



educación y comunicación
11: 43-62 Nov. 2015

LA NUEVA SOCIALIZACIÓN: PANTALLA TELEVISIVA Y TECNOLOGÍAS TÁCTILES COMPORTAMIENTOS COMUNICATIVOS DE LOS NIÑOS DE 3/6 AÑOS, ENTRE LAS CUESTIONES ÉTICAS, METODOLÓGICAS Y LA INTERVENCIÓN FORMATIVA

The new socialization: TV screen and touch technologies. Communicative behaviors of children 3-6 years old between ethical and methodological issues and educational strategies

Mihaela Gavrilă

Departamento de Comunicazione e Ricerca Sociale

Università Sapienza de Roma (Italia)

E.mail: mihaela.gavrila@uniroma1.it

Mario Morcellini

Departamento de

Comunicazione e Ricerca Sociale,

Università Sapienza de Roma (Italia)

E.mail: mario.morcellini@uniroma1.it

Resumen:

Este artículo afronta algunas cuestiones claves respecto al grupo de edad menos explorado por la literatura científica, en el ámbito de la sociología y la de comunicación: los niños en edad preescolar (3-6 años). La reflexión se inicia en las abundantes sugerencias que surgen de una investigación aún en desarrollo, que se realiza en el Departamento de Comunicación e Investigación Social de la Universidad de Roma de La Sapienza, en colaboración con otras universidades y empresas italianas. En particular, este artículo tiene por objeto ofrecer unos escenarios del espacio comunicativo de los niños en edad preescolar y de sus consecuencias en términos de socialización y desarrollo cognitivo. Entre las tecnologías de comunicación, se han elegido las consideradas de mayor impacto en el estilo de vida de las familias. Por tanto, dichas tecnologías comprenden desde la televisión, hasta los nuevos dispositivos con pantallas táctiles (touch screen) como smartphones y tablets. Pero los problemas que se plantean en el camino que va desde la escuela en primer lugar a la experimentación de interfaces y ambientes digitales que hay que integrar en los contextos educativos, no son pocos. Es necesario tener en cuenta muchas cuestiones metodológicas, y sobre todo complejas cuestiones éticas en un universo tan sensible como el de los niños.

Palabras clave: medios digitales, edad preescolar, socialización y desarrollo cognitivo, contextos educativos

Abstract:

The contribution deals with some key issues related to the age group that is least explored in sociological and communicative scientific literature, the pre-school children (3-6 years). The consideration starts from some stimulation provided by an ongoing research conducted at the Department of Communication and Social Research of “Sapienza”- University of Rome, in collaboration with other universities and Italian enterprises. In particular, the article aims to provide some scenarios related to communicative behaviours of preschool children and the repercussions in terms of socialization and cognitive development. Among the technologies of communication, we selected the ones we consider have the greatest impact on the lifestyle of families and, therefore, also of children: from television, up to the new devices based on touch screens such as smartphones and tablets. But the problems that arise before testing the interfaces and the digital environments to be integrated within the educational context, the school in primis, are many: it should be considered many issues related to methodology, but also the delicate ethical issues posed by a sensitive world such as that one of the early childhood.

Keywords: digital media, preschool children, socialization and cognitive development, educational context

Recibido: 26-07-2015 Revisado: 10-09-2015 Aceptado: 27-09-2015 Publicado: 01-11-2015

Desconocemos la infancia, y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento, más nos desviamos (J. J. Rousseau, 1762)

Honey, We Lost the Kids(1). Premisas para un análisis crítico de la relación entre niños y tecnologías comunicativas

El binomio comunicación-educación, que se encuentra en el centro de los desafíos científicos, culturales y sociales de esta revista, requiere una constante capacidad de adaptarse a los tiempos, de verificar los cambios que a menudo vienen provocados por la innovación tecnológica y comunicativa, y al mismo tiempo tener presente todos los sujetos que podrían estar en el centro de dichos procesos: niños, jóvenes, adultos, ancianos, personas expuestas a desigualdades por motivos geográficos o de pertenencia socio-cultural, etc. En particular, el universo de la infancia (justamente por su incidencia a medio-largo plazo sobre lo que será el horizonte ético, cultural y de estabilidad de una sociedad), ha sido siempre particularmente atractivo para los estudios de sociología de los procesos culturales y comunicativos tanto en Italia como internacionalmente (véase, entre otros, Porro & Livolsi 1990; Morcellini, 1997 y 1999; Livingstone & Bovill, 2001; Prensky, 2001 y 2006; Drotner & Livingstone, 2008; Livingstone & Haddon, 2009; Davies y otros, 2014, etc.).

Sin embargo, mientras que a la edad de la formación “institucionalizada”, es decir al período de riguroso encasillamiento escolar de los niños, se han dedicado durante mucho tiempo varios estudios desde ángulos inter y trans disciplinares (sociología de la educación, psicología de la edad educativa, psicología de la

educación, pedagogía, sociología de la comunicación, etc.); una cierta nebulosidad (seguida de cierto abandono en la esfera estrictamente psicológica o pediátrica), se cierne sobre la edad de las primeras experiencias socio-culturales y comunicativas de 0 a 6 años.

Ciertamente desde el terreno de la reflexión filosófica han llegado varias contribuciones sobre la historia de los estudios de la infancia, con una aportación cultural que culmina con la filosofía iluminista de Jean Jacques Rousseau, quien dedica a la edad de la primera infancia (0-5 años) una parte relevante de su *Émile ou sur l'éducation* (1762). Se trata de un atento estudio de la evolución de la vida humana en el marco de su sinergia con los elementos de la naturaleza, con las reglas sociales y con uno mismo, que se encontrará más tarde reflejado en la mayor parte de los estudios psicopedagógicos de los últimos dos siglos, empezando por las numerosas contribuciones de Jean Piaget, siguiendo con la visión experimental de María Montessori y con muchas otras aportaciones procedentes básicamente de la psicología de la edad evolutiva (por ej. Vygotskij, 1934). En todos los casos se trata de testimonios de la importancia estratégica de esta fase de la vida de un individuo en un crecimiento armonioso.

En la formación de todos resuena el lema de Juvenal (*Satire, XIV, 47*) (a menudo citado en el frontispicio de las clínicas pediátricas italianas *maxima debetur puero reverentia*), y aunque siempre que hemos citado este bonito lugar común de la retórica clásica, raramente hemos pensado en esa franja de edad preescolar. Cuando hablamos de la franja de edad de entre 3 y 6 años (3/6 años; aunque con naturales extensiones a los años inmediatamente anteriores), nuestra cultura

se conforma con la fórmula de infancia, aludiendo al hecho de que la lengua y la expresión del niño son inseguras y en vía de desarrollo (in-fans: no hablante). Y como en todos los procesos “en movimiento”, en transición, resulta casi intangible y difícil de contener y analizar.

Inequívocamente se trata de un residuo de racionalismo que juzga a los sujetos en relación con los niveles de competencia esperados, subestimando la importancia de los modos, de los tiempos y de las influencias en el proceso de aprendizaje, es decir del instrumento fundamental de interacción que es el lenguaje. Los niños siguen siendo básicamente unos desconocidos, porque no presentan la organización en el discurso y el razonamiento lógico característicos (más o menos) de los adultos; el lenguaje infantil se distingue por una secuencia lineal y un “eterno presente”, que constituyen los primeros elementos de la organización del discurso y, por consiguiente, de la interacción. Por tanto, el denominado “eterno presente”, es una consideración que dista de lo académico asociado al pensamiento y a la acción de María Montessori, y más tarde de Jorge Munari, una clara muestra de titularidad expresiva y de interacción por parte de los niños.

Pero “los clásicos” de las teorías del desarrollo y de la “buena educación” no podían prever lo que iba a acontecer en poco más de medio siglo de historia de la humanidad, con el nacimiento y el éxito de una de las más cautivadoras formas de comunicación humana: la televisión. A ésta le siguieron una concatenación de revoluciones tecnológicas que abarcan de forma diferenciada, aunque relevante, todas las franjas de edad.

Con estas premisas, el presente artículo busca facilitar

algunos escenarios referidos a los comportamientos comunicativos de los niños en edad preescolar y a los efectos en términos de socialización y desarrollo cognitivo. En particular, esta reflexión forma parte del marco interpretativo de un programa de investigación interdisciplinar, llevado a cabo por el Departamento de Comunicación e Investigación Social de la Universidad Sapienza de Roma, sobre los efectos educativos y conductuales de los medios digitales en la socialización preescolar.

Inf@nzia Digi.tales(2) es el título de este proyecto multidisciplinar, que empieza con el análisis de la socialización preescolar a fin de construir un mapa de conexiones capaz de identificar las relaciones de continuidad entre desarrollo evolutivo, estilo de consumo mediático, estrategias de socialización familiar y estimulación cognitiva. Tales conectores representan los presupuestos teóricos para construir un sistema de intervención que, a partir de la planificación de instrumentos digitales de estimulación mental y de demandas de competencias metacognitivas, defina un ecosistema de intervenciones sociales y mediático-educativas capaz de proponer formas de revisión del sistema formativo y escolar a distintos niveles.

Concretamente, el proyecto Inf@nzia Digi.tales se dirige a los niños y niñas de 3 a 6 años de edad, incluyendo por ende el primer año de colegio (llamada escuela primaria en Italia), con el objetivo de una renovación a nivel psicopedagógico de los modelos de enseñanza y aprendizaje en este segmento de la educación.

El principal objetivo de la investigación es potenciar la capacidad de acción, de exploración y manipulación, y por tanto de conocimiento y aprendizaje, de los niños, aprovechando las oportunidades de las

tecnologías comunicativas. En particular, el proyecto aspira a la experimentación de sistemas adaptivos, interfaces y ambientes digitales para integrarlos dentro de contextos educativos, sobre todo en la escuela, y capaces de animar formas de aprendizaje colaborativo.

Sin embargo, para llegar a alcanzar objetivos tan ambiciosos, hay que avanzar con pequeños pasos, empezando por el análisis de la relación entre los niños que están en edad preescolar y las antiguas y nuevas “pantallas”, lo que constituye el objetivo específico de este artículo. Por tanto empezaremos por la controvertida relación con la pantalla televisiva, para llegar, en la segunda parte, a la incidencia de las nuevas soluciones tecnológicas, basadas en las soluciones táctiles (iPad, smartphone o teléfono inteligente, ordenador táctil, etc.), en el desarrollo psicosocial y cognitivo de los niños. Esta segunda parte, en lo específico, pondrá al investigador delante de nuevos desafíos científicos, metodológicos y éticos que serán subrayados en las conclusiones del artículo.

Apocalypse now. ¿La televisión como instrumento de alienación?

“Sophie, 2 años, mira la televisión una hora al día. Esto duplica sus posibilidades de tener trastornos de atención cuando sea mayor.

Lubin, 3 años, mira la televisión dos horas al día, triplicando de esta forma sus posibilidades de tener sobrepeso.

Kevin, 4 años, mira programas para jóvenes violentos como Bola de Dragón Z. Esto cuadruplica sus posibilidades de tener trastornos de comportamiento cuando empiece el colegio” (Desmurget, 2012, traducción propia).

Ésta es la contraportada de un estudio dedicado a la influencia nociva de la televisión sobre la mente del niño y sobre el fuerte condicionamiento en la vida entera de una persona expuesta a la fruición de la televisión durante su infancia. Un punto de vista tan extremo viene convalidado tanto por los estudios neurológicos y pediátricos, que prescinden del contenido para focalizarse sobre todo en el medio, como por una determinada literatura sobre los medios, que se basa en la incidencia de la televisión en la difusión de fenómenos como la violencia, el miedo, las inseguridades en distintos niveles (véase, entre otros, Brown, 1979; Eron, 1986; Barry, 1993; D’Amato, 1996; Rule & Ferguson, 1999). El debate, que empezó ya en los años 50, sigue todavía abierto y aún lleno de contradicciones, por lo menos en el campo de los estudios de la sociología y la psicología de la comunicación.

Es evidente que la contextualización del argumento dentro las características psicofísicas y socio-actitudinales de las primeras fases de la infancia genera un nuevo orden de problemas, el cual necesitaría de una reflexión multidimensional, tanto a nivel cuantitativo, para poder medir la dimensión del fenómeno, como en términos cualitativos, para permitir un análisis de calidad de la experiencia televisiva del niño y de sus consecuencias positivas y negativas sobre el comportamiento, lenguaje, relaciones, confianza, disponibilidad y capacidad de aprendizaje. Sin embargo, los datos y la literatura científica disponible llevan a una elección distinta, focalizada sobre todo en el análisis del “peso” cuantitativo que la fruición televisiva tiene en la vida de los niños en edad preescolar.

Para contextualizar el impacto de este fenómeno

facilitamos otra referencia, esta vez de una investigación estadounidense, que documenta que los niños de entre 0 y 4 años trascurren una media de aproximadamente 3-4 horas diarias delante de la televisión, utilizando de esta forma el 30-40% del tiempo total que están despiertos (suponiendo que están activos alrededor de 10-12 horas diarias). El estudio, publicado por *Acta Paediatrica* y realizado por Dimitri Christakis, médico del Seattle Children's Research Institute y profesor de la Universidad de Washington, llega a la conclusión de que un niño no tendría que estar de ninguna forma expuesto a la televisión, por lo menos hasta los 2 años. En los primeros dos años de vida, el cerebro triplica su dimensión, de una media de 333 gramos por 1 kilo. El aumento de las dimensiones está directamente relacionado con la estimulación externa y las primeras experiencias de vida. Las imágenes luminosas en sucesión rápida cansan el cerebro de los hijos, agitándoles y generando malestar, según concluye Christakis.

Entre los resultados del estudio, que reutiliza los datos publicados en 78 investigaciones distintas especializadas en esta temática y llevadas a cabo entre el 1983 y el 2008, se recogen las siguientes consideraciones:

1. Los programas de televisión (incluso los que se consideran educativos), generan problemas en el desarrollo y retrasos en el aprendizaje del lenguaje. El telespectador-niño mira, escucha, pero no interactúa con otros oradores, no habla, inhibiendo o retrasando sus propias capacidades expresivas. El autor demuestra que un grupo de niños de edad comprendida entre los 7 y 16 meses, sometido a la visualización de DVDs especiales para niños, conocía

menos palabras con respecto a los niños que no habían visto tales programas.

2. Los niños en edad escolar que en los primeros dos o tres años de vida han mirado a menudo programas de televisión tienen resultados más bajos en las pruebas de memoria y lectura, demostrando además una atención y capacidad de concentración más escasas. La lectura requiere un esfuerzo mayor, un trabajo de imaginación que implica una concentración superior con respecto a la simple visión de imágenes. Por esto, concluye Christakis, un niño de 14 meses puede imitar lo que ve en una película, pero podría aprender mucho más a través de una experiencia verdadera y real. Por ejemplo, los niños que han aprendido el chino mandarín con un nativo han adquirido competencias lingüísticas mejores con respecto al grupo de control de niños que sólo han visto videos con clases impartidas por la misma hablante (Christakis, 2009: 8-16).

Nos encontramos aquí, de lleno en el territorio apocalíptico de las investigaciones sobre la influencia de la televisión en el desarrollo psicofísico de los niños. Se trata de un terreno particularmente controvertido, que reconoce en la televisión el elemento responsable de generaciones con problemas de desarrollo intelectual, resultados escolares insatisfactorios, problemas de lenguaje, de atención, de imaginación o de creatividad. Tabaquismo, violencia, alcoholismo, trastornos sexuales, alteraciones de la conducta alimentaria, obesidad y hasta en lo referente a la esperanza de vida son, según estos estudios, factores generados por una incorrecta dieta televisiva suministrada en edad precoz (Pool y otros, 2000: 293-326).

Sin embargo, una corriente de estudios bastante

compacta como esta, con una precisa colocación en el ámbito médico, privilegia aspectos específicos de naturaleza fisiológica y neurológica, sin un vínculo directo con los contenidos de los medios y de la televisión en particular.

En lo que concierne al caso italiano, a estas consideraciones se añade la función social de la televisión, que se observa como parte importante de la familia y hasta de “mamá” (la televisión de servicio público italiana ha sido denominada durante mucho tiempo “Mamma Rai”), y por tanto la que da vida y mantiene sólidos los vínculos intergeneracionales. Efectivamente la televisión ha sido un indiscutible catalizador de la atención de un público multigeneracional (abuelos, padres, hijos), llevando a cabo de forma indiscriminada un papel de agente de información y socialización, que pasa a través de los lenguajes y de los estilos expresivos de la información y del entretenimiento. En unos contextos de pobreza de estímulos culturales, integrados éstos con otros consumos tanto culturales como mediáticos y con las instituciones tradicionales, la televisión en Italia se asoció, sobre todo en sus primeras fases de desarrollo, con el verdadero papel de *vector de valores* (Morcellini, 2004) y con la herramienta de orientación en la vida cotidiana. Incluso la publicidad, en estas mismas fases de desarrollo, no dejó demasiado espacio a las populares definiciones apocalípticas tales como *mala maestra*, *criada infiel*, *ladrona de tiempo* (Popper, 1994; Condry, 1993). Es más, en plena ética de la cultura del trabajo y del ahorro (en el caso de Italia desde el nacimiento oficial de la televisión italiana en 1954, hasta el final de los años setenta), la que mandaba a la cama a los hijos era siempre la servicial televisión canguro, con un eficaz

“Niños, después del *Carosello*, todos a dormir!” (3). En relación con la regulación o *monitorización*, y sin faltar al respeto a la específica autoridad de Popper, se nos permitirá decir aquí que la suerte del panfleto dedicado a la televisión como mala maestra, representa un indicador claro de la decadencia de la investigación junto con la arbitrariedad e ineficacia de las posiciones anti-televisivas. El éxito de este texto nos indica la dificultad de los investigadores a la hora de transmitir mensajes lo más sobrios y correctos posibles, rigurosamente inspirados en los datos; condición ésta que ha alimentado un género editorial de éxito que no es menos kitsch de las realidades culturales que se proponía combatir y flagelar (Morcellini, 1999: 9).

Desde luego los tiempos han cambiado y el espacio que podemos dedicar a esta contribución, no nos permite adentrarnos de forma adecuada en la amplia y pluridimensional lectura científica nacional e internacional de la televisión y los menores. De todas formas intentamos explorar, aunque sintéticamente, el territorio de la programación para niños, tal y como se presenta en Italia en el tercer milenio. A pesar de la evolución positiva de los programas dedicados a toda la familia (incluidos los niños muy pequeños), al igual que los distintos concursos de talentos donde los protagonistas son jovencitos de distinta edad, los productos para niños y jóvenes en las programaciones tradicionales italianas son cada vez menos frecuentes, lo que contribuye al progresivo envejecimiento de las plantel televisivo. La programación de la televisión tradicional en Italia en los últimos años ha ido reduciendo cada vez más los espacios dedicados a los menores. En 2006 tan sólo una media de 3,6% de la programación de los canales tradicionales estaba

dedicada a los dibujos animados y a transmisiones ad hoc para niños, mientras que resultan particularmente escasas las transmisiones educativas pensadas para el público joven (Gavrila, 2010: 39-42). A partir de los datos de las cuotas de audiencia de Auditel (febrero 2009), elaborados por Starcom Italia (2009), se observa cómo a partir de 2003, año de nacimiento de Sky Italia, acontece un proceso de transición de los usuarios niños y jóvenes de los canales tradicionales hacia la más estimulante y amplia oferta vía satélite. El fenómeno de desafección concierne en particular a los canales del servicio público y esta tendencia, ya observable en los datos de 2009, aumenta en el último periodo, a pesar del sustancial enriquecimiento de la oferta temática del digital terrestre.

A diferencia del estatismo del mercado televisivo que caracterizó las últimas dos décadas, el escenario actual registra un desplazamiento sustancial desde los protagonistas del doble monopolio televisivo, Rai y Mediaset, hacia la oferta mejor focalizada del operador televisivo multinacional Sky, que en Italia cuenta casi con el monopolio del mercado de la

transmisión vía satélite (Centorrino, 2006). Los datos se vuelven aún más interesantes cuando se mira a la franja de edad más cercana a nuestro objeto de estudio: de 4 a 7 años. En esta franja se observa una sustancial pérdida de público, a pesar de la inversión en redes dedicadas a los más pequeños, tanto por parte de la Rai (Rai Yoyo) como por parte de Mediaset (antes con Italia1 y actualmente con Cartoonito, canal dedicado a los niños pequeños de 3-6 años). En un solo año, ante la pérdida del 11,23% de la Rai y del 21,35% de Mediaset, Sky gana el 27,67% en la misma franja de edad. Un principio que quizás guía en la elección de la programación de Sky ha sido la firme estrategia de diferenciar la oferta para niños y jóvenes, bien definida a través de una clara numeración de los canales 600, que permite a padres e hijos una fácil orientación. Además de esta característica se añade la elección de algunos editores para evitar la publicidad en la programación para los más pequeños.

Tabla 1 – Los niños huyen de los canales convencionales. Comparación de las audiencias Rai, Mediaset, La7 y Sky (2011 vs. 2012)

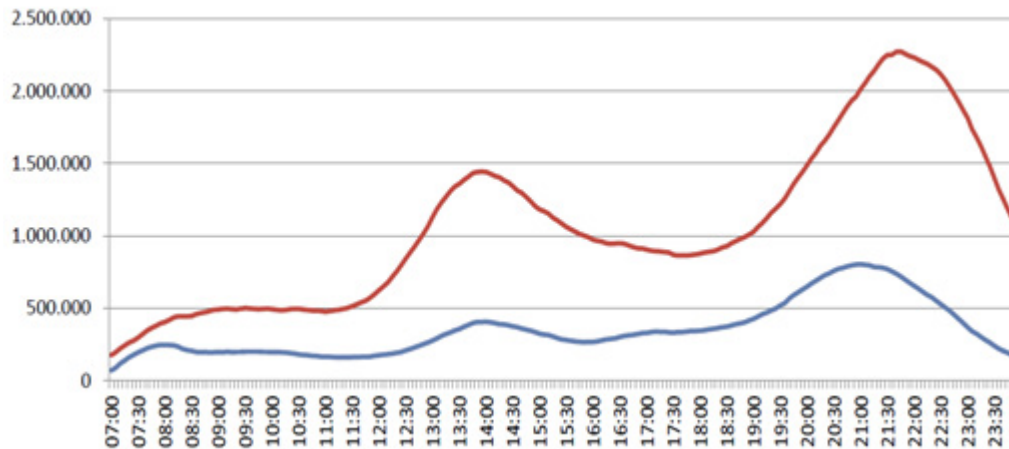
	Total Rai			Total Mediaset			La7			Sky		
	2011	2012	Var. %	2011	2012	Var. %	2011	2012	Var. %	2011	2012	Var. %
Niños 4-7 años	38.385	34.075	-11,23	61.913	48.696	-21,35	2.793	2.707	-3,8	30.873	39.417	27,67
Niños 8-14 años	76.631	67.714	-11,64	142.403	119.866	-15,83	5.237	5.013	-4,28	78.907	88.434	12,7
Adolescentes (15-19 años)	64.951	56.063	-13,68	133.267	114.768	-13,88	4.135	4.101	-0,75	55.707	65.617	17,79
Adultos 19-24 años	129.021	120.005	-6,99	261.280	234.571	-10,22	11.255	10.385	-7,73	110.478	122.481	10,86
Adultos 25-34 años	229.028	203.985	-10,93	343.504	313.046	-8,89	28.387	25.121	-11,51	162.355	176.828	8,91
Adultos 35-44 años	369.302	326.207	-11,67	505.556	448.214	-11,34	39.503	35.459	-10,24	271.741	294.361	8,32
Adultos 45-54 años	511.727	480.504	-6,10	524.426	505.655	-3,58	56.113	50.593	-9,84	266.802	292.716	9,71
Adultos 55-64 años	682.170	665.799	-2,40	510.518	480.062	-5,97	85.186	77.521	-9,00	183.497	206.014	12,27
Adultos desde los 65 años	1.573.110	1.582.004	0,57	886.687	804.410	-9,28	159.863	149.667	-6,38	154.544	185.814	20,23

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de Auditel 2011 y 2012

Con la difusión de la televisión vía satélite, en Italia se abre ante el universo juvenil un nuevo panorama televisivo. Hemos pasado de una limitada programación ad hoc dedicada a los menores, a través de los únicos canales convencionales (RaiDue, RaiTre e Italia1) y atada a las lógicas a veces demasiado rígidas de la parrilla, a un florecer de programas y sobre todo de canales expresamente pensados para este tipo de público. Una oferta que abre una estación de la abundancia a través de la pluralidad de canales digitales temáticos, a menudo distinguidos según la franja de edad (los canales para niños actualmente disponibles en las distintas plataformas digitales en Italia son: el abanico del digital terrestre ofrece 9 canales para niños, de los cuales 5 son de pago; la oferta vía satélite prevé la presencia de 20 canales en italiano de los cuales 18 son de pago); hecho que ha provocado una gradual marcha de la audiencia de la televisión generalista a la vía satélite, y en los últimos tiempos, bajo la inercia del reciente apagón del sistema analógico, incluso hacia el digital terrestre. El éxito de la programación para niños y jóvenes se hace patente de forma sorprendente en el ranking de los canales más vistos justamente en las plataformas digitales, vía satélite y terrestre, testimoniando una vez más la escasa visión de los principales canales convencionales, poco conscientes de la importancia

en términos sociales, culturales y comerciales de un público como el de los niños. Además de garantizar una programación “protegida”, apta para las características psicofísicas de una franja de edad que necesita de un “acompañamiento” cognitivo y actitudinal, sobre todo a través de propuestas de programación basadas en la música, en un lenguaje más distendido y en el juego, estos canales se vuelven un verdadero negocio para los editores, los cuales consiguen involucrar en sus programaciones tanto a los pequeños usuarios como a sus padres o abuelos. Los datos disponibles no facilitan un análisis preciso del uso de la televisión por parte de la totalidad del público que interesa a nuestra investigación. De hecho Auditel toma en consideración en sus exploraciones sólo la población a partir de los 4 años. Sin embargo, basta con observar la evolución de las curvas de audiencia (tanto en la parrilla televisiva en su totalidad como en los canales como Rai Yoyo y Cartoonito), para comprender cómo la exposición a la televisión interesa también a franjas de edad precedentes. Si así no fuese, sorprendería la presencia, en la audiencia de tal programación, de adultos con hijos de 0 a 3 años y la particular coherencia entre las curvas que representan los distintos casos analizados (cfr. Gráficos 1, 2, 3).

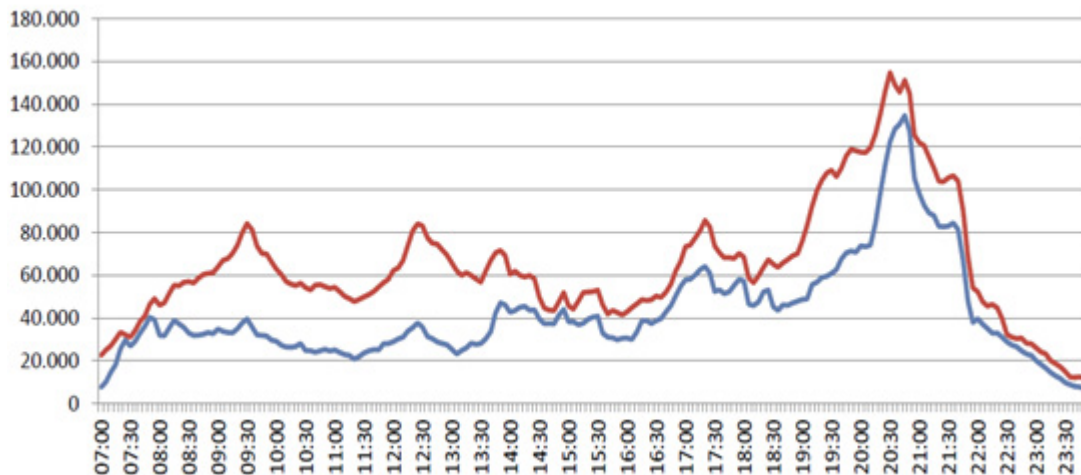
Gráfico 1: Padres e hijos. La tele que (aún) une



Fuente: Auditel abril 2013

Público televisión total. — niños 4-7 años — adultos con hijos de 0-3 años.

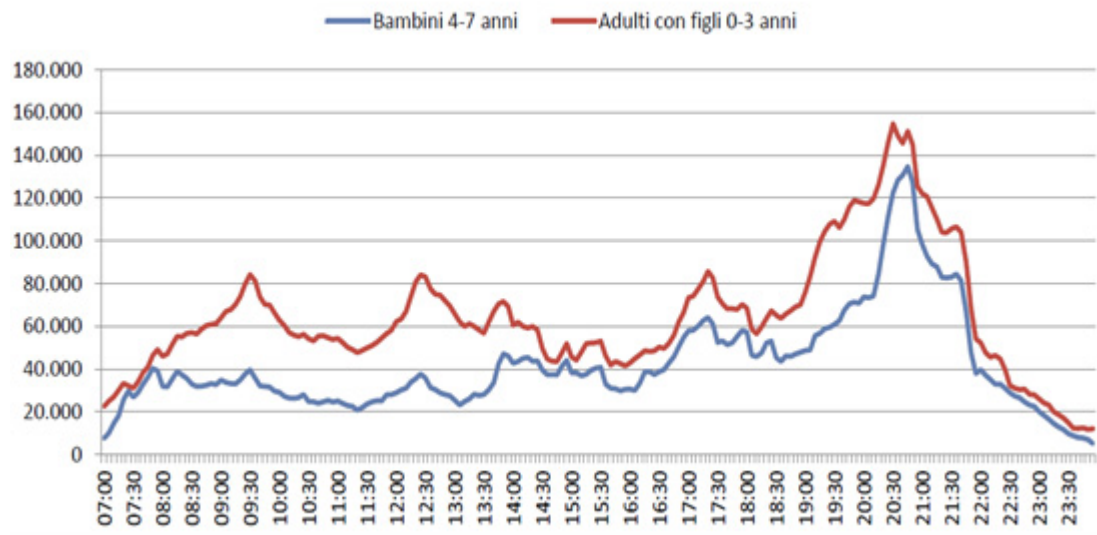
Gráfico 2: Padres e hijos. El caso de Rai Yoyo



Fuente: Auditel abril 2013

Escuchas de Rai Yoyo. — niños 4-7 años — adultos con hijos de 0-3 años.

Gráfico 3: Padres e hijos. El caso de Cartoonito (Mediaset)



Fuente: Auditel abril 2013

Escuchas de Cartoonito. — niños 4-7 años — adultos con hijos de 0-3 años.

Se trata de estilos de consumo de la televisión ya documentados por la investigación social y que confirman la tendencia a usar la televisión con fines de socialización, sobre todo en algunos momentos del día. Por lo tanto la programación para niños se vuelve estratégica no sólo para el entretenimiento y la educación de las nuevas generaciones, sino también en su faceta familiar, particularmente eficaz en calidad de mediador en las relaciones entre generaciones.

Ya en los años noventa, Mario Morcellini demostraba el carácter socializador de la televisión (Morcellini, 1999: 80), aspecto que viene corroborado por las distintas fuentes analizadas más recientemente. Además de los datos de Auditel que ya hemos expuesto, también la encuesta Censis 2011, retomada en el “Libro Bianco Media e Minori” (Libro Blanco Medios y Menores) de Agcom – Agencia acreditada para las Garantías en las Telecomunicaciones (2013), confirma que el 68,9% de los niños de 4-5 años mira la televisión preferentemente acompañado de los padres y el 20,1% de los abuelos. La encuesta demuestra que sólo al 4,7% de los niños les permiten quedarse solos delante de la pantalla (Censis, 2011). Se confirma así que la denominada “frucción conjunta” no es una abstracción sin fundamentar de los estudios de los medios, sino más bien una realidad que testimonia la función relacional que la televisión sigue desempeñando por lo menos con respecto a las franjas de edad de los más pequeños. Naturalmente, tal realidad no se escapa a los publicistas, bien conscientes de la incidencia que los hijos pequeños ejercen en la elección y en la compra de productos audiovisuales y multimedia.

La edad de la dependencia y de la exploración. Infancia multipantalla

Desviamos la mirada de la pantalla tradicional para ponerla ahora, en multitud de pantallas que han aparecido en el campo digital. Para adentrarnos en lo específico de este estimulante argumento, volvemos a retomar la voz “de los otros”, más concretamente de una investigación realizada por la Academia de las Ciencias de Francia en 2013 (Bach, Houdé, Tisseron Lénam 2013). Fruto de la reflexión multidisciplinar de psicólogos especializados en la infancia, psiquiatras, científicos expertos en neurociencia y comunicadores, el informe busca aclarar una serie de convicciones, algunas verdaderas y otras falsas, además de los denominados neuro-mitos, contruidos alrededor de la exposición masiva de niños y adolescentes a pantallas de cualquier tipo. Mientras las tabletas, los ordenadores y otras pantallas se presentan como “facilitadoras” del desarrollo psicofísico y hasta social del niño, el exceso de televisión sin el “acompañamiento” de los padres es el principal culpable (Desmurget, 2012, Gavrilá, 2014). En opinión de los estudiosos del tema, existe un disenso difícilmente superable que se verá en las premisas del informe, que se expresan a continuación.

Es cierto que en este período los niños se exponen a distintas pantallas con mucha más antelación, incluso mucho antes de que cumplan su primer año de vida. Una variedad de productos, programas, canales temáticos y aplicaciones están destinados a este público. Varios sondeos, a menudo complacientes con las estrategias de marketing de estos productos, tienden a enfatizar la influencia benéfica de las pantallas en el desarrollo de la inteligencia de los

niños y en el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, algunos estudios demuestran que las mismas pantallas provocan un retraso de las competencias lingüísticas, considerando que la mejor manera de favorecer el desarrollo lingüístico del niño sea más bien la interacción con los otros seres humanos, a través de la narración de historias y el juego con los propios hijos. En otras palabras, incluso para algunos estudiosos estadounidenses, el exceso de exposición a pantallas de pequeñas dimensiones entre 1 y 3 años (y con mayor razón antes de esta edad), aumenta el riesgo de desarrollar un déficit de atención cuando alcancen los 7 años de edad (Christakis, 2004).

Volviendo a las premisas del Dossier de la Academia de las Ciencias de Francia, vamos a intentar resumir algunas consideraciones que devolverían al nuevo ámbito digital una función positiva en el desarrollo del niño. Una primera dimensión es la experimental: si en la socialización tradicional la experiencia del niño se limitaba a la relación con el ambiente familiar de referencia y con el espacio físico de la casa, el nuevo contexto multimedia permite experimentar lo que sería difícil encontrar en el espacio limitado que le rodea. Colores, palabras, sonidos, caras, movimientos, entran a integrar y a formar parte de su patrimonio cognitivo, incentivando en algunos casos su reactividad y capacidad de aprendizaje y adaptabilidad con respecto a nuevas situaciones. En otras palabras, esta situación puede ser aprovechada por la mente de los pequeños para ampliar de forma considerable el número de sinapsis neuronales que contribuyen a la configuración de su futura personalidad. Naturalmente todo esto representa una forma de apoyo y de integración para una experiencia más completa y totalizante de la socialización primaria tradicional, llevada a cabo por la familia y

las instituciones escolares de la primera infancia. Los soportes visuales y táctiles podrían generar *empoderamiento*, sobre todo cuando son introducidos por los padres, los abuelos o los niños más grandes de la familia, transformando de esta forma el mundo que pasa por las pantallas en una realidad en consonancia con la inteligencia de los niños de entre 0 y 2 años. En consecuencia, en la construcción del pensamiento simbólico entre los 2 y 6 años, los niños deben por primera vez aprender a experimentar la alternancia entre lo real y lo virtual (lo verosímil), sobre todo en la actividad del juego que empieza en la vida real, con las muñecas y las personas de su alrededor, para luego transformarse en una actividad de juego que ven a través de la mediación de pantallas de cualquier tipo. Sin embargo ésta es también la edad en la que, con cierta facilidad y espontaneidad, el niño se puede refugiar y hasta esconder en el mundo de las pantallas, donde la actividad específica de la infancia, que es el juego, podría huir de la mirada y de la sensibilidad de los adultos. Justamente por esta razón no hay que imponer una negativa al uso de la tecnología, sino más bien facilitar una práctica moderada y, en la medida de lo posible, autorregulada.

El niño, siendo “programado” desde su nacimiento para aprender, transforma la pantalla en objeto de exploración visual y táctil, como todos los objetos de la vida real, oscilando así entre peluches y juguetes, y los artículos *high-tech* o de alta tecnología. Junto a esta capacidad de estimulación perceptiva y cognitiva de los soportes digitales, se añade la posibilidad (y el riesgo) de que los niños más pequeños desarrollen una preferencia por los personajes amables, altruistas, que simulen situaciones simplificadas de la vida social, como demuestran varios estudios de ese segmento de edad (Hamlin y otros, 2007).

De hecho, la mente del niño ya está predispuesta (nos referimos al cerebro), a una especie de imaginario incluso antes de la adquisición del lenguaje: lo que pasa en la mente de un bebé de tres meses, cuando oye una voz cálida que le cuenta unas fábulas, es muy parecido a lo que le pasa al niño más grande, que entiende el lenguaje. Está demostrado incluso que el recién nacido activa unas zonas cerebrales “del lenguaje” parecidas a las de un adulto que escucha un cuento (Dehaene-Lambertz y otros, 2002: 2013-2015).

Por tanto, no se ha descubierto casi nada nuevo respecto a lo demostrado y transmitido por Marco Fabio Quintiliano (35-96 d.C.) en su *Institutio oratoria* (La formación del orador) donde sostiene hace casi dos mil años, que el niño tendría que aprender desde la primera infancia, animando para ello a los adultos a aprovechar estos primeros años. El comienzo del aprendizaje, afirmaba Quintiliano, se basa en la memoria que no es sólo sensorial, sino también, y sobre todo, afectiva, relacional, experiencial. En la actualidad, ésta se cristaliza en la sinergia entre las relaciones reales con el ambiente y con las personas, y el gran universo de las simulaciones y de los juegos tecnológicos, ya hoy parte integrante de la compleja e inmediata escuela de vida de los nativos digitales.

Lo que no debemos descartar (y sobre este punto concordamos con el informe elaborado por la Academia de las Ciencias de Francia), es que junto a un necesario acompañamiento por parte de los adultos en el mundo de las pantallas, los niños necesitan un ambiente formativo institucional consciente de las oportunidades y de los límites de las tecnologías comunicativas. Pero no podemos engañarnos con el hecho de que la exposición de la primera infancia a

la multitud de pantallas no incide en las capacidades cognitivas y las modalidades relacionales que el futuro joven o adulto instaurará con el mundo circundante. Las mismas diferencias existentes entre jóvenes y adultos en el tercer milenio se podrían evaluar en términos de acceso mediado a las tecnologías. Todas las dimensiones de la vida social, antes conciliadas exclusivamente a través de las agencias tradicionales, vuelven a reconsiderarse a la luz de la presencia y del uso de las tecnologías. Y frente a estos cambios, ni la escuela ni la familia podrán desvincularse.

No podemos evitar entonces la reflexión, junto a Michel Serres, sobre las que serán las mutaciones antropológicas generadas por el contagio entre los niños, desde la más frágil edad, y el ambiente digital que “habitan” casi constantemente.

«Las tecnologías digitales trastornan el cuadro antropológico conocido hasta ahora. Virtualidad, conectividad universal y libre acceso a las fuentes de información están volviendo a plasmar las facultades cognitivas de los jóvenes y facilitan el saber de otra forma. Ya no se encuentra allá fuera, remoto, escarpado, cenagoso y a menudo repelente; ahora está todo en el bolsillo, alcanzable, sin mediación. Mientras los grandes mediadores (el sistema escolar, pero también las instituciones de la política y de la sociedad del espectáculo) se obstinan en lucir como estrellas muertas desde hace tiempo, ignaras de su mismo fin» (Serres, 2012: contraportada).

Pero el desafío de la actualización (incluso tecnológica) de las instituciones que cuidan de los niños menores de seis años, es otra pieza de la investigación que esta contribución ha intentado presentar de forma sintética en estos breves apuntes.

INF@NZIA DIGI.tales. Un proyecto colaborativo para transformar el capital tecnológico en capital social y cultural

Para hacer un resumen de los primeros análisis, es necesario subrayar la importancia de enfatizar el impacto de las tecnologías en el momento en que se enriquece y se forma el universo discursivo de los niños. Hasta el día de hoy nos hemos conformado con observar con maravilla o preocupación la realidad cada vez más prepotente de la invasión tecnológica, sin conseguir poner bajo sospecha la novedad tan importante de la investigación. La otra opción es hacer lo que ya ha sido elegido por la publicidad: conformarse con mirar más o menos extasiados a los pequeños consumidores.

Es necesario volver a afirmar la singularidad que nos ofrece este descubrimiento y conocimiento; en la franja de edad que estamos analizando, la observación es particularmente estratégica y, allí donde podamos, tenemos que recurrir a la sabiduría de los métodos etnográficos. Efectivamente se trata de una ocasión poco común en la que el investigador se encuentra ante un sujeto “condicionado” por muy pocas variables de impacto (familia, parientes y a lo mejor la escuela infantil). Sobre todo, se trata de un sujeto que todavía no se ha enfrentado con una variable estratégica de socialización tal como la escuela. Sumando tales estímulos a la natural propensión para las tabletas y las pantallas táctiles, se entiende cómo esta edad representa una encrucijada esencial para entender lo que sucede en la constitución de las habilidades táctiles y expresivas del niño.

Hasta ahora hemos examinado los elementos que dan valor a esta franja de edad y que tienen como objetivo

el conocimiento. El problema que se propone ahora es el tratar los límites de la comunidad científica con el fin de evitar que los procedimientos de investigación operen (incluso más allá de las buenas intenciones) como invasión o, peor aún, como manipulación indebida de la subjetividad infantil. De todos modos, relativo a esta cuestión, resulta necesario hacer hincapié en el hecho de que en todas las reuniones del grupo estratégico del proyecto INF@NZIA DIGI.tales, la cuestión deontológica del respeto a la edad y madurez formativa de los niños ha sido siempre tomada en consideración. Por esta razón se decidió crear un comité ético externo a la comunidad de investigadores que participan en el proyecto, a fin de que pudiera funcionar como guía para una validación en estrategias de investigación y en la obtención de resultados sociales.

La cuestión es particularmente delicada, ya que en nuestro programa de investigación el cometido principal no se limita únicamente a conocer dichas temáticas. Forman parte esencial del proyecto la experimentación en tecnologías, la asistencia en cuanto a “proporcionar”, y por tanto implementar habilidades y costumbres de los niños. Es necesaria una sensibilidad ética que no se limite a cuestionar cuáles son las fronteras en las que tenemos que posicionar el diálogo más o menos formal con los niños. Incluso en este aspecto, no se nos tiene que olvidar el precedente que se está creando: quizás por la primera vez una comunidad científica se plantea el problema de cómo llevar a cabo una investigación científica, junto a una experimentación educativa mediada por las tecnologías, con sujetos in-fantes.

Una vez expuesta la cuestión deontológica, hace falta dar un paso atrás para reflexionar atentamente

sobre la singularidad de esta franja de edad, que es la premisa indispensable para abrir con claridad la cuestión del valor y de la responsabilidad social de las tecnologías en la edad infantil. Han sido tratadas ciertas problemáticas en la observación en relación con la televisión y a través del análisis de la literatura científica y de los datos secundarios de las investigaciones internacionales. Seguimos hablando de niños que todavía no han entrado en el sistema escolar, por tanto la cuestión de los artefactos se impone con preguntas radicales, ineludibles en nuestra reflexión: ¿Cómo se alcanza la autonomía? ¿Cómo interfieren las tecnologías táctiles en este diseño de emancipación? ¿Cuáles y cuántos son los riesgos de dependencias, probablemente poco frecuentes a nivel estadístico, pero de alto riesgo en lo conceptual? ¿Cuál es la contribución que aportaría un exceso de confianza en las tecnologías, falta de intermediación y construcción de la identidad, autonomía y personalidad del niño?

Junto a las anteriores preguntas, el bagaje que experiencias precedentes, podría también aportar datos por asociación. Existen pocas investigaciones que observen esta franja de edad, pero ya hemos recordado que, por ejemplo, las agencias que analizan las audiencias televisivas empiezan a censar niños a partir de los cuatro años. Sobre todo en el ámbito americano por el impacto de la publicidad, disponemos de datos incluso antes del cuarto año de vida. Por esta razón el hecho de estudiar el comportamiento de los niños en sus primeras experiencias con los medios convencionales puede ser una buena base de partida para analizar las analogías y diferencias con respecto al impacto de las tabletas y las tecnologías táctiles. En otras palabras, no se excluye que los

elementos confirmativos no nos ayuden a mapear una fenomenología que, de otro modo, resultaría desconocida a los estudios.

Objetivamente, tenemos que partir de la constatación de que las tecnologías en esta franja de edad determinan de todas formas una hiperestimulación de un sujeto que, obviamente, todavía no está formado. El impacto en la mente de un niño, en sus costumbres, en su destreza manual, en la falta de atención, es empíricamente constatable, hasta el punto de que se puede prever un cambio profundo en la gestualidad del niño, con interesantes desarrollos de formas precoces de autonomía y de experimentación de lo nuevo. Queda no obstante la cuestión de cómo la relación con la pantalla puede constituir un suplemento de interacción y socialización o, al contrario, representar un caso de ambivalencia cultural de la red, que proyecta una autonomía más fácil para sujetos con una condición de capital social y cultural más rico, y deja a todos los demás en un “nivel de crecimiento” distinto. Ninguna de estas cuestiones está formulada en términos maniqueos, pero no hacer preguntas tan radicales impedirá tal vez, que la innovación tecnológica se transforme también innovación formativa y por tanto social. Definir estas preguntas es el primer paso para incrementar la cobertura cultural del cambio tecnológico, a sabiendas de que investigamos para mejorar el futuro.

Para entender cuestiones más definitivas sobre el impacto de la comunicación en un tiempo en el que ésta ya no implica una sociedad que tiene un punto de referencia externo a la cosmología de los medios; tenemos que actuar de tal modo que los niños, incluso los de la primera infancia, no estén ya desvinculados de la investigación sistemática. Le toca también a la

investigación social, en sinergia con la investigación educativa, tecnológica y psicológica, transformar estos sujetos sociales no identificados (como parecen ser prevalentemente hoy en día) en niños y niñas capaces de sacar provecho de todas las experiencias sociales y tecnológicas. Sólo de esta forma habremos dado un firme paso hacia adelante en la cuestión del capital social puesto en juego con las tecnologías.

Notas

- (1) El título se inspira en el libro de Kathleen McDonnell, autora ya en 2001 de “Honey, We Lost the Kids: Re-thinking Childhood in the Multimedia Age”, Second Story Press, 2001, Toronto: Canadá
- (2) El proyecto, aún en curso, ha involucrado durante un trienio a distintas instituciones tales como: Engineering Ingegneria Informatica, Fastweb, Interactive Media, Consorzio iCampus, Università degli Studi di Napoli “Federico II”, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Università degli Studi di Salerno y Università degli Studi di Trento
- (3) Il Carosello fue el primer “formato” publicitario italiano. Se emitió del 3 de febrero de 1957 al 1 de enero de 1977.

Referencias

Bach, J-F.; Houdé, O.; Léna, P. & Tisseron S., (2007). Rapports sur l’usage excessif des écrans. Emotional and Behavioral Effects of Video Game and Internet Overuse – AMA Council on Science and Public Health Report.

Bach, J-F.; Houdé, O.; Tisseron S. & Léna, P. (2013). L’enfant et les écrans. Un avis de l’Académie des sciences. Paris: Le Pommier.

Barry, G. L. (1993). Children and Television: images in a changing sociocultural world. Thousands Oaks: Sage Publication.

Brisset, C. (2002). Les enfants face aux images et aux messages violents diffusés par les différents supports de communication: rapport par la Défenseure des enfants, Ministère de la Justice Français.

Brown, R. (1979). Children and Television. Londres: Macmillan.

Censis/Ucsi (2011). 45° Rapporto sulla situazione sociale del paese 2011. Milán: FrancoAngeli.

Centorrino, M. (2006). La rivoluzione satellitare. Come Sky ha cambiato la televisione italiana. Milano: FrancoAngeli.

Charren, P., Gelber A. & Arnold M. (1994). Media, children and violence: a public policy perspective. *Pediatrics*, 50(5); 631-637.

Christakis, D. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98; 8-16.

Christakis, D. et al (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. *Acta Paediatrica*, 113:4; 708-713.

Condry, J. (1993). Thief of Time. Unfaithful Servant: Television and the American Child. *Daedalus*, (122) 1.

Cortoni, I. (2011). Young Digizen? New challenges in media education. Milán: Franco Angeli.

Davies, C.; Coleman, J.; & Livingstone, S. (Eds.) (2014). Digital Technologies in the Lives of Young People, Londres: Routledge.

D’Amato, M. (1996). Bambini e tv: un manuale per capire, un saggio per riflettere. Milán: Il Saggiatore.

Dehaene-Lambertz, G.; Dehaene S. & Hertz-Pannier L. (2002). Functional neuroimages of speech

- perception in infants. *Science*, vol. 298; 2013-2015.
- Desmurget, M. (2012). *Tv Lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la television*. Paris: Max Milo Édition.
- Drotner, K & Livingstone, S. (Eds.) (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Londres: Sage.
- Eron, L. D. (1986). Interventions to mitigate the psychological effects of media violence on aggressive behavior. *Journal of Social Issues*, 3; 155-170.
- Gavrila, M. (2010), La televisione della crisi. La programmazione per bambini e ragazzi come killer application per il future. *In-formazione*, 6; 39-42.
- Gavrila, M. (2010). *La crisi della Tv. La Tv della crisi. Televisione e Public Service nell'eterna transizione italiana*. Milán: FrancoAngeli.
- Gavrila, M. (2014). *Bambini nell'arcipelago delle tv. La multidimensionalità delle esperienze televisive*. *In-formazione*, 12; 62-70.
- Hamlin, J. et al., (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, vol 450; pp. 557-560.
- Huesmann, L.R. & Taylor L.D. (2006). The role of media violence in violent behavior. *Annu Rev Public Health*, 27; 393-415.
- Libro bianco "Media e Minori" (2013). Roma: Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (Eds.) (2001). *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (Eds.) (2009). *Kids Online: Opportunities and risks for children*. Bristol: The Policy Press.
- Livingstone, S., Haddon, L. & Gorzig, A. (Eds.) (2012). *Children, Risk and Safety Online: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Morcellini, M. (1997). *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*. Milán: FrancoAngeli.
- Morcellini, M. (1999). *La TV fa bene ai bambini*. Roma: Meltemi.
- Morcellini, M. (eds) (2004). *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*. Milán: FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1955). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Florencia: Editrice Universitaria.
- Piaget, J. (1955). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Turín: Edizioni scientifiche Einaudi.
- Piaget, J. (1958). *Giudizio e ragionamento nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Turín: Einaudi.
- Piaget, J. (1969). *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, Florencia: La Nuova Italia.
- Pool, M. et al. (2000). Background Television as an inhibitor of performance in easy and difficult homework assignments. *Communication Research*, 27; 293-326.
- Popper, K. (1994, trad it. 2006). *Cattiva maestra televisione*. Venezia: Marsilio.
- Porro, R. & Livolsi, M. (1990). *Infanzia e mass media*. Milano: FrancoAngeli.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-2. (<http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives+-+Digital+Immigrants.pdf>) (15-10-2015)
- Prensky, M. (2006). Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how

you can help. St. Paul: Paragon House.

Quintiliano. M. F. (1541). *Institutionum oratoriarum*, Paris: Roigny (Catalogue, n° 1954); tr. it. *Istituzioni oratorie*, 2 voll. Pennacini, A. (Eds) (2001). Turin: Einaudi.

Rousseau, J. J. (1762, trad it. 2007). *Emilio e dell'Educazione*. Milano: Oscar Mondadori.

Rule, B. G. & Ferguson T. J. (1999). *The effects of of media violence on attitudes, emotion and cognition*.

Journal of Social Issues, n. 2; 29-51. Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Éd. le Pommier.

Starcom Italia (2009). *Il futuro della tv dei bambini è nel digitale* (www.primaonline.it) (19-09-2015)

Van Eyra, J. (2004). *Television and Child Development*. Londres: Routledge.

Vygotskij, L.S. (1934, trad. it. 2006). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.