976). Children's Understanding of Television. Swedish Broadcasting Corporation.
- Rydin, I. and Schyller I.** (1990). Children's Perception and Understanding of Humor in Television. Paper for the ICA annual Conference. Sveriges Radio. Stockholm.
- Schaefer, H.** (1982). Fundamentos psicológicos de las emociones en el hombre y en el animal. Universitas. Vol. XIX, N° 3, pp. 175-180. Stuttgart.
- Schiffman, H.R.** (1983). La percepción sensorial. Ed. Limusa. México.
- Shanahan, J. y Morgan, M.** (1992). Adolescents, Families and Television in Five Countries: implications for cross-cultural educational research. Journal of Educational Television. Vol. 18, N° 1.
- Spock, B.** (1985). The Impact of the Multi-Media Revolution on Children. En: Katz Stan J. and Vesin Paul (ed.). First International Conference Children and the Media. Los Angeles.
- St. Peters, M., et alii.** (1991). Television and Families: What do Young Children Watch with Their Parents ?. Child Development. N° 62. pp. 1409-1423
- Stipp, H.** (1993). Cfr. Berry G.L.- Keiko Asamen J. Children and Television. Sage. Newbury Park.

- Tarroni, E. et al.** (1978). *Comunicación de Masas: Perspectivas y Métodos*. G. Gili. Barcelona.
- Taylor, Ph. M.** (1992). *War and the Media: Propaganda and Persuasion in the Gulf War*. Manchester University Press.
- Teilhard de Chardin, P.** (1962). *Herencia Social y Progreso, y La Formación de la Noósfera*. En: *El Porvenir del Hombre*. Taurus. Madrid.
- Televisión Infantil y Violencia.** (1993). CPU. Santiago.
- White, R. A.** (1983). *Mass Communication and Culture: Transition to a New Paradigm*. *Journal of Communication*. Vol. 33, N° 3, pp. 279-301.
- Winick, M.P. and Winick C.** (1979). *The Television Experience. What Children See*. Sage. Beverly Hills.
- Winn, M.** (1977). *The plug-in Drug: Television, Children and the Family*. The Viking Press. New York.
- Young, J.Z.** (1987). *Philosophy and the Brain*. Oxford University Press.
- Ziv, A.** (1988). *Using Humor to Develop Creative Thinking*. En: McGhee P. E. (ed). *Humor and Children's Development: a Guide to Practical Applications*. The Haworth Press. New York.