

BAMBINI E TV: UN RAPPORTO COMPLESSO

Pamela Mazzei

Il rapporto tra i bambini e la televisione

La televisione: un elemento indispensabile della casa

L'industrializzazione e il conseguente miglioramento dei redditi hanno inciso notevolmente sul livello dei consumi dell'italiano medio: superato lo stadio in cui questi erano rivolti soprattutto ai generi di prima necessità, si è notato un aumento generale delle spese verso i generi cosiddetti di "lusso", cioè non assolutamente necessari. L'automobile, gli elettrodomestici, la televisione sono diventati, quindi, non soltanto dei mezzi per procurarsi svago e diminuire le fatiche, ma anche un'insegna del raggiunto benessere e del reale inserimento sociale (Ferrarotti, 2005).

La conseguenza di questo notevole aumento nell'acquisto dei televisori oggi è sempre più evidente: i bambini trovano la TV in casa fin dalla nascita, nella maggior parte dei casi anche più d'una, e la considerano una componente indispensabile dell'arredamento. La presenza obbligatoria e normale dell'apparecchio televisivo significa che i bambini di oggi non lo percepiscono più come una novità o qualcosa di cui si può fare anche a meno e, visto che la TV "fa parte" della casa, essi sono nella disposizione psicologica di recepirne i messaggi con la massima naturalezza, in quanto li associano alle sensazioni buone e rassicuranti del nido domestico.

Per la maggior parte dei bambini delle ultime generazioni, guardare la televisione rappresenta una delle più ovvie attività quotidiane, come il mangiare, il dormire, il giocare e l'andare a scuola.

Se si paragona il modo di vivere di un bambino di quarant'anni fa con un bambino di oggi, ci si rende immediatamente conto di quanto la televisione abbia modificato i ritmi di vita. In passato, i bambini trascorrevano molto del loro tempo libero all'aperto, impegnati in giochi di movimento e di gruppo; molti apprendimenti avvenivano spontaneamente, attraverso l'osservazione e l'interazione diretta con persone reali. Oggi, invece, gli spazi nei quali i piccoli

possono stare tranquillamente a giocare sono sempre di meno (così che le famiglie preferiscono lasciarli davanti alla televisione) e la giornata dei bambini risulta rigidamente scandita dagli orari scolastici, dagli impegni sportivi e, naturalmente, dagli appuntamenti con i programmi televisivi preferiti.

Una rappresentazione erronea dell'infanzia

Il bambino è spesso oggetto di valutazioni paradossali da parte degli adulti. Ad esempio, gli stessi genitori tendono a pensare che i bambini al di sotto dei 6 anni siano meno capaci cognitivamente di quanto non lo siano in realtà: così, da una parte, sottovalutano la capacità di comprensione del bambino piccolo rispetto a molte situazioni complesse, dall'altra si meravigliano moltissimo per le affermazioni che questi fa e che ne dimostrano la competenza.

I bambini dell'età scolare sono invece oggetto di una rappresentazione sociale di segno contrario, per cui da loro ci si aspetta molto di più di quello che sono in grado di fare.

Questa rappresentazione erronea dell'infanzia (*sottovalutazione* dei bambini prima dei 6 anni, *sopravalutazione* di quelli in età scolare), naturalmente, determina anche una interpretazione errata del ruolo della TV e dell'influenza che questa può avere sui minori: prima dei 6 anni si pensa che questa non possa far male "tanto il bambino non capisce", mentre dopo i 6 anni non può far male perché "il bambino ormai capisce tutto" (D'Alessio e Laghi, 2006).

L'attribuzione della responsabilità per i programmi che i bambini guardano in TV è un problema sociale e politico prima che giuridico ma, nonostante le numerose norme varate per proteggere l'infanzia, permane ancora un certo scetticismo sulla capacità dello Stato di farsi garante della tutela dei minori. Si tende così ad attribuire ogni responsabilità a chi realizza i programmi e a chi alleva i bambini (cioè ai produttori e ai genitori), e la protezione dell'infanzia rimane confinata nell'area del privato.

Diverse ricerche (D'Alessio e Laghi, 2006) hanno messo in evidenza molta insoddisfazione sulla qualità dei programmi televisivi, accanto alla marcata incapacità degli utenti di riconoscere gli atteggiamenti e i comportamenti a rischio per l'infanzia all'interno dei programmi. Questa tendenza degli utenti (anche quando si tratta di genitori consapevoli, iscritti ad associazioni di telespettatori) a

non identificare i messaggi televisivi inadatti ai bambini, non deve però sorprenderci: la velocità di questo mezzo di comunicazione, infatti, è tale da essere spesso incompatibile con una vera comprensione; inoltre, nessuna trasmissione annuncia esplicitamente un intento di manipolazione, disconferma, frustrazione e mancanza di rispetto verso l'infanzia.

Una componente della famiglia

Come la televisione ha cambiato la famiglia

Negli ultimi decenni, la televisione ha rivoluzionato le comunicazioni, influenzando profondamente la vita familiare. Oggi, la televisione è una fonte primaria di notizie, di informazioni e di svago per innumerevoli famiglie, fino a modellare i loro atteggiamenti, le loro opinioni e i loro prototipi di comportamenti (Wojtyla, 1994).

La televisione può arricchire la vita familiare, in quanto può unire più strettamente fra loro i membri della famiglia e promuovere la loro solidarietà verso altre famiglie e verso la più vasta comunità umana; ma può anche danneggiare la vita familiare, diffondendo valori e modelli di comportamento falsati, mandando in onda pornografia ed immagini di brutale violenza, diffondendo informazioni distorte e manipolate sui fatti e i problemi di attualità. Ancora, la televisione può avere effetti negativi sulla famiglia anche quando i programmi televisivi non sono di per sé moralmente criticabili: essa può spingere i membri della famiglia stessa ad isolarsi nei loro mondi privati, tagliandoli fuori dagli autentici rapporti interpersonali.

Ricerche sugli effetti della televisione sulla vita familiare permettono di giungere ad alcune importanti conclusioni (Ferrarotti, 2005): a) i processi di interazione tra i membri della famiglia si riducono al minimo, malgrado le maggiori occasioni che la TV offre alla cosiddetta *togetherness*, cioè all'unità familiare; b) la TV è più assorbente di altre attività, impedendo nell'ambito familiare la lettura, il gioco e la conversazione; c) la difficoltà a far abbandonare ai bambini lo spettacolo televisivo, induce molti genitori a far loro consumare i pasti mentre guardano la TV e a consentire ai propri figli di andare a letto più tardi.

La funzione della TV secondo i genitori

Alcune ricerche (D'Alessio, 2003) hanno permesso di individuare almeno tre funzioni fondamentali che i genitori tendono ad attribuire alla televisione:

- la *funzione educativa*, che può essere distinta secondo due approcci, quello *didattico* e quello dei *valori sociali*. Nel primo caso, gli adulti si aspettano che la TV soddisfi bisogni culturali, stimoli la creatività, sia una finestra sul mondo ricca di stimoli, coerente con le esperienze evolutive del bambino, utile, comprensibile, con un linguaggio appropriato. Nel secondo, invece, i genitori si aspettano che nella TV sia riconoscibile un progetto di educazione ai valori della pace, della tolleranza, del rispetto;
- la *funzione di intrattenimento*, si riferisce alle richieste di *evasione* e *creatività*. Nel caso dell'evasione, gli adulti hanno limitato le loro attese solo al divertimento, indipendentemente da qualsiasi progettualità: compito della televisione è quello di intrattenere e rilassare. Nel caso della creatività, invece, il gioco e il divertimento devono essere accompagnati da elementi di novità, originalità, possibilità di soluzioni alternative e presentazione della realtà in modo ironico, stimolante e allegro;
- la *funzione realistica*, si riferisce infine alle richieste di documentazione ed *informazione*. Secondo questi genitori la televisione è una "finestra sul mondo", sostituisce o accompagna il giornale, permettendo ai bambini di conoscere ciò che accade in altri paesi e di acquisire nuove informazioni.

Gestione familiare della televisione

I comportamenti più comuni che i soggetti attuano nell'uso dei media sono stati a lungo studiati da sociologi e psicologi sociali, che hanno individuato le ragioni ispiratrici di questo controllo facendo riferimento al *tempo* di fruizione, allo *spazio* dove si può vedere la TV o alla *censura* di certi contenuti.

Una ricerca condotta dalla D'Alessio, nel 2002, ha consentito di individuare sette diverse tipologie di reazioni possibili dei genitori nei confronti della TV:

- *permissivo*: è il comportamento più comune adottato dai soggetti della ricerca (32%). Il bambino può guardare la televisione tutto il tempo che

vuole, mentre mangia, appena sveglia, fino a tardi nella sua cameretta; non ci sono ricompense o punizioni per l'uso che i piccoli fanno del tempo libero ed il consumo televisivo è orientato in prevalenza ai programmi di intrattenimento e poco a quelli di informazione. L'interpretazione data nel 1993 dal servizio opinioni Rai per i comportamenti di questo tipo è che i genitori abbiano elaborato un vissuto di colpa, avendo consentito che la TV facesse da "baby-sitter" e, perciò, cerchino di ripagare il bambino per la loro assenza con giocattoli e con altra TV. A tutto ciò si accompagna un'ingenua fiducia nei confronti delle tecnologie che vengono accreditate di contenuti positivi o almeno neutri;

- *pericolosità*: è il comportamento opposto a quello permissivo e si riferisce all'elaborazione di una visione del tutto negativa della televisione da parte dei genitori (8% degli intervistati). Anche se il bambino può guardare alcuni programmi, la cornice percettiva in cui ciò avviene è di pericolo; i genitori si sentono a disagio di fronte alla televisione e spesso non si rendono conto che tale percezione di pericolo, se non giustificata, viene comunicata ai bambini come ansia;
- *le regole*: sono comportamenti contraddistinti dal diverso livello di rapporto che i genitori hanno con i propri figli e vengono adottate da circa il 23% dei soggetti (soprattutto genitori con una cultura universitaria). Nel regolare il consumo televisivo i genitori tendono spesso a fare una distinzione fra giorni di scuola e fine settimana e all'interno dei singoli giorni stabiliscono quali sono le fasce orarie consentite e quali non. Il limite di questa strategia è la rigidità non solo per chi deve rispettare le regole, ma anche per chi le fissa: il genitore stabilisce le regole ma poi si vede costretto a cedere oppure non ne verifica l'attuazione. Inoltre, i bambini sottoposti a regole troppo rigide possono elaborare un atteggiamento di desiderio e di sfida per raggiungere ciò che è vietato, attribuendogli così un alto valore per contrapposizione. Ciò dimostra che le regole hanno un senso solo se sono accompagnate dal rapporto tra adulto e bambino, e se vengono condivise;

- *la dieta*: si tratta di una nuova modalità di comportamento che viene riferita dal 5% degli intervistati. La dieta televisiva consiste in una riduzione programmata del tempo di consumo televisivo, allo scopo di educare il consumatore in modo che egli possa poi regolarsi anche senza dieta. È quindi una strategia che sposta, in un terreno più vicino al bambino, la gestione del consumo della TV, fa leva sulla responsabilizzazione del bambino e sulla sua capacità di mantenere l'impegno preso. Naturalmente, il limite di questa strategia è quello di partire dal presupposto che il bambino sia pari all'adulto, pensando che questi possa affrontare da solo tutta la soluzione del problema;
- *il controllo naturale*: è un comportamento che può essere collocato a metà tra coloro che hanno paura del consumo della TV e coloro che lasciano la possibilità ai propri figli di guardare quanto e cosa vogliono (20% dei soggetti intervistati). Sulla base di questa strategia, i genitori ricorrono ad alcuni ostacoli naturali per limitare il consumo televisivo: è opportuno, ad esempio, non avere più di un televisore ed è importante che questo sia collocato in un luogo dove non si può stare sempre. Come è evidente, il controllo naturale non permette di risolvere il problema, semplicemente lo evita;
- *il monitoraggio*: è una modalità attiva che viene adottata da quei genitori che sono convinti della loro capacità di attuare l'intervento educativo e di vivere con fiducia la relazione con il bambino (12% degli intervistati). Consiste nel guardare ogni tanto la TV con il proprio figlio, verificare quanto tempo trascorre davanti allo schermo e parlare con lui di ciò che ha visto. Significa che entrambi i genitori devono essere consapevoli che 3-4 ore di visione sono troppe e che ci sono altre attività interessanti, come la lettura e il gioco. Lo stile di governo del monitoraggio si avvicina in qualche modo a quello che alcuni studiosi hanno definito consensuale, dove i genitori utilizzano livelli di mediazione molto elevati: gli adulti mantengono la responsabilità di spingere i figli a comportamenti accettati nell'ambito familiare, ma sono promossi anche scambi di idee e opinioni;

- *l'alternativa*: cioè l'offerta al bambino di varie modalità per trascorrere il tempo. I genitori devono poter trovare risorse all'interno del contesto in cui si vive per proporre al bambino alternative di intrattenimento, gioco, apprendimento e relazione. Alcuni studi, condotti dalla D'Alessio nel 2001, hanno dimostrato che, se lasciati liberi di scegliere, i bambini (anche se sono piccoli teledipendenti) mostrano di apprezzare le alternative.

L'attenzione verso i programmi televisivi

Restare "incollati" davanti alla TV

La televisione ha spesso la capacità di attirare così tanto l'attenzione dei bambini che questi sembrano totalmente rapiti e assenti: ciò che gli adulti intorno a loro dicono o fanno non sembra interessarli e talvolta la sensazione è che non se ne accorgano nemmeno.

Tale capacità della televisione di trattenere l'attenzione dei telespettatori è determinata in gran parte dalla *percezione del movimento* (D'Alessio, 2003).

Accanto alla persistenza retinica, che consente il passaggio da un fotogramma all'altro senza interruzioni, accanto a variabili di forma, grandezza, angolazione, luminosità dello stimolo, i filmati forniscono una rappresentazione del mondo che, per esistere, ha bisogno della partecipazione dello spettatore. È quest'ultimo che riconosce e dà senso a ciò che vede, riempie i vuoti spaziali e temporali e collega i diversi fatti presentati nei fotogrammi. Per questo, molti ricercatori ritengono il movimento un fattore molto potente nel determinare il senso di realtà del soggetto che guarda la TV.

Tuttavia, alcuni studi hanno dimostrato che, nonostante il notevole tempo trascorso davanti alla televisione, non sempre i bambini le prestano un'attenzione esclusiva. Nella maggior parte dei casi, infatti, il guardare la televisione si accompagnerebbe allo svolgimento di attività come mangiare, giocare o fare i compiti. Per questo si parla di un'*attenzione divisa*. Inoltre, in alcuni casi, i bambini che sembrano "incantati" davanti allo schermo stanno in realtà seguendo i loro ragionamenti su ciò che vedono o, addirittura, pensano, fantasticano, sognano ad occhi aperti.

Perché è difficile smettere di guardare la TV?

La televisione risulta caratterizzata da alcuni fattori percettivi tipici, legati alla natura delle immagini elettroniche presentate sullo schermo e al modo con cui l'occhio le recepisce. È proprio per queste caratteristiche che la televisione appare più affascinante e accattivante di qualsiasi altra attività (D'Alessio, 2003).

Il primo di questi fattori è rappresentato dalla *nitidezza della visione*: in condizioni normali l'individuo percepisce in maniera nitida solo una parte dell'ambiente circostante grazie alla visione centrale o foveale, mentre vede il resto in maniera piuttosto confusa a causa della visione periferica; quando invece egli guarda la TV, percepisce l'intero schermo con la visione centrale e quindi può vedere in maniera decisamente nitida tutte le immagini che vengono presentate.

Inoltre, poiché nella vita quotidiana la visione periferica tende a distrarre l'individuo, la sua mancanza nelle immagini televisive può aiutarci a spiegare perché egli risulti particolarmente attento mentre guarda un programma.

Un'altra caratteristica peculiare dell'immagine televisiva è la notevole *mobilità dei suoi contorni*: mentre nella vita reale i profili degli oggetti e delle persone non si muovono, il pannello elettronico che crea le immagini sullo schermo produce contorni che sono in costante movimento, per quanto lo spettatore non ne sia cosciente. Poiché l'occhio è portato a fissare con maggiore intensità gli oggetti mobili piuttosto che quelli fissi, la TV tende ad attirare particolarmente la nostra attenzione.

L'ultimo fattore che può aiutarci a capire perché sia così difficile smettere di guardare la TV è quello relativo all'*inerzia attentiva*. Secondo questo processo, man mano che gli sguardi verso lo schermo divengono sempre più frequenti, dopo circa 15 secondi, diminuisce la possibilità di una loro interruzione, a causa del crescente coinvolgimento.

Per spiegare l'inerzia attentiva si prendono in considerazione due diverse ipotesi: la prima è detta dei "contenuti" o dell'"inerzia strategica", la seconda invece è detta dei "processi automatici" o dell'"inerzia non strategica". Nel primo caso, si ipotizza che lo spettatore prenda la decisione di continuare a guardare o meno il programma sulla base di quegli elementi salienti che egli ha imparato ad associare con le aspettative cognitive e affettive di quel particolare contenuto televisivo;

mentre nel secondo caso, si ipotizza che tale processo venga attivato da un meccanismo fisiologico che manterrebbe automaticamente l'attenzione verso gli stimoli nuovi trasmessi dalla TV.

Quando l'attenzione viene utilizzata come strategia per la comprensione del programma, il bambino si comporta come uno spettatore attivo. Al contrario, l'attenzione si manifesta come non distraibilità quando le caratteristiche fisiche degli stimoli sono divenute fondamentali per lo spettatore, determinando una posizione reattiva e talvolta passiva di quest'ultimo.

Naturalmente, queste due connotazioni dell'attenzione non sono in contrasto, ma anzi si intergrano e si susseguono continuamente.

I livelli dell'attenzione durante l'esperienza di fruizione televisiva

Gli stimoli televisivi sono composti simultaneamente di vari elementi che determinano diversi livelli di analisi dei fenomeni attentivi (D'Alessio, 2003):

- il primo livello di analisi è legato agli *stimoli fisici*, come le luci e i suoni;
- il secondo livello riguarda il *significato* (per esempio del discorso o dei movimenti dei personaggi), per cui l'attenzione è rivolta soprattutto a quella particolare *scena televisiva*;
- il terzo livello, quello più complesso, si riferisce al riconoscimento delle *relazioni causali* tra una scena e l'altra, il cosiddetto *livello della storia*.

L'attenzione visiva e quella uditiva

Naturalmente, i diversi generi richiedono livelli di attenzione variabili in funzione dei loro contenuti e delle loro caratteristiche formali, coinvolgendo contemporaneamente due canali sensoriali: la vista e l'udito.

Secondo le teorie che definiscono l'attenzione come una *capacità limitata*, durante la visione dei programmi televisivi, la modalità visiva e quella uditiva possono utilizzare quote di attenzione diverse e variabili nel tempo, ora a favore di un canale, ora dell'altro.

Diverse sono le caratteristiche fisiche degli stimoli uditivi e visivi che contribuiscono ad attirare l'attenzione dei bambini e che rendono gli stimoli stessi percettivamente salienti. Tali caratteristiche, che tendono a suscitare automaticamente l'attenzione del pubblico, sono state elencate da Berlyne (1960)

e comprendono: l'intensità, il contrasto, il cambiamento, il movimento, la novità e l'incongruenza.

In molti studi, la misura standard dell'attenzione è la fissazione visiva dello schermo televisivo (Anderson, Alwitt, Lorch e Levin, 1979). Questa tecnica presenta un gran numero di vantaggi rispetto ad altri indici di esposizione: la frequenza e la durata dello sguardo verso la TV, infatti, possono essere codificate in maniera abbastanza attendibile attraverso un accordo tra osservatori indipendenti che in genere raggiunge o supera il 90% (Alwitt, Anderson, Lorch e Levin, 1980; Anderson, Field, Collins, Lorch e Nathan, 1985; Calvert, Huston, Watkins e Wright, 1982); inoltre, tale metodo permette un'ulteriore analisi di quegli eventi che, momento per momento, coincidono con l'attenzione del bambino.

Naturalmente, anche l'attenzione uditiva svolge un ruolo fondamentale, in quanto la componente sonora di un programma televisivo fornisce spesso allo spettatore un'informazione che contestualizza ed integra il contenuto visivo (Anderson e Field, 1983; Lorch, Anderson e Levin, 1979).

Per dimostrare la relazione tra attenzione visiva ed attenzione uditiva, Rolandelli, Wright, Huston e Eakins (1991) effettuarono diversi studi. La tecnica da loro utilizzata consisteva nel diminuire la qualità del segnale visivo attraverso delle interruzioni sullo schermo, avendo precedentemente informato i bambini che la ricezione della TV sarebbe stata interrotta e che loro avrebbero potuto ripristinare il segnale in ogni momento, premendo una leva. Il tempo trascorso tra l'inizio dell'interruzione e il momento in cui il bambino ristabiliva il segnale risultò essere inversamente correlato con l'attenzione: più il bambino era attento ed interessato, più velocemente egli tendeva a ristabilire la chiarezza dell'immagine premendo la leva.

In seguito, i ricercatori misero a punto uno studio simile, analizzando questa volta l'attenzione uditiva. Riuscirono così a dimostrare che l'attenzione uditiva predice la comprensione uditiva, mentre l'attenzione visiva predice la comprensione visiva. Tuttavia, quando la qualità visiva e quella uditiva venivano disturbate contemporaneamente attraverso delle interruzioni, la velocità con la quale i

bambini tendevano a ripristinare l'immagine era ancora maggiore rispetto a quando le due componenti venivano intaccate separatamente.

Ciò dimostra che il guardare e l'ascoltare sono fattori che contribuiscono entrambi alla comprensione di un determinato programma televisivo (Bickham, Wright e Huston, 1999).

La comprensione del contenuto televisivo

Il processo di costruzione del significato

Un processo comunicativo viene detto efficace quando chi riceve il messaggio acquisisce proprio l'informazione che il mittente aveva intenzione di trasmettere. Dal canto suo, il ricevente fornirà un'informazione di ritorno (per dimostrare di aver compreso il messaggio) e potrà aggiungere nuovi elementi, dando così avvio ad uno scambio comunicativo.

Nella comunicazione televisiva, invece, questo scambio non si realizza mai: il ricevente non può fornire una risposta; il messaggio è indirizzato a chiunque, e ciascuno attribuisce un significato all'informazione ricevuta sulla base delle sue caratteristiche personali.

È proprio in riferimento a questo processo di acquisizione e di assimilazione delle informazioni che provengono dall'esterno, che viene dato il nome di *comprensione*.

La maggior parte delle volte, i bambini costruiscono il significato del contenuto televisivo senza nemmeno averne l'intenzione e, poiché possiedono una conoscenza del mondo inferiore rispetto a quella degli adulti, essi corrono almeno tre rischi (D'Alessio, 2003):

- possono non riuscire a capire, o possono capire male, il contenuto di un programma;
- possono accettare tale contenuto come una "informazione esatta";
- possono giudicare il contenuto senza tener conto dei motivi e dei significati che sono associati alla produzione e alla trasmissione del programma stesso.

I momenti in cui si articola il processo di comprensione sono fondamentalmente tre:

- a) l'*analisi* delle informazioni fornite dal programma televisivo;
- b) l'*interpretazione*, che permette di creare dei significati, mettendo in connessione insieme privi di senso;
- c) la *valutazione*, che aggiunge la reazione personale al significato, portando lo spettatore a provare un senso di attrazione o di repulsione nei confronti del contenuto.

Lo schermo televisivo di solito contiene molte più immagini di quante se ne possano guardare con attenzione. Tuttavia, mentre gli adulti sanno quali sono le immagini che contano, e vedono la TV senza alcuno sforzo conscio, i bambini, prima di raggiungere una certa familiarità con il mezzo televisivo, devono scegliere tra una serie di informazioni visive ed uditive per loro tutte ugualmente significative.

Dopo aver scelto quale contenuto raccogliere e mandare al cervello, il bambino deve attivare un processo di *decodificazione* del materiale, che permetterà l'attribuzione di significato ai contenuti trasmessi; poi, deve decidere quale contenuto *immagazzinare* nella memoria e sotto quale forma. Per un telespettatore adulto tutto ciò avviene inconsciamente e senza sforzo, mentre per il bambino è un ulteriore carico cognitivo.

Terminata la fase di elaborazione delle informazioni, il bambino attiva quindi dei *processi interpretativi* che gli permettono di elaborare una valutazione più profonda del materiale a cui è stato esposto. Segue poi la *costruzione* del significato, che consente di integrare i diversi elementi, e il *giudizio*, che si manifesta attraverso le reazioni e le emozioni del bambino.

Comprendere il racconto televisivo

Naturalmente, il *riconoscimento*, l'*elaborazione*, la *memorizzazione*, l'*integrazione* e la *capacità di inferire* sono tutte abilità che risentono fortemente della variabile età.

Ciò nonostante, studi molto recenti hanno dimostrato (D'Alessio, 2003) che anche i soggetti molto piccoli sono capaci di inferenze e comprensione, soprattutto quando il programma è breve, utilizza linguaggio ed eventi familiari oppure quando le trasmissioni hanno una struttura narrativa. Se invece si trovano di fronte

ad una storia complessa, i bambini non sono in grado di riordinare ed integrare le informazioni, e non riescono a comprendere le motivazioni che hanno portato il personaggio a compiere determinate azioni.

Quando il bambino comprende male o parzialmente il contenuto, egli tende ad integrarlo con i propri contenuti fantastici, dimostrando così che la comprensione risente anche della competenza sociale che questi ha acquisito nel suo contesto familiare e culturale.

Il processo di comprensione, quindi, risulta più efficace quando i personaggi e le storie rispondono alle aspettative del bambino e ai suoi modelli. Per questo, Dorr (1990) afferma che: “i bambini sono più capaci di prestare attenzione, amare, comprendere e ricordare il contenuto trasmesso da personaggi che, in un modo o nell’altro, sono simili a loro”.

Questo effetto “somiglianza” può aiutare notevolmente i piccoli nella comprensione: più il contesto è simile a loro, infatti, più i bambini avranno a disposizione informazioni, conoscenze e schemi attraverso i quali comprendere i contenuti televisivi.

La relazione fra attenzione e comprensione

La relazione fra attenzione e comprensione può essere rappresentata con una curva che indica un maggior livello di attenzione quando la comprensibilità dello stimolo è moderata: troppa familiarità, infatti, rende lo stimolo noioso, mentre troppa novità può renderlo incomprensibile.

Per questo, le emittenti cercano di fornire serie di programmi con puntate tutte iscritte nella stessa cornice, ma con elementi di narrazione che ne assicurino l’individualità.

In una ricerca condotta dalla D’Alessio nel 2001, è stato chiesto a dei bambini, divisi per fasce d’età, di guardare alcuni programmi. Dopo la visione della prima e dell’ultima registrazione, sono stati sottoposti individualmente ad un’intervista semi-strutturata per verificare il loro grado di comprensione ed attenzione.

La ricerca ha quindi dimostrato che la familiarità con il contesto della storia e con il *format* dello stimolo costituisce un grande aiuto per il pubblico dei bambini.

La memoria: cosa i bambini ricordano meglio dei programmi?

Il contributo della memoria alla comprensione e della comprensione alla memoria

La memoria gioca un ruolo fondamentale nell'interpretazione del significato delle informazioni che vengono ricevute dal soggetto. In altre parole, la memoria svolge un ruolo essenziale nella comprensione.

Facendo riferimento ai programmi televisivi, questo significa che le nostre esperienze precedenti con i vari prodotti mediatici influenzano il modo in cui interpretiamo il programma che stiamo guardando. Per esempio, avendo visto in precedenza un film dell'orrore in cui uno dei personaggi era entrato in una stanza ed era stato ucciso da un assassino nascosto dietro alla porta, lo spettatore che sta guardando un altro film horror, si aspetta che accadrà qualcosa di brutto quando un personaggio del film entrerà in una stanza vuota (Harris, Cady e Tran, 2006).

Craik e Lockhart (1972) hanno dimostrato che la capacità di recuperare il ricordo di un evento dipende dal modo in cui l'informazione è stata inizialmente esaminata: più profondo è questo processo di elaborazione, più la memoria dell'evento sarà duratura.

Ovviamente, la profondità del processo di elaborazione è determinata dal grado con il quale il soggetto comprende e dà senso alle informazioni, al fine di creare delle associazioni significative con la conoscenza esistente (Bower, 2000). Così, la nostra capacità di comprendere gli eventi influenza l'accessibilità e la durata di questi stessi eventi nella memoria a lungo termine (Craik e Tulving, 1975).

In riferimento alla televisione, potremmo dire che uno spettatore tende a ricordare meglio quello che accade in un determinato programma se ciò gli fa pensare ad aspetti rilevanti della sua vita e gli permette di paragonare la sua esperienza con quella del personaggio.

Poiché la memoria contribuisce alla comprensione e il grado di comprensione influenza la memoria, si può parlare di un processo interattivo fra queste due importanti componenti.

In particolare, il procedimento che porta alla comprensione di un evento mediatico può essere descritto come un processo che si basa sull'uso delle conoscenze presenti in memoria; tale processo permette infatti di dare significato agli input forniti dal programma e, contemporaneamente, integrare questi input per costruire, all'interno della memoria lavorativa, un modello mentale coerente dell'evento mediatico. Questo modello mentale sarà poi trasferito ed immagazzinato nella memoria a lungo termine per facilitare l'interpretazione delle esperienze future (Kintsch, 1988).

Le differenze tra i bambini più grandi e quelli più piccoli

Secondo Bruner, l'evoluzione cognitiva è costituita da fasi a cui si associano modi diversi di rappresentare la realtà. Dalla modalità *corporea*, caratteristica della prima infanzia, si passa alla modalità *iconica*, in cui si tende ad elaborare l'informazione in forma visuale, e poi alla modalità *ecoica*, che invece si basa soprattutto sui suoni. Sono proprio le ultime due modalità che, a partire dai 7-8 anni, consentono di sviluppare la rappresentazione simbolica.

È stato anche ipotizzato che i bambini ricordino l'informazione nel modo in cui l'hanno ricevuta: le immagini sarebbero memorizzate in forma figurativa e le informazioni orali in forma verbale.

Per i bambini in età prescolare, la ritenzione dei contenuti televisivi si focalizza quindi sugli elementi centrali delle storie, per effetto di uno specifico meccanismo di selezione. Poiché, infatti, questi bambini sono più attratti dalle caratteristiche visive con cui sono trasmesse le informazioni, è particolarmente difficile per loro identificare il tema o la morale della storia. D'altro canto, se non capiscono ciò che vedono, i più piccoli tendono a costruire un proprio significato dell'evento, creando delle loro storie e interpretando le scene in modo diverso da come intendevano fare gli autori del programma.

Dopo i 7-8 anni, invece, i bambini riescono meglio nella comprensione della trama, grazie anche all'accresciuta accuratezza dei loro schemi cognitivi interni. A questa età, i bambini sono più sensibili alla struttura ed ai contenuti dei programmi: prestano più attenzione ai protagonisti che ai personaggi secondari, alle scene principali e ai temi meglio presentati; ma, in queste operazioni, sono

anche guidati dall'affinità e dalla somiglianza percepita tra quel contenuto e la loro esperienza personale.

Realtà e finzione

I bambini distinguono la realtà dalla finzione?

Una delle maggiori preoccupazioni dei genitori, riguarda la capacità o meno dei propri figli di riuscire a distinguere, mentre guardano un programma televisivo, la realtà dalla finzione.

I quesiti più ricorrenti sono: il bambino capisce che certi programmi sono recitati da attori e che i cartoni animati non sono persone? Che un programma è una costruzione realizzata appositamente per essere trasmessa in TV? Che alcuni fatti che accadono in televisione sono verosimili, anche se sono una finzione?

Al tempo stesso, una delle occupazioni cui i bambini si dedicano maggiormente quando sono molto piccoli e si avvicinano al mezzo televisivo, è cercare di governare lo *statuto di realtà* di ciò che vedono.

Gli aspetti che giocano un ruolo fondamentale nell'attività di distinzione fra realtà e fantasia sono (D'Alessio, 2003):

- la dimensione definita della *finestra magica*, che esprime il grado in cui un bambino, che guarda la televisione, crede di essere di fronte ad una finestra magica che trasmette eventi della vita reale;
- le *aspettative sociali*, cioè l'uso che il bambino fa della propria esperienza per valutare se i personaggi e gli eventi televisivi corrispondano a ciò che avviene realmente nel mondo.

Appare quindi evidente che, fino ai 4 anni, i bambini credono che la televisione sia una sorta di "finestra magica", poiché un loro criterio *interno* (cioè dipendente dal grado di sviluppo cognitivo del bambino) li porta a credere che quello che vedono in TV esista anche nel mondo reale.

Crescendo, invece, il bambino aumenta le proprie competenze cognitive e contemporaneamente accumula esperienza, così che per valutare se ciò che vede è reale, utilizza di più un criterio *esterno*, cioè quello delle aspettative sociali. Inoltre, per i bambini più grandi si può parlare anche di *realismo sociale*, che sta

ad indicare il grado in cui il bambino giudica plausibile o meno un evento mediatico, confrontandolo con la propria esperienza personale; in questo modo essi riconoscono che le situazioni televisive sono finzioni, ma che possono essere anche rappresentazioni piuttosto fedeli degli eventi della vita reale.

Il concetto di *factuality* (letteralmente *basarsi sui fatti*), riprende quello di *finestra magica* ed indica la capacità da parte del bambino di comprendere che alcuni eventi presentati in televisione sono reali, basati su fatti (*factual*) che accadono nel mondo esterno alla televisione (come ad esempio le notizie date nei telegiornali e nei documentari), mentre altri sono storie inventate (*fiction*), scritte e costruite appositamente per la televisione (come accade ad esempio nei telefilm o nei cartoni).

Per capire se i contenuti televisivi sono realtà costruite intenzionalmente o eventi osservati da una “finestra magica”, i bambini si basano principalmente sui *generi televisivi*.

Questi si distinguono, infatti, non solo per i loro contenuti, ma anche per specifici codici comunicativi e caratteristiche tecniche: i documentari, ad esempio, sono caratterizzati da immagini e da una voce narrante; i telegiornali sono caratterizzati da immagini commentate e dalla presenza di un conduttore in studio; i cartoni animati sono disegnati o creati al computer, ecc.

I bambini, quindi, ricorrerebbero spontaneamente al genere televisivo per valutare il realismo dei programmi: per questo tendono ad affermare che i telegiornali o i documentari sono più realistici dei cartoni animati.

I generi dei programmi televisivi possono, dunque, essere posti lungo un *continuum* di fantasia e realtà, nel quale troviamo ad un estremo i cartoni, ad indicare il genere più fantastico, e all’altro estremo i telegiornali, ad indicare il genere più aderente alla realtà.

Anche se diverse ricerche hanno affermato che i bambini arriverebbero ad una piena comprensione della realtà televisiva solo a partire dagli 11 anni, ciò contrasta evidentemente con quello che possiamo osservare quotidianamente. Sull’argomento realtà/finzione ci sono pochissimi studi effettuati su bambini al di sotto dei 5 anni, e questo ci suggerisce che si sia dato per scontato che essi non possano avere sufficienti abilità cognitive per distinguere il reale dal fantastico.

D'altra parte, il metodo di indagine utilizzato in queste ricerche era quello dell'intervista, che per definizione escludeva bambini molto piccoli, per la difficoltà di ottenere risposte verbali articolate.

Un altro aspetto fondamentale, riguarda i fattori che intervengono nella corretta valutazione della realtà televisiva. La capacità di applicare criteri di valutazione efficaci per capire quanto reale sia ciò che si vede in televisione, può essere dovuta alla maturazione delle strutture cerebrali oppure all'esperienza, che determina, arricchendola o impoverendola, la capacità di valutazione del bambino. Poiché le abilità circa la comprensione della televisione aumentano con l'età, molti ricercatori hanno pensato che queste dipendano direttamente dalla maturazione cognitiva. Tuttavia, sappiamo che la competenza cognitiva non può essere studiata come un processo indipendente dai contesti sociali in cui essa si sviluppa.

Rappresentazioni sociali e stereotipi in televisione

La TV: il luogo delle rappresentazioni sociali

Molti studi hanno applicato la teoria delle rappresentazioni sociali ai testi televisivi, ipotizzando che la presenza di tali rappresentazioni nei mezzi di comunicazione, possa considerarsi come un *indicatore* di quel "senso comune", per effetto del quale la televisione propone una sorta di *simulazione* delle interazioni sociali che avvengono nella vita quotidiana.

Scopo dei media è quello di scegliere, di volta in volta, personaggi che possano farsi portatori delle rappresentazioni sociali moderne, in modo tale che sia possibile farsi capire da tutti allo stesso modo ed alimentare un serbatoio di senso comune, nel quale vengono proposti alternativamente modelli "giovanili", "familiari", "infantili", "femminili" e così via.

Tali modelli condivisi o, per meglio dire, condivisibili, si cristallizzano come luoghi comuni, in quanto si trovano in un contesto in cui sono privi di esperienza "reale" e sono presentati in un'esperienza "mediatica" che non è oggettiva. Ne consegue che, se lo sfondo della rappresentazione sociale è l'universo televisivo, è

facile che essa diventi un luogo comune accettato unanimemente (D'Alessio e Laghi, 2006).

Che cosa sono le rappresentazioni sociali?

La rappresentazione sociale è una forma di conoscenza che ha come fine pratico quello di costruire una realtà comune e socialmente accettata. In ogni rappresentazione c'è un parte di immagine e una di significato, di ragione ed emozione.

Moscovici (1989) ha definito *ancoraggio* e *oggettivazione* il processo dinamico della rappresentazione sociale, accettando un modello già illustrato da Piaget a proposito dello sviluppo della conoscenza infantile, di cui l'*assimilazione* e l'*accomodamento* sono i processi fondamentali (si ha infatti *assimilazione* quando il bambino adopera qualcosa del suo ambiente per un'attività che fa già parte del suo repertorio e che non viene modificata; mentre si ha *accomodamento* quando il bambino può svolgere un'osservazione attiva sull'ambiente, tentando di dominarlo).

Secondo Moscovici, l'*ancoraggio* permette di associare la novità a qualcosa di conosciuto, per fare in modo che il "non familiare" diventi "familiare". Una volta che questo processo è stato portato a termine, si passa alla fase di *oggettivazione*, che offre sostanza alla nuova rappresentazione, la riempie di immagini e le fornisce un nuovo contenuto.

Perché il processo di oggettivazione abbia successo, inoltre, è necessario che questo passi attraverso tre livelli che illustrano la modalità con cui la rappresentazione sociale si diffonde nella collettività: le *opinioni*, quando le rappresentazioni rimangono soggettive; gli *atteggiamenti*, quando sono condivise da un gruppo sociale; gli *stereotipi*, quando giungono alla collettività.

La stereotipizzazione

Lo stereotipo è facilmente riconoscibile, in quanto non richiede un impegno mentale e dà allo spettatore la sensazione che la sua comprensione della realtà sia sufficiente e corretta.

Come sappiamo, all'inizio dello sviluppo, i modelli più forti sono rappresentati dai genitori, ai cui comportamenti i figli si ispirano. Per tutta l'infanzia i bambini si comportano come gli adulti si aspettano che essi facciano: più che riflettere su ciò che è "giusto" o "sbagliato", si conformano alle norme che vedono applicate nel loro ambiente.

Negli anni della scuola elementare, poi, nel bambino si sviluppa una coscienza morale "provvisoria", fino a quando, tra il nono e l'undicesimo anno di età, egli comincia ad afferrare la nozione di una sua responsabilità personale e a riflettere su ciò che è giusto o sbagliato, sulla convenzionalità di certe regole sociali e sulle eccezioni possibili. Nei primi anni di questo processo è quindi l'*imitazione* il mezzo con cui il bambino apprende i propri comportamenti.

La televisione, con i suoi messaggi espliciti ed impliciti su come comportarsi, pensare, vestirsi, acquistare, parlare, svolge pertanto un ruolo fondamentale nel proporre modelli che possono essere imitati dai bambini. Tuttavia, è importante sottolineare che la televisione tende a rappresentare azioni e personaggi semplificati (belli o brutti, buoni cattivi, coraggiosi o vili), invece che i sentimenti, le situazioni complesse, le sfumature e le ambivalenze che caratterizzano la vita reale. Questa eccessiva schematizzazione, frequentissima soprattutto nei programmi meno curati, finisce per influire sulle generalizzazioni che a loro volta i bambini fanno quando interpretano la realtà, determinando una visione stereotipata delle ruoli sessuali, delle differenze razziali, dei bambini, degli anziani, dei malati, della famiglia e così via.

Nel 1974, Streicher dimostrò che, soprattutto i cartoni animati tendono a rappresentare i personaggi maschili come particolarmente attivi, mentre i personaggi femminili sono meno numerosi, spesso sono causa di problemi e si innamorano facilmente; inoltre, i personaggi femminili tendono ad occupare posizioni inferiori in ambito lavorativo e sembrano meno istruiti rispetto ai personaggi maschili.

Successivamente, Thompson e Zerbinos (1997) hanno indagato il modo in cui dei bambini, di età compresa fra i 4 e i 9 anni, percepiscono le differenze di genere attraverso i cartoni e se queste differenze sono in grado di influenzare le loro aspettative lavorative. I risultati, ottenuti attraverso delle interviste strutturate,

hanno dimostrato che: a) i bambini riconoscono che ci sono più personaggi maschili che femminili nei cartoni; b) gli stereotipi di genere acquisiti dai cartoni tendono ad influenzare le aspettative lavorative dei bambini; c) i personaggi maschili vengono associati soprattutto ai comportamenti attivi, mentre quelli femminili vengono associati soprattutto ai comportamenti passivi.

I modelli proposti ai bambini

Come sappiamo, è nella prima infanzia che gli individui si formano delle immagini mentali della realtà che mediano la loro conoscenza e che vengono utilizzate per affrontare la vita e le esperienze quotidiane.

La condivisione con gli altri di un certo numero di credenze dà poi alle persone la possibilità di muoversi all'interno del contesto sociale nel proprio gruppo di appartenenza; si realizza così quel processo di categorizzazione che è essenziale per orientarsi nella società, consentendo l'ordinamento e la semplificazione della realtà.

La TV, che propone immagini che vengono percepite da tutti e che sostengono o sostituiscono la comunicazione verbale, ci aiuta a capire come la trama sottostante tale comunicazione sia in grado di dare significato alle immagini, in modo da collocarle nel contesto, che è anticipato e attribuito dallo spettatore. Questa è una delle ragioni per cui la TV è più temuta: le immagini, a differenza delle parole, sono piene di significati culturali specifici, sono segni del tempo, del contesto e della società. Per questo è possibile affermare che la televisione tende a produrre una "identità collettiva" e a creare una "comunità di utenti".

La televisione rimane quindi un luogo dove vengono proposti e messi in atto processi culturali: una zona simbolica da cui gli individui attingono elementi, modelli che vanno ricostruiti dal soggetto per integrare la sua esperienza. Tuttavia, il telespettatore non è un ricevente passivo, ma integra ciò che vede in TV con la sua cultura localizzata.

I bambini, proprio perché sono nella fase di costruzione della loro identità, sono aperti e ricettivi ai modelli: essi devono formare i loro pacchetti di valori, credenze, opinioni e gusti. Per questo è importante analizzare quale è la proposta

che viene fatta ai bambini dalla TV, quali sono i contesti che vengono offerti e quale l'etica che percorre i programmi.

Gli effetti della televisione: opinioni a confronto

Il fascino sottile della televisione

La televisione come determinante socio-culturale presenta dei paradossi. Sui tempi brevi, infatti, la sua influenza è minima, in quanto, nella maggior parte dei casi, nessun programma riesce ad avere da solo un impatto di rilievo. Tuttavia, la ripetitività dei programmi tende ad avere un effetto nel tempo e, nel caso dei bambini, può contribuire allo sviluppo di comportamenti o di atteggiamenti duraturi.

Ogni tanto, poi, la ridondanza televisiva è interrotta da scene o rappresentazioni che catturano l'attenzione in maniera straordinaria, suscitando l'interesse di milioni di persone. Questi eventi mediatici si fissano nella memoria degli spettatori come pietre miliari, divengono oggetto di conversazione e riflessione della gente e parte integrante della loro esperienza vitale.

In questi casi, l'influenza del mezzo televisivo, con la sua enfaticizzazione di personaggi, temi e argomenti, non si esercita tanto sui comportamenti immediati delle persone, quanto sulla strutturazione di una determinata mentalità e visione del mondo che, a sua volta, nei tempi lunghi, produrrà effetti anche sui loro valori, sui loro atteggiamenti e sulle loro scelte.

Le opinioni sugli effetti della TV sui bambini sono di certo varie, ed essenzialmente divisibili in due filoni: quello *pessimista*, secondo il quale il mezzo televisivo ha la capacità di "dominare" la mentalità degli spettatori, e quello *ottimista*, che vede la televisione come uno strumento utile per la crescita del pubblico dei piccoli e che tende a sottolineare la caratteristica dei bambini come riceventi attivi, in grado di selezionare le offerte televisive ed analizzarle criticamente.

Sul versante pessimista si colloca decisamente Kate Moody che, con il suo libro *Growing up on TV, the TV effect* (1980), ha indicato dieci effetti della televisione sul bambino:

1. *Il declino dell'interazione familiare*: aumentando il ruolo della televisione, diminuisce quello della famiglia. Mentre infatti in passato erano i genitori e i nonni a trasmettere i valori della società e della famiglia ai giovani, ora è la televisione ad influenzare mode ed opinioni; inoltre, poiché i giovani sono più recettivi ai messaggi televisivi, essi trasmettono ai genitori e ai nonni la cultura televisiva, determinando una riorganizzazione “al contrario” (o *retrosocializzazione*) della trasmissione culturale tra le generazioni.
2. *La censura*: secondo l'autrice, non è stato possibile prevenire gli effetti negativi della televisione sulle nuove generazioni perché, per molti anni, la maggior parte delle inchieste universitarie, che dimostravano la pericolosità della TV, sono state soffocate dalle case produttrici dei programmi televisivi.
3. *Gli effetti fisici*: le stimolazioni che raggiungono il cervello del bambino sono causa di stress; inoltre, in più dell'80% delle persone, la visione prolungata determina una passività generale del corpo e una diminuzione del movimento degli occhi.
4. *Il deficit dell'esperienza fisica*: diverse inchieste hanno evidenziato come i bambini che trascorrono quotidianamente ore ed ore di fronte allo schermo, tendono ad ingrassare e sono più goffi nei movimenti, al contrario di quelli che conducono una vita più sana e più consona alla loro età. Se si considera che il movimento, per tutta l'infanzia, è uno dei fattori alla base del senso di sicurezza e di autostima, si comprende quali risvolti psicologici possa avere questa carenza.
5. *Microonde dannose*: anche se non si è ancora acquisita alcuna certezza su questo punto, molte volte è stata formulata l'ipotesi della produzione di microonde, emesse dallo schermo, che a lungo termine potrebbero essere cancerogene.
6. *Apprendimento e percezione*: se si è troppo abituati alla realtà virtuale, si stenta poi ad imparare dalla viva esperienza.
7. *Motivazione iniziale alla lettura*: una eccessiva esposizione alla TV nei primi anni di vita contrasta con l'inclinazione alla lettura, che per

svilupparsi necessita di una familiarizzazione precoce con le immagini stampate.

8. *Aumento e aggravamento dei problemi di lettura*: bambini, anche dell'ultima classe delle elementari, che eccedono nell'uso della televisione, hanno maggiori difficoltà a leggere e a scrivere.
9. *Incentivazione dei comportamenti aggressivi*: non tutti i bambini vengono influenzati dalle scene di violenza in TV, ma quelli molto impulsivi, che presentano disturbi emotivi, o che vivono in un ambiente sfavorevole, possono sentirsi legittimati alle azioni violente.
10. *Stile di vita*: i bambini sono abituati sin da piccoli alla pubblicità che accompagna i vari programmi, e vengono quindi sottilmente condizionati dai miti e dagli stili di vita veicolati dagli spot; inoltre, a poco a poco, il bambino si abitua ai personaggi televisivi, alle modalità di interazione, ai ritmi dei programmi e, se non ha alternative alla TV, si abitua a ricevere messaggi senza prendere iniziative.

Sull'altro versante si collocano invece quegli studiosi che ritengono che la televisione non sia dannosa di per sé, ma che, piuttosto, sia dannoso l'uso che se ne fa. Secondo questa prospettiva, se utilizzata bene, la televisione può svolgere un ruolo sicuramente positivo: può divertire e, al tempo stesso, essere uno strumento assai valido di cultura e di democrazia.

Soprattutto i programmi di buon livello, adatti all'età dei bambini e ai loro interessi possono quindi offrire alcuni vantaggi (De Mauro, 1994; Morcellini, 1999) come:

1. *comunicare informazioni*: la televisione, infatti, è un mezzo molto efficace per insegnare ciò che accade nel mondo, gli usi e i costumi dei popoli, nozioni che possono essere comprese più rapidamente attraverso un filmato ben fatto che leggendo le pagine di un libro;
2. *parlare dei sentimenti*: programmi che affrontano determinati argomenti possono aiutare i bambini a capire meglio i loro sentimenti quando essi stessi sono stati toccati da eventi del genere; programmi che promuovono valori sociali come l'amicizia, la compassione e la generosità possono

favorire lo sviluppo morale del bambino ed indurre genitori e figli a riflettere insieme su argomenti significativi;

3. *insegnare a risolvere i problemi*: guardando programmi in cui i protagonisti (specie se hanno la stessa età degli spettatori) devono cimentarsi con situazioni complesse e fare delle scelte, i bambini imparano a considerare la realtà nei suoi molteplici aspetti e a cercare soluzioni congrue ed originali;
4. *proporre dei modelli*: gli eroi e le eroine dei programmi per bambini possono fornire modelli ideali a cui ispirarsi, in quanto, nella maggior parte dei casi, si tratta di personaggi buoni, forti e generosi; in particolare, i programmi che non stereotipizzano uomini e donne aiutano i bambini a capire meglio le loro potenzialità e ciò che potrebbero diventare in futuro.

Il dibattito tra chi si è schierato contro la televisione e chi con essa, ha trovato terreno di scontro anche in ambito letterario, e si è risolto con la pubblicazione dei due testi che, forse più di tutti, si sono fatti portavoce di queste opposte visioni: *Cattiva maestra televisione* di Popper e Condry (1996) e *La TV fa bene ai bambini* di Morcellini (1999).

La cattiva maestra televisione

“Una democrazia non può esistere se non si mette sotto controllo la televisione, o più precisamente non può esistere a lungo fino a quando il potere della televisione non sarà pienamente scoperto”: queste parole di Karl R. Popper sono essenziali per comprendere il filo conduttore che percorre tutto l’articolo *Una patente per fare TV*, contenuto, appunto, nel libro *Cattiva maestra televisione* (Popper e Condry, 1996).

Secondo Popper, la televisione non può insegnare ai bambini ciò che debbono scoprire via via che crescono, per la sua cattiva organizzazione e per la sempre maggiore difficoltà a trovare professionisti capaci di produrre programmi sia interessanti che di valore. C’è stata, e continua ad esserci, dunque, una problematica interna che ha portato al deterioramento della televisione: il livello di qualità è sceso perché le stazioni televisive, per mantenere la loro *audience*, hanno dovuto produrre sempre più materia scadente e sensazionale.

La soluzione proposta da Popper è quella di creare un'organizzazione che regoli l'operato di tutti coloro che sono coinvolti nella produzione televisiva, così come accade anche per altre professioni. Chiunque sia collegato alla produzione televisiva deve avere una patente, una licenza, un brevetto, che gli possa essere ritirato qualora agisca in contrasto con certi principi.

In un sistema televisivo che operasse secondo la proposta di Popper, tutti si sentirebbero sotto la costante supervisione di questo organismo, supervisione che risulterebbe più efficace della censura, in quanto la patente verrebbe concessa solo dopo un corso di addestramento seguito da esame. Uno degli scopi principali del corso, secondo Popper, è quello di insegnare a colui che si candida a produrre televisione che, di fatto, sarà coinvolto nell'educazione di massa, in quanto la TV produce immagini che vengono proposte sia agli adulti che ai bambini. Nel corso, inoltre, si dovrà insegnare come i bambini ricevono queste immagini, come assorbono quello che la televisione offre e come cercano di adattarsi all'ambiente influenzato dalla televisione. Infine, si dovranno insegnare i meccanismi mentali attraverso i quali sia i bambini che gli adulti non sono sempre in grado di distinguere quello che è finzione da quello che è realtà.

L'articolo di Condry, invece, intitolato *Ladra di tempo, serva infedele*, lascia decisamente meno speranze, affermando che è “improbabile che la televisione cambi al punto da diventare un ambiente ragionevolmente accettabile per la socializzazione dei bambini”.

Secondo Condry, l'influenza della televisione dipende da due fattori: l'esposizione e i contenuti. Quanto maggiore è l'esposizione dello spettatore allo spettacolo televisivo, tanto maggiore è, in genere, l'influenza esercitata dal mezzo. Inoltre, in una certa misura, la natura di tale influenza è determinata dai contenuti. Tuttavia, indipendentemente da ciò che vedono, i bambini che guardano molto la televisione possono presentare degli “effetti indiretti”, in quanto tendono a leggere di meno, a giocare di meno e ad essere obesi.

Anche se non è chiaro quanto forte sia il nesso causale fra obesità e televisione, vi sono fondati motivi per sospettare che esista una relazione fra le due cose. Un'occupazione passiva sul piano fisico, come guardare la televisione, è spesso accompagnata dall'assunzione di cibo e da un calo del tasso metabolico, specie

per quanto riguarda i bambini già obesi. Inoltre, è possibile che i cibi reclamizzati sul piccolo schermo stimolino il telespettatore a mangiare.

Ritornando al discorso sul contenuto, è chiaro, secondo Condry, che i contenuti di programmi e pubblicità sono in grado di influenzare profondamente gli atteggiamenti, le credenze e le azioni dei bambini. Centinaia di studi, effettuati a partire dai primi anni sessanta, concordano sul fatto che i bambini di entrambi i sessi, che vedono molta televisione, sono più aggressivi di quelli che non la guardano spesso, poiché la violenza televisiva tende ad influenzare i loro comportamenti e i loro valori. Ad esempio, mentre alcuni giovani che guardano molta televisione hanno in genere più paura delle situazioni violente che possono verificarsi nel mondo reale, altri sono desensibilizzati rispetto alla violenza e sono meno colpiti da essa. Il contenuto dei programmi televisivi, infatti, è oggi straordinariamente violento, se paragonato alla vita quotidiana che pretende di ritrarre: soprattutto i cosiddetti cartoni animati di *action*, visti da moltissimi bambini, contengono alcune delle scene più violente attualmente trasmesse in TV. I bambini reagiscono a ciò che vedono comportandosi essi stessi in modo più violento oppure mostrandosi insensibili alla violenza, acquisendo la convinzione che il mondo sia un posto “malvagio e pericoloso” in cui c’è da aspettarsi atti violenti e in cui questi vengono ammirati.

Un altro argomento che Condry porta a sostegno della sua tesi è quello relativo alla struttura dei valori trasmessi dalla TV. Diversi studi hanno dimostrato quanto tale struttura di valori sia strettamente intrecciata con il modo di raffigurare i personaggi: ci sono i personaggi buoni e quelli cattivi; i buoni non possono fare nulla di male, mentre i cattivi non possono fare nulla di buono. Ciò dimostra come la televisione non possa costituire un’utile fonte di informazione per i bambini, in quanto presenta idee false ed irreali ed un sistema di valori totalmente incoerente.

Riassumendo, Condry afferma che la televisione è una ladra di tempo: deruba i bambini di ore preziose, essenziali per imparare qualcosa sul mondo e sul posto che ciascuno vi occupa. Ma la TV per Condry non è solo ladra, è anche bugiarda, in quanto, nella maggior parte dei casi, comunica informazioni false e distorte.

La televisione, secondo l’autore, può essere divertente e in alcuni rari casi informativa, ma non può essere uno strumento di socializzazione: i bambini hanno

bisogno di conoscere loro stessi così come hanno bisogno di conoscere ciò che li circonda, e queste informazioni possono essere acquisite solo agendo nel mondo, cioè tramite l'interazione reale fra gli esseri umani. In sostanza, secondo Condry, i bambini hanno bisogno di più esperienza e meno televisione.

...e se la TV facesse bene ai bambini?

Secondo Morcellini, sono molte le ragioni che militano a favore di una riconsiderazione del rapporto fra minori e TV, permettendo così di contestare quelle argomentazioni che, nel dibattito culturale, tendono a far prevalere le teorie del pessimismo su quelle della ricerca scientifica e della rigorosa documentazione empirica.

Se finora il rapporto fra minore e televisione è stato rappresentato come una relazione basata su un'assoluta dipendenza, secondo Morcellini, possiamo ritenerci tranquillizzati dalla constatazione che l'immagine del bambino teledipendente è oggi solo un'eccezione, in quanto si tratta di un consumo in cui non sono fatali né l'unilateralità né la passività. È interessante, ad esempio, sottolineare l'emergere progressivo di un *consumo critico* da parte del piccolo telespettatore: la selezione dei programmi avviene in genere sulla base di una scelta determinata e solo raramente viene fatta a caso. Naturalmente, il bambino sceglie in base alla dimensione ludica dello specifico prodotto televisivo, andando alla ricerca di storie pensate appositamente per lui. Si tratta di un importante indicatore di *competenza televisiva*: il minore riconosce all'interno del testo i propri bisogni e si percepisce come "destinatario", perché si sente rappresentato dalla comunicazione.

Anche il fatto che molti bambini dichiarino di vedere la televisione da soli, secondo Morcellini, non deve allarmare e va interpretato con cautela: bisogna, infatti, correlare questo dato in primo luogo con il contesto familiare e sociale del bambino, in secondo luogo con altri dati che indicano chiaramente una dimensione *non individuale* nella fruizione del mezzo televisivo, per esempio quando il piccolo schermo entra come sollecitazione di dialogo nel gruppo dei pari e nel nucleo familiare. Inoltre, dati ISTAT del 1995 indicano che i bambini tendono ad essere da soli davanti allo schermo soprattutto la mattina e il

pomeriggio, cioè quando il palinsesto risulta riservato proprio ai minori e in TV si trovano cartoni animati, telefilm e contenitori dedicati esplicitamente a loro.

Oltre all'approccio critico e competente, la "diminuzione" della TV nel panorama del consumo minorile esalta un altro aspetto importantissimo: oggi, i minori guardano meno televisione perché si sono ampliati e diversificati i margini di consumo degli altri prodotti culturali, così che davanti alla TV si trascorrono dosi di tempo direttamente proporzionate alla possibilità di fruire di consumi alternativi. Inoltre, al di là della concorrenza dei nuovi media (computer, Internet, ecc.), che ovviamente comporta un riposizionamento del piccolo schermo, compare una netta caduta di attenzione nei confronti della TV, ascrivibile alla perdita di "appeal" di quest'ultima.

Imparare a guardare la TV

Che cos'è la Media Education?

Sia che ci si schieri con chi ha una visione positiva della TV o con chi ne ha una visione sostanzialmente negativa, appare evidente a tutti che i mass media fanno parte integrante della cultura, della società e dell'ambiente nel quale viviamo. Saperne decodificare i messaggi è diventata oggi un'esigenza: è dai mass media, infatti, che traiamo le nostre informazioni sul mondo, le nostre rappresentazioni e percezioni su ciò che ci circonda; sono i mezzi di comunicazione che nutrono il nostro immaginario, i nostri pregiudizi, la nostra mappa dei valori, influenzano le nostre scelte ed ispirano i nostri sogni.

La Media Education (ME) può essere definita come quell'ambito delle conoscenze e delle pratiche educative, comunicative e medialità rivolte alla formazione dell'individuo, di qualsiasi fascia d'età, finalizzate all'alfabetizzazione ai nuovi linguaggi, al potenziamento del pensiero critico e alla sua presa di consapevolezza di essere un destinatario dei messaggi medialità. In tal senso, la Media Education è un lavoro che la scuola, soprattutto oggi, non può trascurare.

La ME presuppone un nuovo impianto educativo, per cui l'educazione mediale si può concepire come partecipazione ad una *comunità di pratiche*, che coinvolge la

mente in azione; mente che apprende in interazione con gli altri e con i media all'interno di un *sistema di attività*. Dalle parole-chiave di questa descrizione, si deducono, quindi, i principali assunti educativi della ME, secondo la quale: a) la conoscenza non è un patrimonio del singolo individuo, ma assume appieno una natura sociale, costituendosi attraverso processi collaborativi (*comunità di pratiche*); b) l'apprendimento si realizza in contesti organizzati culturalmente, nei quali l'educando partecipa attivamente (*mente in azione*); c) le attività vanno pensate in maniera sistemica e quindi anche le relazioni fra insegnante ed alunno non potranno più essere concepite in maniera lineare e gerarchica (*sistema di attività*).

A livello scientifico, la ME costituisce una disciplina autonoma, nata per opera di insegnanti, educatori ed associazioni. Tra gli anni Ottanta e Novanta, la ME è stata formalizzata ed istituzionalizzata come materia in molti paesi europei.

La sua peculiarità risiede nell'essere una disciplina "di confine", in quanto la sua base teorica nasce sul confine condiviso dalle scienze dell'educazione e dalle scienze della comunicazione.

Un altro elemento caratteristico di questa disciplina è il progetto educativo su cui si basa, progetto che riconosce e valorizza le pratiche di educazione ai media come primariamente sociali e culturali.

Il bisogno di Media Education si può evincere, tra l'altro, proprio da alcuni documenti interni al sistema mediale, come il Codice di autoregolamentazione TV e minori, adottato in Italia una prima volta nel 1997 ed aggiornato nel 2002. In esso, infatti, si afferma che: le emittenti si impegnano "ad aiutare gli adulti, le famiglie e i minori ad un uso corretto ed appropriato delle trasmissioni televisive" (Principi generali, comma B), e a promuovere campagne di sensibilizzazione "per un uso consapevole del mezzo televisivo, con particolare riferimento alla fruizione familiare congiunta" (art. 5.2).

In questo modo, è come se si ammettesse che il consumo di televisione non possa essere considerato un fatto "naturale", nonostante l'estrema familiarità che tale esperienza ha assunto nella società contemporanea: il consumo televisivo richiede, piuttosto, attenzioni specifiche, nel senso di interventi di formazione. Da qui gli scopi fondamentali della Media Education: la conoscenza dei media, la creazione

di situazioni di approfondimento riflessivo, l'incremento di un atteggiamento critico, l'educazione alla democrazia e alla partecipazione sociale.

BIBLIOGRAFIA

Alwitt, L.F., Anderson, D.R., Lorch, E.P., & Levin, S.R. (1980). Preschool children's visual attention to attributes of television. *Human Communication Research*, 7(1), 52-67.

Anderson, D.R., Alwitt, L.F., Lorch, E.P., & Levin, S.R. (1979). Watching children watch television. In G. Hale & M. Lewis (Eds.), *Attention and cognitive development*. New York: Plenum.

Anderson, D.R., & Field, D.E. (1983). Children's attention to television: Implications for production. In M. Meyer (Ed.), *Children and the formal features of television* (pp. 56-96). Munich, Germany: Saur.

Anderson, D.R., Field, D.E., Collins, P.A., Lorch, E.P., & Nathan, J.G. (1985). Estimates of young children's time with early childhood television viewing: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

Bickham, D.S., Wright, J.C., & Huston, A.C. (1999). Attention, Comprehension and the Educational Influences of television. In D. Zillman & P. Vorderer, *Media entertainment: the psychology of its appeal* (pp.101-119). Mahwah, LEA

Bower, G.H. (2000). A brief history of memory research. In E. Tulving & F.I.M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 3-32). New York: Oxford University Press.

Burke, K. (1950). *A rhetoric of motives*. Berkeley: University of California Press.

Calvert, S.L., Huston, A.C., Watkins, B.A., & Wright, J.C. (1982). The relation between selective attention to television forms and children's comprehension of content. *Child Development*, 53, 601-610.

- Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *11*, 671-684.
- Craik, F.I.M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, *104*, 268-294.
- D'Alessio, M. (2003). *Posso guardare la tv? Come dare una risposta consapevole ai nostri bambini*. Franco Angeli, Milano.
- D'Alessio, M., & Laghi, F. (2006). *Maneggiare con cura. I bambini e la pubblicità*. Edizioni Magi, Roma.
- De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Laterza, Roma-Bari.
- Dorr, A. (1990). *Televisione e bambini. Un mezzo speciale per un pubblico speciale*. Eri, Torino.
- Ferrarotti, F. (2005). *La televisione*. Newton & Compton Editori, Roma.
- Harris, R.J., Cady E.T., & Tran T.Q. (2006). Comprehension and Memory. In J. Bryant & P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Istituto Nazionale di Statistica (1995), *Musica, sport, computer e altre attività del tempo libero. Indagine multiscopo sulle famiglie "Tempo libero e cultura"*. ISTAT, Roma, 1997.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*, 163-182.
- Lorch, E.P., Anderson, D.R., & Levin, S.R. (1979). The relationship of visual attention to children's comprehension of television. *Child Development*, *50*, 722-727.
- Moody, K. (1980). *Growing up on TV, the TV effect*. Pergamon Press, New York.
- Morcellini, M. (1999). *La TV fa bene ai bambini*. Meltremi, Roma.
- Moscovici, S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R.M. Farr & S. Moscovici, *Rappresentazioni Sociali*. Il Mulino, Bologna.
- Popper, K.R., & Condry J. (1996). *Cattiva maestra televisione*. Reser, Milano.
- Rolandelli, D.R., Wright, J.C., Huston, A.C., & Eakins, D. (1991). Children's auditory and visual processing of narrated and nonnarrated television programming. *Journal of Experimental Child Psychology*, *51*, 90-122.

Streicher, H.W. (1974). The girls in the cartoons. *Journal of Communication*, 24, 125-129.

Thompson, T.L, & Zerbinos, E. (1997). Television cartoons: do children notice it's a boy's world? *Sex Roles*, 37, 415-432.

Wojtyla, K. (1994). La potenza dei media. In K.R. Popper & J. Condry, *Cattiva maestra televisione* (pp. 101-108). Reset, Venezia.