

SHIN-CHAN A L'AULA D'INFANTIL: UNA EXPERIÈNCIA D'INTERCULTURALITAT

Xavier Mínguez López

Universitat de València

Grup ELCIS¹

La present comunicació dona compte d'una investigació duta a terme a una aula d'Educació Infantil (5 anys) al Col·legi Santa Anna del municipi de Lliria, a València. En aquesta investigació es pretenia avaluar el grau de comprensió del grup-classe dels elements propis de la cultura japonesa que apareixien en un capítol de dibuixos animats de la popular sèrie *Crayon Shin-chan*. Les conclusions d'aquesta experiència si bé, ens porten a posar en dubte la capacitat de comprensió dels elements culturals de manera *correcta*, si que ens donen a entendre que l'alumnat d'Infantil és capaç de detectar signes d'una cultura diferent.

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto de I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación

El consum de dibuixos animats comença a una edat ben bé primerenca ja que en moltes ocasions, els progenitors troben en la televisió una bona aliada per tal d'exercir de mainadera (Vallejo, 1995). Així doncs, els infants es troben sotmesos a sessions més prompte llargues de dibuixos animats en les quals es barregen productes pensats específicament per a la seua edat, i consegüentment per al seu estadi evolutiu, amb d'altres sèries que van adreçades a edats ben diferents de la pròpia d'aquests televidents. Deixant de banda el fenomen dels infants que visionen programes televisius clarament d'adults, no podem tampoc negligir el fet que tots els dibuixos animats no són iguals, que no mostren els mateixos continguts, ni els mateixos valors, ni la mateixa elaboració quant a la complexitat, ni l'ús de recursos, etc. Els infants solen seleccionar aquells que més s'adequen a la seua capacitat de comprensió (Pérez Alonso-Geta, 1994) , encara que també mostren curiositat per aquells que estan clarament pensats per a un públic adult (és el cas paradigmàtic de *The Simpsons*).

En el cas que ens ocupa, *Crayon Shin-chan*, l'adscripció a una edat precisa no resulta tan òbvia. Algunes televisions autonòmiques com la mateixa Canal 9 o TeleMadrid van arribar a censurar-les i existeixen nombrosos informes en contra com l'elaborat per a la televisió andalusa (VVAA 2005), per a la televisió Canària (VV.AA 2005b) o la madrilenya (Defensor del menor 2003). En aquests informes i d'altres sobretot elaborats per associacions de consumidors, s'afirma que aquesta sèrie va adreçada a joves a partir de 13 anys, encara que gaudeix d'un èxit sense precedents entre els més menuts. En canvi, al Japó, el seu país d'origen, aquesta sèrie es projecta en horari infantil i la seua versió en manga incorpora furigana² a tots els ideogrames, la qual cosa suposa un lector model encara immadur, incapaç de llegir correctament.

A pesar que l'espectador model no estiga completament definit, el fet incontestable és que els infants d'Educació Infantil s'identifiquen plenament amb el personatge principal i imiten sovint les seues gràcies i també la seua actitud. Aquesta identificació, però, no comporta necessàriament la comprensió sense interferències del seu contingut, sobretot en allò que respecta als aspectes culturals.

La present comunicació dóna compte d'una investigació duta a terme a una aula d'Educació Infantil (5 anys) al Col·legi Santa Anna del municipi de Lliria, a València. En aquesta investigació es pretenia avaluar el grau de comprensió del grup-classe dels elements propis de la cultura japonesa que apareixien en un capítol de dibuixos animats de la popular sèrie *Crayon Shin-chan*. Amb aquesta intenció, la docent responsable de l'aula Alícia Taroncher i l'alumna de pràctiques Maria-Amparo Civera van col·laborar activament en el desenvolupament de la recerca.

Com a hipòtesis de partida es comptava amb aquestes premisses:

- L'alumnat d'Educació Infantil no té la capacitat de comprendre les diferències culturals que es manifesten als dibuixos.
- Els discents, però, seran capaços de recordar algunes marques culturals guiades per les mestres i informació concreta del capítol.

En l'aspecte metodològic férem ús d'algunes estratègies derivades de l'aplicació de l'anàlisi del discurs tal com proposa Anna Camps (Camps, 2001). També, tot i que no era el principal objectiu avaluar la comprensió, hem tingut en compte DD.AA (1996) i l seua diferenciació entre les dimensions cognitives següents: **comprensió literal, reorganització, inferencial i crítica** . En especial es va fer incidència en la comprensió inferencial ja que s'interrogava a l'alumnat al respecte de la seua interpretació de les marques culturals que veia i, en menor mesura, la crítica ja que es tractava de posar en relació amb la seua vida quotidiana.

Així doncs, es va proposar a l'alumnat visionar un capítol de la sèrie i posteriorment es va dur a terme un debat que va ser registrat i transcrit, per tal de ser estudiat amb deteniment. Segons l'observació feta prèviament per l'alumna de pràctiques, la metodologia que s'usava a l'aula era activa i participativa, i amb una incidència especial en els mètodes inductius. De tota manera, les activitats quotidianes tenien com a línia conductora fixxes de treball sobre centres d'interés. La lecto-escriptura era la segona tasca més important a l'aula amb lectura col·lectiva, traçat gràfic, dictats, etc. així doncs, el debat no constituïa un mètode habitual d'ensenyament-aprenentatge. De tota manera, la inclusió de debats reglats a l'aula d'infantil és bastant habitual per al desenvolupament dels continguts del currículum però en aquesta ocasió el seu ús s'allunyava lleugerament del propi de "la lliçó", ja que no es tractava tant d'ensenyar alguna cosa als infants com de deduir els seus coneixements sobre un tema específic i complex, a partir de les seues declaracions. Així doncs, es va proposar a les docents que dugueren a terme sessions preparatòries que permeteren habitar tant les mestres com el grup-classe a aquest tipus d'activitats. La intenció era que el debat no constituïra una barrera metodològica per a la determinació de les conclusions, i açò només es podia aconseguir si tots dos actors n'estaven acostumats.

D'aquesta manera, a partir d'una eixida a un parc proper es va elaborar un primer qüestionari que ajudara a dur el debat posterior amb èxit. Es va registrar aquesta activitat en vídeo per tal de poder corregir també les possibles desviacions metodològiques en allò que toca a les intervencions no verbals de les docents. Tot i així, la primera prova va ser molt satisfactòria.

D'altra banda, per a la realització de la gravació en si, es va mirar de conscienciar l'alumnat de la importància de l'activitat, de la importància de fer-ho bé, amb la motivació que es tractava d'un treball "per al cole de la senyo Amparo".

² Els furigana són uns caràcters que ajuden els lectors poc avesats a llegir els ideogrames.

Respecte del grup, l'única característica remarcable és la seua llengua primera, el castellà, diferent de la llengua en la qual es va projectar el capítol, el català-valencià i el notable nombre de discents: 27. En el moment de la prova, *Crayon Shin-chan* no era disponible encara en castellà. De tota manera, com s'ha pogut comprovar en treballs anteriors (Mínguez 2000), aquesta circumstància no és rellevant ja que els infants estan habituats als dibuixos animats en català-valencià i a penes interfereix en la seua comprensió.

Al capítol que es va projectar “Anem al balneari”, Shinchan acudeix a uns banys termals acompanyat dels seus pares. Allí Shinchan flirteja amb unes xiques joves que s'hi banyen i té un encontre/desencontre amb un alt executiu japonés. Triarem aquest capítol per les nombroses referències culturals que hi apareixien ja que els banys termals o *onsen* japonesos són molt populars i existeixen algunes normes socials relacionades difícils de deduir per l'actuació dels personatges, com l'ús de la tovalla (per a llavar-se) o de la yukata (una bata tradicional japonesa que al capítol s'havia traduït per quimono). També es mostra el mobiliari d'una casa japonesa, en concret el futó per a dormir i els tatamis. La comprensió de la trama no formava part de la investigació, però, cal esmentar que a pesar de la complexitat argumental (el capítol comença amb un somni del pare interromput per la presència del xiquet damunt del pare, circumstància que entra a formar part del somni), els infants eren capaços de seguir a grans trets les línies argumentals i distingir la part real de la irreal dins de la mateixa sèrie.

Per a dur a terme la investigació es va elaborar un guió previ per a conduir el debat. En aquest guió previ es barrejava el repàs de la història amb l'avaluació de les marques culturals que ens interessaven.

QÜESTIONARI-GUIA

- ¿Os ha gustado?
- ¿Qué os ha gustado? ¿Por qué?
- ¿Recordáis la escena del principio? (La primera del todo)
- *Sí (correcto)*
- *No (no correcto) Se explica*
- ¿Os recuerdan algo los robots?
 - Y después, ¿qué pasa?
- ¿Dónde duermen? ¿Vosotros dormís igual? ¿Por qué? ¿Pensáis que duermen así?
- ¿Cómo van vestidos? ¿Vosotros dormís “con eso”? (*tratar de sonsacar el nombre*)
 - Y después, ¿qué pasa?
- ¿Habéis ido alguna vez a un balneario? ¿Era igual?
- ¿De dónde eran las chicas? ¿Sabéis dónde está Tokio? ¿Y para qué llevan la toalla en la cabeza?
 - Y después, ¿qué pasa?
- ¿Cómo se saludan? ¿Vosotros saludáis así? ¿Cómo saludáis vosotros? ¿Por qué creéis que saludan así?
¿Por qué llevan guantes blancos?

El dia de la prova es va projectar el capítol de dibuixos animats esmentats. Posteriorment es va realitzar el debat guiat i es va registrar en cassette. Es va tractar de transcriure el contingut del debat amb la màxima cura i es va analitzar amb deteniment el contingut escrit.

Resultats

Des del punt de vista lingüístic, la curta edat dels infants provoca una major abundància de mots fàtics “eh”, “mira”, “a ver”, mots crossa, imprecisions i oracions més curtes del que es podria preveure d'un públic adult. A més a més, l'entonació que podria suplir algunes d'aquestes mancances és més prompte deficient per a la matisació de significats. Per part de les mestres, el to també és col·loquial i s'usen alguns diminutius que, amb l'anàlisi escrita, es consideren sobers però que en l'acte comunicatiu semblen facilitar el significat. Per no interrompre la fluïdesa del debat no es va realitzar cap correcció.

Des del punt de les hipòtesis marcades a l'inici podem afirmar:

- respecte de la comprensió dels diferents elements culturals japonesos.

Els infants no relacionen la major part part d'elements estranys a la cultura pròpia. Per exemple respecte de l'aparició del futó:

Alícia: Pero la cama del papá de Shin-Chan ¿es igual que la nuestra?

Tots: No.

Alícia: Ah, ¿no? ¿Por qué no?

(Parlen tots)

Alumne1: Está en el suelo.

Alumne2: Porque no tiene palos.

Alumne3: Es igual que las camas de las tiendas/

Alumna1: De campada.
(...)
Alícia: A ver, y ¿por qué creéis vosotros, a ver, por qué creéis vosotros que duermen así?
Alumne4: Porque, porque, a lo mejor les gusta más.
Alícia: Muy bien.
Alumne5: Porque son pobres.
Alícia: No.
Alumna2: Porque les gustará más.

Tampoc aconseguen retindre el nom del quimono que duen els protagonistes. Tot i així, alguns dels alumnes que intervenen relacionen la peça de roba amb la cultura oriental.

Alícia: ¿Cómo...? ¿Cómo van vestidos Shin-chan, su papá y su mamá?
Tots: Con ropa.
Alícia: ¿Cómo? ¿Cómo?
Tots: Con ropa.
Alícia: Sí, pero esa ropa que ellos llevan se llama/ tiene un nombre.
Alumne3: ¿Pijama?
Alícia: Lo han dicho en la película, pensad, pensad...
Alumne7: ¡Chino!
Alícia: A ver//
Alumne7: ¡Chino!
Alícia: No, no/ lo han dicho muchas veces.
Alumne7: ¡Japonés!
Alícia: No/ el nombre de la ropa que llevan/ y tienee, doy una pista/ se llama//
Alumna3: ¿Camiseta?
Alumne3: ¡China!
Alícia: Termina por “mono” ¿cuál es la que va delante?//
Alumne5: Monín.
Alícia: No.
Alumna8: mo, quimo.
Alumne3: timono, quimono.

Sí que reconeixen la manera de saludar com a oriental i aconseguen reproduir-la. Allò que no són capaços de nomenar és el concepte de *poble*, *cultura* o *ètnia* encara que solucionen aquest problema amb una afirmació que ens és penosament familiar, encara que pertanyent a d'altres èpoques.

Alícia: A ver/ por qué/ ¿por qué cree Alumna9/ que se saludan así?
Alumne1: Porque son...
Alícia: ¿Eres Alumna9?
Alumna9: porque/porque/porque
Alumna10: Porque porque son chinos, ja, ja, ja.
Alícia: ¿Tú eres Alumna9?
Alumna9: porque
Alumne5: Porque se te va la mano.
Alícia: ¿Por qué? ¿Por qué?
Alumna9: Porque se saludan así.
Alícia: Porque se saludan así. A ver, ¿por qué cree/ Teresa que se saludan así?//
(Parlen tots)
Alumne5: Porque son chinos.
Alícia: Porque son chinos, dice Alumne5/y tú cuando te encuentras alguien por la calle, ¿cómo le saludas?
Alumne5: Así (torna a saludar amb la mà).
Alícia: Y ¿por qué?
Alumne5: Porque/
Alumna7: Porque somos.
Alumna3: Porque somos personas.
Alícia: ¡Ah! ¿Que los chinos no son personas?
Tots: ¡Sí!
Alícia: ¡Ah!

Alumne10: Porque somos humanos.

- Respecte del record de marques culturals i elements concrets del capítol podem comprovar que amb la guia de les mestres són capaços d'identificar determinats trets com a propis d'una altra cultura i associar-la amb Orient. Hem vist l'aspecte del salut, però també apareix el nom de la ciutat de Tòquio que, però, no saben relacionar amb cap referència encertada. Com era previsible, miren de relacionar la informació desconeguda amb la que els és familiar com el lloc d'estiueig o les ciutats properes.

Alícia: Pensad//

Alumne11: Del Tífano.

Alumne7: de Liria.

Alumna3: De Benicarló.

Alícia: ¿De Benicarló?

Alumne8: De quimono.

Alícia: ¡De Tokio, que no se acuerdan!

Alumne6: De Tokio lo iba a decir yo.

Alícia: ¡Ay! / ¿Vosotros sabéis dónde está Tokio?

Tots: No, sí.

Alumne8: ¿En Valencia?

(Parlen tots)

Alícia: ¿Está cerquita o lejos?

Tots: Lejos.

Però com dèiem adés, l'alumnat sí és capaç de recordar aspectes estructurals del relat, tot i que aquest no és completament lineal. El record del somni inserit al començament del capítol és ben bé il·lustratiu. En aquest cas, l'alumnat aconsegueix aventurar fins i tot una intertextualitat com és la identificació d'uns homes abillats amb vestit negre i corbata amb la pel·lícula *Men in black*. Allò que els resulta impossible és retindre detalls molt específics que, a més, tenen a veure amb la cultura japonesa com és el fanal amb el signe , que indica la presència d'un establiment de banys termals.

Conclusions

En primer lloc, ressaltaríem la capacitat de l'alumnat de l'aula de cinc anys de retindre els elements fonamentals de l'estructura d'una narració i d'interpretar correctament els salts en la narració lineal; fins i tot, identifiquen el caràcter oníric de part de la narració i estableixen lligams amb la narració real.

En segon lloc, podem afirmar aquest domini de les fórmules narratives contrasta amb la dificultat d'identificar i interpretar les marques pertanyents a una altra cultura com és el cas de la japonesa, sobretot en elements clarament divergents. L'alumnat no se sorprén pel fet que el protagonista dorma a terra, que utilitze grafies amb les quals no està familiaritzat o que use roba que difereix molt de la que s'usa habitualment a Occident. Una volta se'ls fa notar que aquests elements

no són habituals entre nosaltres, encara malden per situar-los en una referència concreta, tot i que a voltes reeixen. Cal recordar que l'alumnat encara no domina el concepte de *cultura* i això, òbviamment, interfereix en la seua comprensió del món.

En tercer lloc, ens consta que la metodologia utilitzada ha sigut molt apropiada ja que la prova ens ha donat resultats respecte dels ítem que preteníem avaluar.

Finalment, fer esment de la importància del fet que aquests dibuixos, i previsiblement molts altres dibuixos japonesos, són consumits pels infants a pesar de les seues dificultats de reconèixer i interpretar tots els elements estranys.

Referències bibliogràfiques

Callejo, J. (1995). *La audiencia activa*. Madrid: CIS.

Camps, A. (coord.)(2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2002). *Informe Anual del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid*. Madrid. (Pàg. 245 i següents).

DD.AA. (1996). *Avaluació de la comprensió lectora*. Barcelona: Graó.

Fernández Obregón, F.J. (2004),” Shin Chan, un compendio de contravalores” en *Revista Latina de Comunicación Social*, número 58, La Laguna (Tenerife):
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/20045825obregon.pdf>.

Pérez Alonso-Geta, P.M^a. (1994). “Tiempo de ocio y televisión en la infancia y la adolescencia”, *Televisión, niños y jóvenes*. València: RTVV.

VVAA. (2005) “Informe sobre los contenidos televisivos y la infancia” en http://www.canalsur.es/PROGRAMAS/rtva/DEFENSOR/informe_infancia/informe_infancia_contenidos_televisivos.pdf

VV.AA (2005b) “Informe sobre la serie televisiva *Crayon Shin-chan*”, en http://www.cibersolidarios.com/BoletinArchivos/shin_chan.pdf