

Infancia, televisión y violencia: perspectivas para el análisis

Concepción BORREGO DE DIOS

Universidad de Sevilla

J. Antonio YOUNIS HERNÁNDEZ

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En este artículo se realiza un recorrido a través de tres grandes modelos desde los que es posible analizarlas relaciones entre infancia, televisión y violencia: el *modelo de los efectos*, según el cual la televisión es un medio ante el que muchos niños carecen de los recursos necesarios con los que contrarrestar su poder; un conjunto de enfoques alternativos que presentan a los espectadores como *sujetos que desarrollan competencias cognitivas específicas para la lectura del lenguaje televisivo y para satisfacer sus necesidades a través de la televisión*; por último, el *modelo ecológico o mediacional*, según el cual la televisión es un mediador simbólico en interacción con otros, con un enorme poder en la creación de las representaciones que los niños elaboran acerca del mundo. Tras este recorrido se señalan algunas direcciones en las que parecería conveniente avanzar en la investigación e intervención: 1) un mayor conocimiento de los contenidos televisivos; 2) la educación de la competencia televisiva infantil y 3) la reordenación de los recursos sociales de manera que niños y niñas puedan satisfacer en los medios sociales en los que se desenvuelven las necesidades que probablemente satisfacen sustitutoriamente a través de la televisión.

Palabras clave: televisión, violencia, efectos de la televisión, competencia televisiva, modelo ecológico-mediacional, narraciones televisivas.

Abstract

In this article we review three models to be considered in the analysis of the relationships between childhood, television and violence: the *effect model*, which presents television as a powerful medium that many children lack means to counteract; an alternative group of perspectives which present spectators as *subjects who develop specific cognitive skills to understand television language and to satisfy their needs through television*, and finally, the *ecological or mediational model*, which presents television as a symbolic mediator that interacts with other

Dirección de los autores:

Concepción Borrego de Dios. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Sevilla. Avda. Ciudad Jardín, s/n. 41005 Sevilla.

J. Antonio Younis Hernández. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. c/ Santa Juana de Arco, 1. 35004 Las Palmas de Gran Canaria.

mediational means, and that has an enormous power in creating children's representations of the world. After this review, we point out some interesting areas of research and intervention for future research and intervention: 1) increase in knowledge of television contents; 2) education of children in skills useful for watching television, and 3) reorganization of social resources in order for boys and girls to satisfy, in their social context, the needs television is substituting.

Key words: television, violence, effects of television, television skills, ecological-mediational model, television narratives.

Distintas perspectivas para mirar un hecho cotidiano: la relación entre infancia y televisión

Posiblemente debido al hecho de que lo próximo y lo cotidiano es más difícil de conocer que aquello de lo que podemos tomar distancia, resulta difícil encontrar una perspectiva en la que podamos estar de acuerdo para analizar la relación entre los niños y la televisión. La manifestación de interpretaciones encontradas y el recurso a argumentos de naturaleza opuesta es un rasgo común tanto en las conversaciones informales como en los foros científicos. Sin embargo, las perspectivas que adoptamos para comprender esa relación son importantes porque nos conducen a prestar atención a diferentes aspectos del problema así como a adoptar diferentes medidas prácticas. Y ambas cuestiones son asuntos de enorme importancia para los adultos que, como padres o como profesionales, tenemos responsabilidades en relación con la infancia.

En este artículo realizaremos un breve recorrido por los diferentes modelos que se nos ofrecen desde las ciencias sociales para comprender la relación entre la televisión y los niños y, de manera más particular, entre violencia televisiva y comportamiento infantil, partiendo de la idea de que cada pers-

pectiva aporta explicaciones parciales a un problema complejo y difícil de aprehender y permite una comprensión limitada del mismo. Por otra parte no se trata de modelos estancos ni de meras alternativas de recambio que se suceden las unas a las otras. En la situación actual unos modelos se apoyan en los otros, bien para oponerse y plantear visiones alternativas respecto de algunas cuestiones, bien para apoyarse y complementarse en otras. Sin embargo creemos que es posible hablar de algunas líneas que caracterizarían la dirección por la que parecen encaminarse los estudios sobre la televisión y los niños. Esas líneas irían en las siguientes direcciones:

- En primer lugar, desde la consideración de la violencia como suma de actos concretos, aislables y cuantificables (número de golpes, asesinatos, violaciones, muertos, etc.) que la televisión presenta en un período determinado de tiempo (un día, una semana, etc.), hacia la consideración de la violencia en el contexto de los modelos globales que se presentan a los niños desde la televisión.
- En segundo lugar, más allá de la preocupación por los efectos concretos y a corto plazo que se atribuyen a la violencia televisiva, la preocupación tiende a dirigirse a los

efectos a largo plazo que los modelos televisivos tienen en las representaciones que niños y niñas se fraguan acerca de la sociedad, de sí mismos, de las relaciones interpersonales ó de los papeles atribuidos a los géneros, por poner algunos ejemplos.

- Y por último, más allá de considerar los efectos de la televisión como un asunto que puede delimitarse a la relación entre televisión y niños, los estudios avanzan hacia una consideración más ecológica del problema, insertando la televisión en el conjunto de los contextos interrelacionados en los que se desenvuelven sus vidas.

Pasaremos a continuación a hacer un breve recorrido por los diferentes modelos desde los que puede analizarse el problema.

Desde el modelo del impacto a la ecología de la infancia: ¿Qué papel le concedemos a la televisión?

La televisión como bala dirigida a espectadores indefensos

Si bien el problema de los efectos de la violencia televisiva en niños y niñas es más complejo de lo que podrían hacer-nos pensar los propios medios de comunicación cuando nos explican que el móvil que llevó a los niños de Liverpool a asesinar a otro niño de dos años fue la película *Muñeco diabólico*, sí que podríamos fijar como punto de partida de esta reflexión la existencia de relaciones probadas entre el hábito de ver mucha televisión, particularmente programas

violentos, y el comportamiento agresivo de los niños, tal como lo observan profesores u observadores externos, por ejemplo, en las aulas y en los patios de recreo de los colegios. Los niños que invierten mucho tiempo ante la televisión y muestran niveles altos de agresión, suelen mostrar también menos imaginación, peor ajuste en la escuela y manifestar creencias negativas acerca del mundo. Los estudios son persistentes en confirmar que los niños que pasan muchas horas ante el televisor y que prefieren programas violentos a los diez años, siguen comportándose de manera agresiva veinte años después, o incluso revelan que cuando la televisión se introduce en comunidades en las que no existía, el comportamiento agresivo de los niños aumenta (Singer y Singer, 1980; Huston y Wright, 1982; Pearl, Bouthiolet y Lazar, 1982).

Esta relación confirmaría una de las principales implicaciones del llamado *modelo de los efectos o del impacto*, según el cual la televisión es un medio poderoso ante el que muchos niños se encuentran vacíos y carecen de recursos para buscar o encontrar alternativas que contrarresten el poder del medio, limitándose a reproducir su impacto o a *imitar los modelos propuestos desde la pantalla* (Bandura y Walters, 1963). Sin embargo los estudios no establecen que la televisión sea la única responsable del comportamiento violento de los niños ni que exista una relación causal y directa entre exposición a la televisión y comportamiento agresivo. Más bien indican que una parte del comportamiento violento de los niños puede ser atribuido a la televisión que, sin embargo, no puede ser considerada ni la única ni la más

importante de las influencias. Las investigaciones indican que el principal predictor del comportamiento violento de los niños son los métodos de disciplina basados en el castigo físico y en el ejercicio del poder sin justificación utilizado por los padres en los hogares. En otras palabras, los niños imitan el comportamiento violento que los padres tienen con ellos, entre sí o con sus vecinos (Singer y Singer, 1980, 1981, Singer, Singer & Rapaczynski, 1984).

Se han dado diferentes argumentos para explicar el porqué de este impacto. Una de las explicaciones que pueden darse a los efectos de la violencia como *reacción inmediata* a las imágenes televisivas violentas o incluso a las escenas sexualmente excitantes es que *despiertan estados emocionales* que conducen a acciones agresivas. Otros argumentos intentan explicar los *efectos a largo plazo* del consumo de programas violentos. Por ejemplo, el hecho de contemplar programas de los que la violencia forma parte como solución natural a los conflictos, conduciría a integrar la violencia como un componente habitual de las representaciones infantiles del mundo, es decir, a la *normalización de la violencia* como única alternativa frente a otras posibles soluciones a los conflictos, como el diálogo o la negociación. En el mismo sentido se ha propuesto que la contemplación reiterada de escenas violentas podría *insensibilizar* a las personas ante situaciones de violencia que despertarían reacciones contrarias en el caso de que no fueran presentadas como espectáculo habitual.

Probablemente uno de los argumentos de mayor peso para explicar la

violencia a largo plazo podría resumirse apelando al símil del *cultivo* (Gerbner y Gross, 1980; Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli, 1980). Es decir, debido a que los niños pasan muchas horas ante el televisor (entre 2,30 y 4 horas diarias), y dada la cantidad de episodios violentos que la televisión difunde, muy superiores en número a aquellos de los que podemos ser testigos en la vida normal, los mensajes televisivos violentos abonarían un campo en el que fácilmente podría crecer, no sólo el comportamiento violento, sino también la ansiedad y el miedo. El aspecto más preocupante de este cultivo es que el consumo habitual de programas violentos no produciría solamente efectos a corto plazo, sino sobre todo a largo plazo. La adicción a la televisión contribuiría a crear una imagen negativa, insegura y amenazante del mundo, desarrollando en las personas actitudes de sospecha y de ansiedad generalizada ante las agresiones que podrían esperarse en la vida cotidiana.

Un rasgo común a estas explicaciones es la coincidencia en ver a la televisión como un medio muy poderoso que impacta en espectadores poco armados para hacer frente, de una manera u otra, a los estímulos violentos. De hecho, una de las críticas más fuertes que se hacen a esta interpretación *efectista* es que nos presenta sujetos sin capacidad para interpretar, contrastar o criticar los mensajes violentos que proceden de un medio al que se le atribuye mucho más poder que al espectador. Por otra parte, al definir la violencia televisiva como una serie de acontecimientos que pueden aislarse y cuantificarse, el modelo nos proporciona una aproximación muy limitada al significado que esos actos de-

finidos como violentos por los investigadores, tienen para diferentes tipos de niños.

Niños y niñas como sujetos competentes ante el televisor

Algunos de los vacíos del modelo del impacto son contrapesados por un conjunto de posiciones que sitúan a los espectadores en el centro principal desde el que mirar la televisión, asignándole competencias de las que eran privados en el modelo del impacto. Se plantea desde este enfoque que, en lugar de considerar a los espectadores como sujetos pasivos a merced de los mensajes televisivos, es posible verlos como *sujetos competentes que buscan dar satisfacción a sus intereses y necesidades a través de la televisión* (Blumler, Brown & McQuail, 1979). La versión más optimista de este modelo nos presenta sujetos competentes incluso para elegir, de entre la oferta televisiva, aquellos programas que satisfacen sus gustos y preferencias. Sin duda que se trata de una versión bastante idealizada de los espectadores y, especialmente cuando hablamos de niños, difícilmente compaginable con la experiencia común de ver cómo los niños «se enchufan» literalmente a la televisión (Winn, 1985). Sin embargo resulta interesante intentar responder a algunas de las preguntas que el modelo plantea. La pregunta central a la que este modelo intenta responder no es: ¿qué hace la televisión a los niños?, sino: ¿qué hacen los niños con la televisión?, ¿cómo la usan?, ¿qué satisfacciones obtienen a través de ella? Son preguntas a las que pueden darse respuestas de distinta naturaleza. Por ejemplo puede apelarse a

motivaciones individuales como que los niños emocionalmente inseguros debido a relaciones problemáticas con sus padres o con sus amigos, tienden a refugiarse en la televisión, buscando en ella el apoyo emocional del que adolecen sus relaciones con otros (Schramm y Roberts, 1971).

Una respuesta alternativa es que los niños pueden usar la televisión para obtener satisfacciones que no encuentran en otros entornos. Según esta hipótesis, *la televisión actuaría como un medio que satisface, de manera sustitutoria, necesidades que los niños no consiguen satisfacer dadas las condiciones de socialización en que se están desarrollando en la actualidad*. Resultan significativos al respecto los resultados de un estudio realizado por uno de los autores de este artículo (Younis, 1995), en el que se les da a los niños posibilidades de elegir entre distintas escenas dibujadas en las que aparecen niños solos o con otros en diferentes espacios, bien en casa delante del televisor, jugando en la calle o en el patio de recreo de la escuela, y se les pregunta en cuál de las situaciones preferirían estar. Las respuestas, favorables a jugar en compañía de sus amigos en la plaza, en el parque o en el recreo de la escuela, indican que no es desacertado pensar que los niños ven la televisión porque no pueden hacer otras cosas. De hecho, se constata que la televisión genera una progresiva insatisfacción a medida que los niños se acercan a la adolescencia y que los adolescentes tienden a despegarse de ella, consumen menos televisión y prefieren la compañía de sus amigos.

Sin embargo, interpretar la dependencia de los niños hacia la televisión como una actividad que compensa ne-

cesidades que no tienen oportunidad de satisfacer dada la forma en que se desenvuelven sus vidas cotidianas, exige un modelo de análisis más amplio que vaya más allá de las motivaciones individuales. Para explicar otros usos de la televisión es necesario apelar a la función que está cumpliendo en los hogares, en la mayoría de los cuales tiene, sin duda, un lugar bien reconocido (Younis, 1994). Por una parte la televisión está profundamente insertada en la vida familiar en la que ha introducido profundos cambios. Por otra parte, los cambios que está experimentando la familia afectan los usos que sus miembros hacen de la televisión y más particularmente la relación de los niños con ella (Barthelmes, 1990). Si la televisión ha sido, desde su introducción en los hogares, un aglutinante y organizador de la vida familiar, los datos indican una creciente individualización, sobre todo en algunos sectores de la población, del uso de la televisión, motivada por la diversidad de horarios de los miembros de la familia, la existencia de más de un televisor, el uso del vídeo, etc. Esta individualización hablaría de una tendencia creciente a la compartimentalización de los espacios, a la dispersión de las relaciones familiares y al desconocimiento y pérdida de control de los padres en relación con los usos que los niños hacen de la televisión dentro de casa. En este sentido, los datos en España, que por otra parte coinciden con las tendencias observadas en general en el resto de los países, muestran que el número de niños que ven la televisión en compañía de sus padres es bajo, en torno al 35% (Del Río y Alvarez, 1993), y que existe un número mayor de niños que lo hacen con otros niños,

usualmente con sus hermanos (65%). Es probable que los niños no sólo no vean la televisión en compañía de sus padres, sino que éstos la utilicen como una *«niñera electrónica»* de la que esperan cuidados que ellos mismos no pueden o no quieren proporcionarles (Rico, 1992). No es extraño que la televisión se convierta para muchos niños en su segundo padre o madre y que muchos manifiesten preferir el televisor a sus padres, probablemente porque siempre está a su disposición (Ferrés, 1994).

La corriente de la *psicología cognitiva* nos presenta también una imagen activa y competente de los niños ante la televisión (Bryant y Anderson, 1983; Greenfield, 1984). Según esta perspectiva, los niños activan, gracias al contacto repetido con ella, mecanismos complejos para comprenderla y desarrollan competencias progresivamente mayores para la lectura del lenguaje televisivo. Esas competencias permiten a los niños llegar a distinguir, por ejemplo, entre fantasía y realidad, distinción que no aparece de manera inmediata y naturalmente en ellos, sino como una conjunción de sus progresos cognitivos y de su experiencia con el medio (Hodge y Tripp, 1986). Así, mientras que los niños pequeños pueden tener dificultad en reconocer como ficticios los personajes de una película o, por el contrario, atribuir a las imágenes violentas de un informativo el mismo carácter que a una serie de ficción, con el tiempo, y a medida que se desarrolla su capacidad para la lectura del lenguaje audiovisual, los niños pueden llegar a disfrutar de las peripecias que enfrentan, incluso violentamente, a los personajes de un relato imaginario, a sabiendas de

que lo que están viendo sólo es fantasía y no ocurre en realidad. De esta forma la violencia televisiva que puede ser distinguida por los niños de la realidad, les conduciría a una *liberación catártica* de sus deseos de agresión.

Esta perspectiva del niño como sujeto competente para discriminar la violencia real de la imaginaria, abre sin embargo un debate importante en relación con el papel que la televisión juega en el desarrollo de la imaginación infantil. Si bien es cierto que el contacto con ella desarrolla competencias específicas para la lectura del lenguaje audiovisual que no se desarrollan en contacto con otros códigos, como el código lingüístico, no parece claro el papel que los relatos fantásticos televisivos pueden tener en el desarrollo de la imaginación infantil. Uno de los beneficios atribuidos a la lectura es su capacidad para suscitar imágenes propias en el lector; el convertirle, por decirlo de algún modo, en ilustrador del texto que lee o que los adultos leen para él o para ella y poder recrearlo en su imaginación. A diferencia de las imágenes que los textos escritos puede despertar en los niños, las imágenes televisivas creadas por otros se imponen a los niños paradójicamente como posesiones propias. La imaginación televisiva sustituye así las posibles creaciones infantiles por creaciones ajenas, difundiendo referentes comunes en la generalidad de los espectadores, homogeneizando la imaginación de los niños y limitando sus posibilidades de construir mundos propios (Pérez Tornero, 1994). Si esto es algo más que una hipótesis, no cabe duda de que se trata de una de las mayores agresiones que la televisión hace contra el mundo de los

niños, agresión que no sería sólo imputable a ciertas escenas o ciertos programas agresivos sino a la televisión en su conjunto.

Si bien la perspectiva cognitiva nos presenta niños competentes para procesar el lenguaje de la televisión, nos muestra también una imagen abstracta y fría de los niños indiferenciados en lo que se refiere a aspectos tan importantes de su identidad como el género, su condición social, su raza o sus peculiaridades individuales (Buckingham, 1991). Precisamente tratándose de la televisión, una máquina de producir sobre todo emociones, el modelo cognitivo nos hace dudar de que los niños pongan en juego solamente competencias cognitivas y que adquieran de manera espontánea, simplemente a través del contacto repetido con el medio, capacidades que les permitan no sólo una comprensión del mensaje, sino también una comprensión crítica. Y este es un asunto de extraordinario interés si se considera que los mensajes televisivos nunca son presentaciones asépticas y objetivas de la realidad, sino que se trata de productos comunicativos elaborados por otros con intenciones socializadoras que no son, de ninguna forma transparentes para los niños, ni siquiera para muchos adultos (Martín Serrano, 1977, 1986, 1990).

La televisión: un mediador simbólico de la socialización infantil entre otros agentes mediadores

El último enfoque al que nos referiremos constituye una propuesta amplia y plural en la que convergen perspectivas distintas (ecológicas, etnográficas,

socio-culturales, etc), del que podría hablarse como modelo *sistémico-ecológico o mediacional*. Este enfoque nos presenta la televisión como un mediador simbólico con enorme poder en la creación de las representaciones que los niños elaboran sobre el mundo. La televisión proporciona instrumentos o modelos mediante los cuales los niños pueden «pensar» todo lo que convenimos en llamar «realidad»: el mundo social, las relaciones interpersonales, nosotros mismos, los modelos de hombres y mujeres, las formas de dar solución a los conflictos o las formas de abordar las tareas colectivas. Desde este enfoque no se contempla al medio televisivo como un agente responsable directamente de nuestras representaciones y de nuestro comportamiento en el mundo, sino más bien como un agente socializador que difunde «modelos mediante los que pueden pensarse las cosas», textos que serán reelaborados y reconstruidos por los niños en sus interacciones cotidianas en la familia, en el colegio, en la calle, con los compañeros. La televisión se propone como un medio en interacción con otros medios, de manera que no es posible comprender el papel que desempeña en el desarrollo de los niños sin comprender simultáneamente el papel de otras instituciones y contextos socializadores y las relaciones que se crean entre ellos. A diferencia de otros enfoques, esta perspectiva no considera a los niños ni como individuos aislados ni como sujetos cognitivos abstractos, sino como personas con características definidas, pertenecientes a grupos sociales, a un género y a una raza concreta, insertos en diferentes redes sociales interpersonales e institucionales de las que también reciben mensajes que les servirán como marcos de

referencia desde los que analizar, comparar o contrastar los mensajes que les llegan de la televisión. El problema desde esta perspectiva no sería tanto la violencia que difunde la televisión sino la forma en que la televisión apoya la violencia que los niños reciben de otros medios o la forma en que los niños pueden contrarrestar la violencia televisiva gracias a los mensajes de otro signo que reciben en otros contextos.

Y vistas así las cosas, parece ser que la televisión no engancha de la misma forma a unos niños que a otros. La dependencia durante mucho tiempo de la televisión arraiga más en unas capas de la población, las más desprotegidas, las que tienen menos recursos alternativos, que en otras. Características como la edad, el sexo, la clase social ó la raza, son importantes predictores de la adicción a la televisión. Así, los niños que provienen de ambientes socio-culturales bajos, los negros en los EE.UU., los niños entre los 11 y los 12 años y las niñas más que los niños durante la adolescencia, parecen estar entre los telespectadores más adictos (Parke y Slaby, 1984). Y diferentes tipos de niños cuentan con diferentes recursos con los que hacer frente a los mensajes televisivos. Niños que provienen de hogares desestructurados, con poco arraigo cultural, con un limitado repertorio de prácticas sociales y con un abanico poco desarrollado de lenguajes y de roles sociales, parecen ser menos críticos y discrepar menos de los mensajes propuestos por la televisión (Lautrey, 1985).

Los hábitos de los padres en relación con la televisión son los mejores predictores de los hábitos televisivos de los niños. Los niños que invierten mucho tiempo delante de los televisores suelen

tener padres que también pasan mucho tiempo delante de él. Sin embargo, cuando los padres establecen reglas sobre la televisión, limitando el tiempo u orientándoles en relación con la oferta de programas, los niños muestran menos efectos negativos derivados normalmente de ver televisión. Los niños que provienen de familias que promueven actitudes y valores de solidaridad, esfuerzo y cooperación, así como aquellos en cuyas familias tienen oportunidad de participar en la comunicación familiar y de expresar sus opiniones en las decisiones, tienden a utilizarla menos (Lull, 1982; Singer, Singer & Rapaczynski, 1984).

Desde posiciones socio-culturales (Bruner, 1986, 1990) y etnográficas (Lévi-Strauss, 1966, 1970; Egan, 1988), se ha resaltado el papel que cumplen las narraciones como vehículos de comportamientos y modos de sentir que se consideran aceptables en una determinada cultura. Esta perspectiva se revela como una importante herramienta para el análisis de los productos audiovisuales, entre los cuales la narración es uno de los instrumentos privilegiados, que permite comprender que la influencia de la televisión va más allá del desarrollo de competencias cognitivas para la lectura del lenguaje audiovisual. A través de las historias que la televisión cuenta, los niños y las niñas no sólo desarrollan esquemas cognitivos sino mucho más: aprenden sobre todo formas de comportamiento y modos de sentir socialmente legitimadas. No hay que olvidar que las narraciones televisivas son los mejores formatos para comunicar a los espectadores cómo hay que sentirse, con quién hay que identificarse, quién defiende causas justas y quien merece ser

castigado o eliminado. Las narraciones televisivas constituyen maravillosos inventos para transmitir valores ideológicos, o interesados, si se prefiere, y para facilitar la identificación de los niños con personajes y causas (Egan, 1988; Hodge y Tripp, 1986; Younis 1988, 1990).

En las historias televisivas la violencia no aparece como un conjunto de sucesos discretos que pueden sumarse, sino como acciones integradas dentro de estructuras que indican a los espectadores en qué circunstancias y usadas por qué personajes es legítima o merecen ser castigada. La televisión funciona así como un mecanismo inmejorable para legitimar la violencia utilizada por unos personajes pero no por otros. En otros términos, la violencia se presenta como un recurso universal a disposición de todos los personajes, pero que sólo es legítima cuando es usada por los héroes protagonistas en la medida en que la ponen al servicio de fines supuestamente buenos.

Dirigir la mirada a las narraciones televisivas es tremendamente ilustrativo porque pone de manifiesto cuáles son los modelos de identificación que se les proponen a los niños y a las niñas. Los modelos que las historias televisivas proponen a unos y a otras son diferentes, selectivos. En las series de dibujos animados, que suman un alto porcentaje de la programación dirigida a niños y jóvenes (Borrego de Dios y De Pablos Pons, 1994), la proporción de personajes femeninos es de uno por cada cuatro masculinos y son éstos últimos quienes desempeñan los papeles principales de las series mientras que los femeninos quedan reducidos a papeles secundarios y de comparsas. Las historias de la tele-

visión, particularmente las series de aventuras fantásticas, ponen de manifiesto un nuevo tipo de violencia que no es ya sólo física, ni verbal, sino simbólica. Es una violencia que algunos autores (Hodge y Tripp, 1986) han descrito como *aniquilación simbólica*: de lo que se trata es de que las niñas no están reflejadas en ellos; de que no se encuentran en un espejo en el que desearían encontrarse o de que, cuando se encuentran, reciben una imagen que no se corresponde con las aspiraciones que se derivan del mundo en que viven.

Prestar atención a las historias que la televisión cuenta nos ayuda en fin a comprender mejor el hecho de que los espectadores asiduos a la televisión desarrollen modelos negativos del mundo y tiendan a percibirlo como algo amenazante e inseguro. Su estudio pone de manifiesto la existencia de modelos narrativos prototípicos de los que se desprende la idea de que atreverse a entrar en situaciones nuevas, desconocidas o no aprobadas por la mayoría, es una aventura arriesgada de la que se derivarán consecuencias negativas. O bien la idea del mundo como un espacio inseguro y en riesgo al que es necesario preservar, pero que sólo puede ser defendido por protagonistas masculinos vestidos de poderes mágicos en los cuales los espectadores deben depositar su confianza (Younis, 1988; Borrego de Dios, 1995).

Algunos asuntos urgentes y pendientes en relación con la televisión y la infancia

Se supone que después de un recorrido como éste por los panoramas que pueden contemplarse desde los diferen-

tes puntos de vista que se nos ofrecen para mirar lo que sucede entre la televisión, la violencia y los niños, se impondría algún tipo de reflexión final. Sin duda que cuando se centra la reflexión sobre la violencia y la televisión, corremos el riesgo de dejarnos cegar por uno solo de los aspectos de la televisión y olvidar que se trata de un medio tan complejo como la vida o como la sociedad misma y de que es susceptible de ser utilizada tanto positiva como negativamente. La televisión socializa, divierte y constantemente educa, y lo que es más importante, puede hacerlo a todas luces mucho mejor de lo que en nuestro país lo está haciendo. Es un medio con posibilidades infinitas, existen profesionales competentes para hacer que eso sea posible y existe una opinión pública deseosa de hacer cambiar las cosas, de manera que parece obvio que la mejor posición no es dramatizar y llorar por un tiempo perdido y tal vez existente solo en nuestra imaginación, en que los niños disfrutaban leyendo, la calle era un lugar seguro para sus juegos colectivos y los adultos de su entorno eran para ellos modelos responsables de lo que deberían y podrían ser en el futuro.

Señalamos a continuación, algunas de las direcciones en las que, a nuestro parecer, parecería no sólo conveniente sino también urgente avanzar:

- En primer lugar deberíamos *conocer mejor los contenidos* que están llegando a los niños y valorar si son acordes con los modelos que deseamos transmitirles. Una cuestión importante a tener en cuenta en este sentido es que la televisión que ven los niños no es solamente la televisión programada para ellos sino toda

la televisión. Se trata de un asunto complejo porque requeriría tanto de un esfuerzo dirigido a la investigación sistemática de los contenidos televisivos como de una clarificación respecto de cuáles son los valores y modelos socializadores que los adultos consideramos dignos de ser propuestos a niños y jóvenes.

- En segundo lugar deberíamos analizar y valorar si los niños cuentan con las competencias necesarias para valorar críticamente los contenidos televisivos o si debería hacerse un esfuerzo desde distintas instituciones para *educar su competencia televisiva*. Sin duda que esta cuestión plantea un reto importante a la escuela, que debería superar sus temores ante un medio competidor que le está ganado importantes partidas.

- Una última cuestión tendría que ver con las necesidades a las que los niños están dando satisfacción a través de la televisión. Si fuera cierto que actualmente están satisfaciendo, de manera sustitutoria, necesidades como la imaginación, la acción, el protagonismo o la identificación, difíciles de satisfacer en la sociedad en que viven, los esfuerzos deberían dirigirse hacia una reorganización de los recursos sociales que les permitan desplegar su propia competencia y confirmar su propio valor en los contextos en los que se desenvuelven sus vidas cotidianas.

Referencias

BANDURA, A. y WALTERS, R. (1963). *Social Learning and Personality*

Development. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. [Traducción española: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Alianza Universidad, 1983].

BARTHELMES, J. (1990). ¿Por qué miras? Relación de los media y las familias. *Infancia y Sociedad*, 3, 49-64.

BLUMLER, J., BROWN, J.R. y MCQUAIL, D. (1979). *The social origins of the gratifications associated with television viewing*. Mimeo. Universidad de Leeds.

BORREGO DE DIOS, C. y DE PABLOS PONS, J. (1994). *Estudio psico-educativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur Televisión*. Informe no publicado. Universidad de Sevilla.

BORREGO DE DIOS, C. (1995). Narraciones televisivas y modelos socializadores. *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje-CL&E*. Madrid.

BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. [Traducción española: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988].

BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. [Traducción española: *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991].

BRYANT, J. y ANDERSON, A.R. (Eds.) (1983). *Children Understandig of Television*. Nueva York: Academic Press.

BUCKINGHAM, D. (1991). *Children and Television. An overview of the Research*. Londres: BFI.

DEL RÍO, P. y ALVAREZ, A. (1993). *Sistema de actividades y tiempo libre del niño en España*. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica al Menor, Ministerio de Asuntos Sociales. Material policopiado.

- EGAN, K. (1988). *Primary Understanding. Education in early childhood*. Nueva York: Chapman & Hall [Traducción española: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata-MEC, 1991].
- FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- GERBNER, G. y GROSS, L. (1980). The violence face of television and its lessons. En: E.L. Palmer y A. Dorr: *Children and the Faces of Television: Teaching, Violence, Selling*. Nueva York: Academic Press.
- GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M. y SIGNORIELLI, N. (1980). The *Mainstreaming* of America: Violence profile number 11. *Journal of Communication*, 30 (3), 10-29.
- GREENFIELD, P.M. (1984). *Mind and media*. Glasgow: Fontana. [Traducción española: *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata, 1985].
- HODGE, B. y TRIPP, D. (1986). *Children and Television*. Cambridge: Polity Press. [Traducción española: *Los niños y la televisión*. Barcelona: Planeta, 1988].
- HUSTON, A.C., y WRIGHT, J.C. (1982). Effects of communication media on children. En: C.B. Kopp y J.B. Krakow (Eds.): *The child: development in a social context*. Boston: Asisson-Wesley.
- LAUTREY, J (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1966/1984). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1970/1983). *Mitológicas I: Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LULL, J. (1982). Family communication patterns and the social uses of television. *Communication Research*, 7 (3), 219-334.
- MARTÍN SERRANO, M. (1977). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- MARTIN SERRANO, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- MARTIN SERRANO, M. (1990). La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños. *Infancia y Sociedad*, 3, 5-19.
- PARKE, R.D. y SLABY, R.G. (1984). The development of aggression. En: E. M. Hetherington (Ed.) *Handbook of Child Psychology, Vol. 4: Socialization, Personality and Social Development*. Nueva York: John Wiley.
- PEARL, D., BOUTHIELET, L. y LAZAR, J. (Eds.) (1982). *Television and Behavior. Vols. 1 & 2*. Washington: US Government Printing Office.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- RICO, L. (1992). *TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Madrid: Espasa Calpe.
- SCHRAMM, W. y ROBERTS, D.F. (1971). Children's learning from the mass media. En: Schramm y Roberts (Comps.): *The Process and effects of mass communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- SINGER, J.L. y SINGER, D.G. (1980). Television viewing and aggressive behavior in preschool children: A field study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 347, 289-303.
- SINGER, J.L. y SINGER, D.G. (1981). *Television, Imagination and*

- Agression: A Study of Preschoolers*. Hillsdale: Erlbaum.
- SINGER, J.L., SINGER, D.G. y RAPACZYNSKI, W. (1984). Family patterns and television viewing as predictors of children's beliefs and aggression. *Journal of Communication*, 34 (2), 73-89.
- WINN, M. (1985). *The plug-In drug*. Harmondsworth: Penguin.
- YOUNIS, J.A. (1988). *El niño y la cultura audiovisual*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- YOUNIS, J.A. (1990). Psicología, ideología y sociedad. *Infancia y Sociedad*, 3, 81-89.
- YOUNIS, J.A. (1994). *La influencia social de los medios de comunicación en la infancia y la familia*. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- YOUNIS, J.A. (1995). Las fronteras semánticas entre la televisión y la escuela. *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje-CL&E*. Madrid.