

Autor: Francisco José Mariano Romero.

LA COMUNICACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS A TRAVÉS DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL.

*

D. Francisco José Mariano Romero.

*

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR:
Dr. Jesús Jiménez Segura.

*

Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y
Literatura.

Facultad de Comunicación.

*

Universidad de Sevilla.

- 2008 -

ÍNDICE.

0. INTRODUCCIÓN.

0. 1. La importancia del tiempo en los viajes.....	1.
0. 2. Justificación y objeto del estudio.....	6.
0. 2. 1. Trayectoria.....	7.
0. 2. 2. Objeto de estudio y planteamiento metodológico.....	14.
0. 2. 3. Cuestiones terminológicas.....	27.

CAPÍTULO 1.

LA IMAGEN AUDIOVISUAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE REALIDADES.

1. 0. Introducción.....	30.
1. 1. La imagen audiovisual como medio de conocimiento de la realidad social y natural.....	74.
1. 2. La imagen audiovisual como sustituto de la experiencia social y natural.....	83.
1. 3. Función de la narrativa y el lenguaje audiovisual.....	103.
1. 4. Principales líneas de estudio sobre la imagen audiovisual: la televisión y la infancia.....	117.
1. 5. Procesos cognoscitivos implicados en la recepción de la imagen audiovisual de la televisión.....	128.
1. 5. 1. La atención al mensaje.....	129.
1. 5. 2. La comprensión del mensaje.....	137.
1. 6. La construcción social de la realidad.....	145.
1. 7. La institucionalización.....	154.

1. 8. Los roles y la legitimación.....	159.
1. 9. Socialización primaria, secundaria, terciaria.....	168.
1. 10. El lenguaje y el mantenimiento de la realidad.....	173.
1. 11. La construcción social de la realidad en la era de la globalización y sus consecuencias en la institución escolar.....	180.

CAPÍTULO 2.

LAS EMOCIONES.

2. 1. Aportaciones de la psicología al estudio de las emociones.....	217.
2. 1. 1. Líneas de investigación en la orientación biologicista de las emociones.....	225.
2. 1. 2. Líneas de investigación en la orientación psicologista de las emociones.....	233.
2. 1. 3. Soluciones al conflicto entre lo biológico y lo cognoscitivo.....	240.
2. 1. 4. Cuestiones más frecuentes mencionadas en el estudio de las emociones. Modelos teóricos y estrategias de investigación.....	241.
2. 2. El proceso de socialización en la construcción de los sentimientos y emociones.....	250.
2. 2. 1. La construcción de los esquemas sentimentales.....	252.
2. 3. Aportaciones de la antropología al estudio de las emociones.....	257.
2. 4. Aportaciones de la sociología al estudio de las emociones.....	264.

CAPÍTULO 3.

LA MEMORIA.

3.1. Memoria: estructuras y procesos.....	281.
---	------

3. 2. Memoria semántica y memoria episódica.....	293.
3. 3. Organización de la información en la memoria a largo plazo: las representaciones.....	299.
3. 3. 1. La realidad social representada en la mente de los sujetos humanos.....	305.
a) Estereotipos.....	306.
b) Prejuicios.....	307.
c) Actitudes. La escuela de Yale.....	309.
d) Creencias.....	321.
e) Valores.....	323.
3. 3. 2. La representación social de la realidad.....	325.
a) Las ideologías.....	326.
3. 4. La medición de la memoria.....	331.
3. 5. La memoria colectiva.....	339.

CAPÍTULO 4.

ESTUDIO SOBRE EL CONSUMO DE VÍDEOS DE WALT DISNEY.

4. 0. Introducción.....	343.
4. 1. Justificación del estudio.....	350.
4. 2. Objetivos del estudio.....	362.
4. 3. La muestra.....	363.
4. 4. Instrumentos.....	363.
4. 5. Resultados.....	364.
4. 6. Discusión y conclusiones.....	367.

CAPÍTULO 5.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO IDEOLÓGICO Y EMOCIONAL DE LOS VÍDEOS DE WALT DISNEY Y DISNEY - PIXAR.

5. 1. Introducción y cuestiones previas.....	373.
5. 2. Justificación, objetivo y contenido del estudio.....	375.
5. 3. Metodología.....	382.
5. 4. Análisis del contenido ideológico de los largometrajes de Walt Disney..	386.
5. 4. 1. La familia.....	389.
5. 4. 2. La perspectiva de género.....	395.
5. 4. 3. La riqueza, la propiedad privada, el trabajo, las relaciones sociales y los regímenes de gobierno.....	404.
5. 5. Análisis del contenido ideológico y emocional de las producciones Disney- Pixar.....	429.
5. 5. 1. La familia.....	431.
5. 5. 2. La perspectiva de género.....	432.
5. 5. 3. La riqueza, la propiedad privada, el trabajo y los regímenes de gobierno.....	440.
5. 5. 4. Amistad, amor y relaciones sociales.....	450.
5. 6. Conclusiones e interrogantes.....	462.

CAPÍTULO 6.

LA PREFERENCIA DE UN DETERMINADO TIPO DE PELÍCULAS POR PARTE DEL SUJETO PODRÍA CONSIDERARSE COMO UN INDICADOR DE SU ESTILO SENTIMENTAL.

6. 1. Introducción a la temática.....	471.
6. 2. Número de películas de entretenimiento infantil de que disponen los niños y niñas en sus domicilios y productoras más representativas.....	478.
6. 3. Diseño de una situación donde el sujeto tenga que elegir entre un repertorio de películas.....	485.
6. 4. Análisis tipo de los sentimientos y emociones más representativos de cada película.....	486.
6. 5. Cuestionario a las familias y sujetos de la muestra para averiguar qué sentimientos son los más frecuentemente experimentados.....	491.
6. 6. Conclusión.....	492.

CAPÍTULO 7.

RECUERDO 2007.

7. 1. Necesidad de realizar un experimento sobre el recuerdo.....	494.
7. 2. Diseño del experimento.....	497.
7. 3. Datos sobre el experimento.....	498.
7. 3. 1. La muestra seleccionada y las pruebas realizadas.....	498.
a) Las pruebas.....	498.
b) La muestra.....	499.
7. 3. 2. Los instrumentos: cuestionarios y montajes de vídeo.....	500.

a) Los cuestionarios.....	500.
b) Los montajes de vídeo.....	502.
7. 4. Resultados del experimento.....	503.
7. 5. Discusión y conclusiones.....	516.

CAPÍTULO 8.

RECUERDO 2008.

8. 1. Necesidad de realizar un nuevo experimento sobre el recuerdo.....	522.
8. 2. Diseño del experimento.....	523.
8. 3. Datos sobre el experimento.....	524.
8. 3. 1. La muestra seleccionada y las pruebas realizadas.....	524.
a) Las pruebas.....	524.
b) La muestra.....	524.
8. 3. 2. Los instrumentos: cuestionarios y montajes de vídeo.....	525.
a) Los cuestionarios.....	525.
b) Los montajes de vídeo.....	526.
8. 4. Resultados del experimento.....	528.
8. 5. Discusión y conclusiones.....	533.

CAPÍTULO 9.

CONCLUSIONES.

9. 1. Conclusiones de la tesis.....	543.
-------------------------------------	------

BIBLIOGRAFÍA.

Bibliografía.....	
562.	

ANEXOS.

Anexo 1. Ficha Técnica de los largometrajes de Walt Disney y Disney - Pixar.....	587.
Anexo 2. Cuestionarios experimento Recuerdo 2007.....	619.
Anexo 3. Título y descripción de los montajes de vídeo Recuerdo 2007.....	626.
Anexo 4. Tablas y estadísticos del experimento Recuerdo 2008.....	629.
Anexo 5. Evolución del diseño del experimento Recuerdo 2008.....	659.

0. **I**NTRODUCCIÓN.

Cualquier empresa humana está circunscrita a unas coordenadas espacio temporales. Dependiendo de la tarea una u otra variable puede tomar más o menos importancia. En nuestro caso ha sido la variable tiempo y por ello empezaremos explicando la magnitud que ha representado ésta en nuestra tarea. En un segundo momento, expondremos la trayectoria seguida en nuestro trabajo, la justificación del mismo y el objeto de estudio. Para finalizar, realizaremos unas precisiones terminológicas debido a la ambigüedad que pueden presentar algunos vocablos, evitando así el tener que estar continuamente explicando qué entendemos por cada término utilizado.

“Entre el turista y el viajero la primera diferencia reside en parte en el tiempo. Mientras el turista, por lo general, regresa a casa al cabo de algunos meses o semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra. El turista acepta su propia civilización sin cuestionarla y el viajero la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan”.

Paul Bowles. *El cielo protector.*

0. 1. La importancia del tiempo en los viajes.

Una vez, en circunstancias difíciles, alguien nos preguntó: “¿Hasta dónde estás dispuesto a llegar?”. A lo que respondí, sin dudar: “Estoy dispuesto a llegar hasta donde haga falta y a parar cuando sea necesario”. Esta perspectiva de la acción vital aplicada al conocimiento -avanzar hasta donde se precise y parar cuando sea pertinente- se podrá apreciar en el

presente trabajo. Así, en nuestro estudio de los sentimientos y emociones en la comunicación audiovisual hemos llegado hasta donde ha sido preciso (hasta la memoria) y también hemos sabido parar cuando ha sido necesario.

En un principio el estudio versaba sólo sobre la comunicación de los sentimientos a través del lenguaje audiovisual teniendo otros trabajos como precedentes. Pero en nuestro caso, y todavía sin saberlo, más allá de ser un trabajo académico al uso donde, con el rigor científico necesario, se somete a revisión, análisis o verificación determinado objeto de estudio, un interrogante, complejo, antiguo y oculto, guiaba todo el proceso: ¿por qué los humanos nos comportamos de manera tan diferente y, a la vez, tan semejante?

En el sentido clásico de la realización de tesis doctorales siempre se aconseja delimitar bien el objeto de estudio y formularse interrogantes precisos que puedan ser verificados bien mediante la vía empírica, bien mediante la teórica. Así lo hicimos en un principio. También se aconseja que la distancia temporal entre el inicio de una tesis y su final no sea excesiva. Ese fue nuestro propósito inicial; realizarla en un plazo razonable. Pero, como siempre, *el hombre propone y Dios dispone*. Circunstancias personales hicieron demorar en exceso la finalización de la tesis. Nosotros que iniciamos nuestro periplo como un *turista*, en el sentido de Bowles, nos vimos obligados a convertirnos en viajeros. Así, cada vez se demoraba más nuestro regreso: la finalización de la tesis. Esto provocó que unos interrogantes que, en principio, eran precisos, sustentados en nuestra civilización de origen, se fueran complicando como consecuencia de la obtención de las primeras respuestas y la reflexión sobre las mismas. Cuando buscas respuestas que tiene difícil contestación estás obligado a preguntar en muchos sitios diferentes, a seguir viajando. En ese sentido, hemos llegado hasta donde ha sido preciso. En todas partes hemos encontrado respuestas, pero respuestas parciales. Ya se sabe, una verdad a medias es la peor mentira que existe.

Al inicio del libro *Los setenta grandes viajes de la historia* de Robin Hanbury-Tenison, se preguntaba el autor: “¿Qué es lo que lleva a la gente a explorar? ¿Qué motiva al ser humano a dirigirse a lo desconocido? Y, en definitiva, ¿qué consiguieron los que sobrevivieron a sus grandes aventuras y regresaron a casa sanos y salvos, que, por desgracia, no fueron todos?”. En nuestro caso, el motivo de iniciar nuestra exploración del universo del conocimiento residía en la necesidad de dar respuesta (ahora lo sabemos) a ese interrogante planteado al principio, ¿por qué los humanos nos comportamos de manera tan diferente y, a la vez, tan semejante? Para saber lo que hemos conseguido en nuestra aventura tendremos que esperar un poco. Habrá que leer el relato de los acontecimientos para comprender la importancia, si la tiene, de lo que hemos descubierto.

Hanbury-Tenison (2006) decía que, para él, la mejor definición de exploración es la de *algo que cambia el mundo*. Pretencioso sería por nuestra parte considerar que los hallazgos de nuestra exploración fueran a cambiar el mundo, pero sí que podemos anunciar que hemos visto un territorio mil veces explorado con nuevos ojos: los ojos de un humilde maestro de Educación Infantil. Y cuando la realidad se contempla de esta manera, a veces, se aprecian matices que otros exploradores, por estar acostumbrado a verlos, han pasado por alto. Puede que, también, esos matices a los que nos referimos ya hayan sido señalados, en cuyo caso debemos admitir que hemos pasado por alto el relato de sus exploraciones. De cualquier manera, lo más importante para nosotros será no tanto el contenido de nuestras alforjas como el uso que hagamos de ese contenido de regreso a casa, de regreso a la escuela. Ahí reside nuestra mayor aportación y en ese sentido, sí que es posible, sólo posible, que nuestra exploración pueda contribuir, no ya a cambiar el mundo, sino a mejorar un metro cuadrado de nuestro mundo, el mundo de la escuela de Educación Infantil.

En los diarios de los exploradores se anotan cuidadosamente todas las circunstancias del viaje. En ocasiones son descripciones generales del conjunto del territorio y otras veces, descripciones muy precisas de determinado paraje

incluyendo todos los seres vivos e inertes del mismo. En los diarios también se encuentran reflejados los acontecimientos, vivencias y reflexiones sobre la exploración, así como los hallazgos más significativos de la aventura. Todo ello podrá ser encontrado en el relato de nuestra exploración.

En nuestro viaje, hemos preguntado en distintas galaxias del universo del conocimiento. Una galaxia, ya se sabe, es un masivo sistema de estrellas, nubes de gas, planetas, polvo y materia oscura. Así, en la galaxia de la psicología (también llamada ciencia) nos encontramos con numerosas estrellas como la psicología evolutiva, la psicología de la emoción o la psicología de la memoria. Alrededor de ellas gravitaban una serie de planetas (también llamados autores) con sus correspondientes satélites que pretendían tener respuestas a múltiples interrogantes. Hacia ellas nos dirigimos visitando algunos de sus planetas más conocidos. A veces, lo hacíamos directamente y otras gracias al relato de otros exploradores anteriores. Ante nuestros interrogantes, unos se mostraban contundentes en sus afirmaciones mientras otros, en cambio, eran más comedidos. En algunos sistemas planetarios nos sentíamos más a gusto y nos demorábamos en nuestra visita, intuyendo que quizá fuera posible encontrar allí lo que buscábamos. En otros, en cambio, nuestra estancia era breve, pues, aunque tenían muchas respuestas, eran para otros interrogantes. En este sentido, hemos parado en nuestra búsqueda cuando ha sido necesario.

Cuando los interrogantes son muy precisos es posible encontrarlos en una galaxia determinada, incluso en una determinada estrella o planeta. Y cuando puedes volver a casa pronto, dar por finalizada la tesis, te contentas con la respuesta obtenida. Tú crees que esa es la respuesta. Cuando no es así, cuando te ves obligado a seguir viajando, los interrogantes se hacen cada vez más complejos y es irremediable seguir recorriendo el universo del conocimiento. Curiosamente, un interrogante complejo se expresa de la manera más sencilla mientras que uno preciso puede requerir una difícil formulación. Si insistíamos en nuestra pregunta, al no obtener una respuesta clara y definitiva, a veces nos remitían a otros planetas, a otras estrellas incluso a otras galaxias. “Busca en

ellas -nos decían- quizás allí encuentres la respuesta a tu interrogante". No contentos con la respuesta encontrada en la galaxia de la psicología visitamos otras: la galaxia de la comunicación, la galaxia de la sociología y de la pedagogía. A su vez nos encontrábamos con numerosas estrellas con sus correspondientes planetas y satélites. Todos pretendían poseer la respuesta. De hecho, así era. Tenían *su* respuesta, aquella que provenía del astro que brillaba con luz propia. Y en cada planeta donde habitaban los autores nos daban contestación a nuestro interrogante, pero, a veces, ésta variaba del movimiento de rotación sobre su eje y unas veces nos decían *día* y después *noche*. Todo ello provocaba en nosotros más desconcierto, si cabe. Algunos planetas, habían sido muy visitados y los autores, muy reconocidos, siempre tenían una actividad frenética. Otros, olvidados, se sorprendían de nuestra visita en búsqueda de respuestas. Algunas estrellas de la galaxia se confundían por proximidad con las de otras galaxias y tomaban nombres peculiares como el de la sociología de la comunicación, la sociología de la educación o de las emociones. En nuestra búsqueda descubrimos que las nubes de gas eran los grandes paradigmas que recorrían las estrellas inundando todas las galaxias. A veces, acababan convirtiéndose en polvo y materia oscura, pero nunca desaparecían. La materia ni se crea ni se destruye, sólo se transforma. En algunas ocasiones, éstos reaparecían de nuevo, inesperadamente, en una determinada galaxia como *Ave Fénix* que resurge de sus cenizas.

Posiblemente, hayan quedado sin visitar algunos planetas o no se hayan explorado a fondo. Es una limitación que todo viaje conlleva. Pero, aún así, hoy, y después de tanto tiempo, por fin hemos sido capaces de regresar, hemos podido finalizar la tesis que ahora presentamos. Ha sido un viaje muy largo y muy cansado. En muchos momentos hemos pensado abandonarlo todo. Sólo la determinación a concluir nuestra búsqueda y un recurso inesperado, como *hilo de Ariadna*, nos ha permitido regresar y dar por concluido nuestro trabajo.

No obstante, aunque algo extenuados, estamos felices. Si no hubiéramos recorrido diferentes galaxias no habríamos disfrutado del placer del universo

del conocimiento. Después de visitar tantos lugares traemos respuestas, que son los regalos que los viajeros traen a su regreso. Pero, como cuando Ulises regresó a *Ítaca*, nos encontramos con que vamos a tener que seguir luchando. Las respuestas que hemos encontrado nos obligan a iniciar nuevos caminos, como veremos en las conclusiones y en las propuestas de aplicación práctica de nuestro trabajo. Paul Bowles decía, con Kafka, que a partir de cierto punto no hay retorno posible. Este es el punto al que hay que llegar. Y a este punto hemos llegado. Después de todo lo acontecido, jamás podremos volver a viajar como *turistas*. Ahora, somos –para siempre- *viajeros*.

0. 2. Justificación y objeto del estudio.

Al principio de la obra *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía* de José Luis Pardo, el autor nos advierte: “Un libro nunca comienza por la primera línea ni acaba con la última. Si hubiera que empezar por la primera línea, nadie podría escribir (¿por dónde empezar?, ¿de dónde sacar fuerzas suficientes?). Un libro comienza siempre antes de haber empezado o después de haber terminado, siempre va adelantado o retrasado con respecto a sí mismo. Comienza antes de haber empezado, sin que nadie –y menos que nadie quien lo escribe- sepa que ha comenzado”. Nuestro trabajo empezó –sin que nosotros lo supiéramos- cuando comenzamos a interrogarnos sobre los comportamientos humanos y, al igual que las primeras líneas de nuestra obra fueron escritas las últimas, los capítulos que se presentan ahora numerados no fueron abordados, siempre, en el mismo orden.

La tesis que ahora presentamos *-La comunicación de los sentimientos a través del lenguaje audiovisual-* está enmarcada dentro del campo de estudio de la comunicación audiovisual, pero tanto su origen como su futuro se encuentran en la institución escolar. En este sentido, es cierta la afirmación de Pardo (2004) al mantener que un libro -una obra- “comienza antes de haber empezado, sin que nadie –y menos que nadie quien lo escribe- sepa que ha comenzado”. Consideramos necesario, por tanto, retrotraernos al pasado y explicar cómo

hemos llegado hasta aquí. Es como una película que empieza por el final y necesita de un primer *racconto* para comprender la situación de partida. Una vez explicada nuestra trayectoria nos centraremos en la tesis en sí, exponiendo el objeto de estudio, el contenido de nuestro trabajo, los distintos análisis y experimentos que contiene, la evolución que ha sufrido y los motivos de ésta.

0. 2. 1. Trayectoria.

“El magisterio es una profesión en la que todo es nuevo si te haces preguntas”.

Victor Juan.

La determinación para investigar cualquier cuestión proviene de la necesidad de encontrar una solución, lo que puede hacerse por imperativo vital, por considerarse una labor profesional o por simple curiosidad. En cualquier caso, y en un planteamiento amplio de la cuestión, los resultados de una investigación siempre son satisfactorios si se resuelve el problema de base. Pero a veces no se sabe cómo se ha conseguido resolver y, en ese caso, si volvemos a encontrarnos con un nuevo problema semejante no podremos aplicar la misma solución, pues carecemos del método adecuado. Los avances en el progreso de conocimiento entonces son muy lentos, como se demuestra en la historia de la humanidad. A veces, se resuelve el problema, pero se encuentran dudas sobre cómo se ha solucionado o, sencillamente, no se solventa la cuestión.

Si no hubiera sido por personas que se interesaron por resolver determinados problemas, si no hubieran formulado teorías enunciadas como hipótesis, si no hubieran buscado técnicas e instrumentos enmarcados en un determinado diseño metodológico y no la hubieran puesto a prueba, hoy seguiríamos teniendo frío, calor, dependiendo de las cosechas, expuestos a enfermedades contagiosas, entre otras penalidades. Pero faltaba lo más importante, comunicar el procedimiento seguido formulándose así modelos de investigación que, presumiblemente, podrían solucionar otros problemas relacionados y, en

estados más avanzados, convertirse en paradigmas de cómo investigar y solucionar los nuevos problemas. ¿Y si lo intentamos y no lo conseguimos?

Edison, (1847-1931) intentó cientos de veces encontrar la manera de generalizar la luz eléctrica. La respuesta se encontraba en la lámpara de incandescencia. Se sabía que ciertos materiales podían convertirse en incandescentes cuando en un globo privado de aire se les aplicaba corriente eléctrica. Sólo restaba encontrar el filamento más adecuado. Es decir, un conductor metálico que se pudiera calentar hasta la incandescencia sin fundirse, manteniéndose en este estado el mayor tiempo posible. La búsqueda fue ardua, probó con derivados de vegetales y animales de todo tipo, se realizaron viajes a países lejanos buscando ese material que al final encontró en el cesto de costura de su mujer. Se cuenta que Edison decía que no había fracasado cientos de veces en su búsqueda, en la invención de la bombilla eléctrica, sino que había descubierto miles de maneras sobre cómo no se podía hacer. Por ello, para él, una experiencia nunca es un fracaso, pues siempre viene a demostrar algo. Con cada filamento probado que no funcionaba no hablaba de fracaso. Decía que esa palabra era injusta, ya que verdaderamente había descubierto una forma más de cómo no se hará la luz, por lo que siempre consideró que ninguna de sus investigaciones había resultado fallida. Edison aplicó los principios del método científico nacido en el S. XVII, en los cuales hay unos enfoques de investigación, unas reglas metodológicas, unos pasos que dar, unas técnicas que aplicar entre otros procesos. En toda investigación debemos de considerar un camino a realizar siendo cuidadosos en su recorrido lo que no significa que no puedan cometerse errores al analizar a posteriori la investigación, pero, por lo menos, hay que intentar de evitarlos de antemano. Entonces ¿qué camino hay que seguir para investigar?

La selección del problema, el objeto de la investigación es el primer paso a dar. ¿Para qué investigar si no tenemos una necesidad? Los centros de investigación privados y las Universidades hacen de la investigación su necesidad, pero en el caso de los maestros ¿qué necesidades teníamos? ¿Qué problema nos urgía

resolver? Esta investigación, que hoy se presenta como Tesis Doctoral, nace en la escuela, se realiza en ella y tiene una de sus aplicaciones prácticas en el contexto de la institución escolar.

Los niños y niñas manifiestan comportamientos muy diferentes a edades muy tempranas. En entornos seguros y confortables de clase media, nos preguntábamos si ésto era “normal”, es decir, si respondía a una cuestión genética o, por el contrario, era consecuencia del proceso de socialización. Nuestras observaciones nos indicaban que los comportamientos de los niños y niñas eran muy diferentes entre si a los pocos años de edad.¹ Los niños reaccionaban con emociones básicas a estímulos definidos. La primera explicación proviene de la genética, del temperamento, pero si sólo nos quedáramos ahí, ¿qué función tendría el proceso de socialización? ¿Cómo explicar el porqué las personas cambian a lo largo del tiempo? Los niños reaccionaban a partir de unos patrones de comportamiento heredados, pero también reaccionaban ante los mismos estímulos de manera distinta, ¿por qué?

Nuestro interés provenía del ámbito educativo para intentar comprender cómo ante un estímulo emitido por el docente la reacción era distinta en los sujetos y de qué manera afectaba al proceso de comunicación en la enseñanza. El docente busca conseguir unos efectos, el aprendizaje, y para ello emite una serie de estímulos, los mensajes, a través de sus clases.² Buscábamos comprender por qué, en edades tan tempranas, los comportamientos emocionales de los sujetos podían ser tan diferentes, afectando todo ello al proceso de enseñanza y aprendizaje. Una representación de teatro de guiñol, una fiesta de cumpleaños, una salida al parque tenía distintos efectos en los comportamientos según los niños y niñas de los que se tratara. Esta necesidad de comprensión de los

¹ El estudio con niños y niñas en edades tan tempranas, para nosotros, es apasionante por muchos motivos. Un ejemplo de ello lo encontramos en el comentario que hizo el filósofo W.Quine (1908-2000) en cierta ocasión al afirmar que todas las preguntas centrales de la filosofía estaban hechas por los niños y niñas de cuatro años: ¿Qué hay? (ontología), ¿Cómo se sabe? (epistemología), ¿Por qué? (metafísica) y ¿Por qué debo hacerlo? (ética). *Cit.* Alicia Mederos, “La didáctica de la mala conciencia” *Diario El Mundo*, 11/10/1994. (p.32)

² Conscientes de que una explicación mecanicista del aprendizaje no es enteramente posible en el ámbito educativo.

diferentes comportamientos emocionales de los niños y niñas en edades tan tempranas era, precisamente, una necesidad en el sentido que Ortega le da al verdadero estudio. En sus lecciones de Metafísica, Ortega (1981) dejaba patidifusos a sus alumnos en primer día de clase cuando les espetaba: Señores, vamos a estudiar Metafísica y eso es ya, de por sí, una falsedad. Se refería Ortega (1981:14) que a que el verdadero estudio sólo puede provenir de la necesidad de encontrar respuestas a problemas imperiosos:

“Las disciplinas, sea la Metafísica o la geometría, existen, están ahí porque unos hombres las crearon a merced de un rudo esfuerzo y si emplearon éste fue porque necesitaban esas disciplinas, porque las habían de menester. (...) pero si las encontraron es que las buscaron y si las buscaron es que las habían de menester, que no podían, por uno u otros motivos, prescindir de ellas”.

Con este planteamiento orteguiano, concebimos una primera hipótesis de partida, a saber: *los sentimientos se enseñan y se aprenden a través de un complejo proceso de educación informal en el que intervienen la familia, la escuela y los medios de comunicación social (MCS)*. Consideramos que era un proceso de educación informal pues, en principio, no había claras evidencias de que existiera un programa de educación emocional explícito por parte de estos agentes socializadores. Sólo nos encontrábamos con una serie de indicios que nos hacían sospechar que, de manera encubierta, se estaba produciendo una educación de los sentimientos y las emociones.

Elegimos a la familia, la escuela y los medios de comunicación social como los campos donde estudiar este supuesto proceso de enseñanza y aprendizaje emocional, debido a que los niños y niñas de Educación Infantil estaban sometidos directamente a su influencia socializadora. A partir de aquí, nos planteamos una serie de interrogantes, a saber:

- ¿Las emociones y sentimientos se enseñan en el transcurso del proceso de socialización o, por el contrario, son innatas en los seres humanos?

- ¿Es posible identificar en los sujetos determinadas preferencias emocionales?
- Si el proceso de socialización tuviera influencia significativa en la construcción de las emociones tendríamos que responder a dos nuevos interrogantes: ¿cómo se construyen los esquemas sentimentales en la primera infancia y qué agentes intervienen en su constitución?
- ¿Qué influencia específica tiene cada uno de los agentes socializadores en ese proceso?
- ¿Pueden llegar los esquemas sentimentales adquiridos en el proceso de socialización a convertirse en determinados estilos actitudinales e influir en los comportamientos?

Estos primeros interrogantes constituyeron el núcleo inicial del problema de estudio, pero todavía estaban formulados con demasiada amplitud y necesitaban de formulaciones más precisas antes de poder llegar a convertirse en verdaderas hipótesis de trabajo. Hemos tenido muy en cuenta las advertencias metodológicas al respecto, así Newcomb (1953:17) nos avisaba: “Si no planteamos desde un principio nuestras preguntas de forma adecuada –es decir, si no hacemos nuestras observaciones de la manera apropiada- ninguna dosis de ingenio interpretativo nos permitirá alcanzar los objetivos de nuestra investigación en una etapa posterior”.

La primera aproximación al tema de los sentimientos la realizamos, desde la escuela, analizando una de las emociones más básicas del ser humano, *El miedo* (Mariano y Cabello, 1994). En este trabajo analizamos el miedo desde los tres campos de estudio (familia, escuela y MCS) y descubrimos que había ciertas evidencias que indicaban que estos agentes estaban ejerciendo influencia en la construcción de los estilos sentimentales de los sujetos. Este acercamiento al universo emocional nos aconsejaba que continuáramos trabajando con nuestra hipótesis de partida, a saber: *los sentimientos se aprenden y se enseñan a través de un complejo proceso de educación informal en el que intervienen la familia, los medios de comunicación social y la escuela.*

El primer trabajo sobre los sentimientos y los MCS lo centramos en la imagen fija ofreciendo una primera aplicación práctica sobre cómo trabajar los sentimientos a través de la fotografía (Mariano y Cabello, 1995; Mariano, 1995). Aunque ya estábamos trabajando con la imagen en movimiento registrando imágenes de las situaciones de aula con el vídeo, la decisión de elegir la imagen fija respondía a dos motivos. Por un lado, a los niños y niñas de estas edades les resulta más fácil (por su nivel madurativo) analizar una imagen fija que las imágenes en movimiento. Por otro lado, las posibilidades de acceso al montaje de vídeos debido al coste de los equipos de edición, en aquellos tiempos (1995), limitaban nuestro acceso al mismo.

El proceso de investigación que realizamos nos llevó inevitablemente a ocuparnos de la familia, publicándose un trabajo al respecto (Mariano, 1996). El papel que juega la institución familiar en el proceso de socialización de las emociones y los sentimientos es fundamental, pero éste se ve matizado, y condicionado, por el segundo factor de influencia que considerábamos en nuestra hipótesis de partida: los medios de comunicación social.

En este momento nos encontramos en una tesitura, pues nuestra hipótesis podía ser desarrollada en los tres campos de análisis abiertos: la familia, la escuela y la comunicación audiovisual. Abordarlos conjuntamente era algo que desbordaba completamente nuestras posibilidades. Decidimos, por tanto, centrar el campo de estudio de los sentimientos en la comunicación audiovisual y focalizarlo dentro del ámbito escolar, sin olvidar que la familia juega un papel del primer orden en las escuelas de Educación Infantil. Así, seleccionamos los productos audiovisuales en formato de vídeo (Mariano, 1998-1999; Mariano y Cabello, 2000) primero como objeto de estudio y después a éste como un poderoso instrumento a través del cual investigar la transmisión de los sentimientos en la comunicación audiovisual. No obstante, las aproximaciones realizadas revelaron que la problemática planteada nos obligaba a analizar el conocimiento disponible acumulado en diversas disciplinas. La psicología, para

el estudio de las emociones, las teorías de la comunicación de masas en relación al componente audiovisual, la sociología para el estudio de los agentes intervinientes en el proceso de socialización y la pedagogía, por estar enmarcado el estudio dentro del marco escolar.

Nuestro trabajo toma un carácter multidisciplinar, lo cual es una característica propia de los estudios de la comunicación audiovisual en la actualidad, pero presenta una primera dificultad que es la amplitud del tema de estudio. Son demasiadas las disciplinas que abordan nuestro tema y la revisión bibliográfica se presentaba abrumadora. Además, había que decidir qué metodología íbamos a utilizar. Generalmente, los investigadores parten de un paradigma de investigación y utilizan los métodos y técnicas disponibles en él para resolver sus problemas formulados como hipótesis de trabajo. En nuestro caso, como veremos más adelante, seguimos un proceso de investigación donde un estudio nos llevaba a otro, un resultado requería una nueva explicación, el abordaje de una nueva área de conocimiento, la formulación de nuevos interrogantes y el establecimiento de nuevas hipótesis. Como decía Newcomb (1953:17):

“Entre la percepción inicial de un problema y la aplicación final de los resultados de la investigación a ese mismo problema se presentan muchas alternativas. Además en cada bifurcación del camino se encuentran diversos criterios para decidir qué es “mejor”.

Nosotros necesitábamos resolver un problema o, por lo menos, comprenderlo. En cierto sentido, emprendimos un tipo de investigación-acción donde no sólo era importante comprender un aspecto de la realidad sino, también, identificar las fuerzas y relaciones sociales que las posibilitan, modificando nuestra propia percepción de la realidad. A toda esta situación hay que añadir la excesiva duración de la realización de la tesis por las circunstancias personales del doctorando que abarca desde el período comprendido entre el bienio 1994-1996 hasta el año 2008. Es un período demasiado prolongado que ocasionaba

continuas revisiones del trabajo e interrupciones en el desarrollo del mismo, con lo que ello significa para el proceso investigador. Pero la determinación a finalizarla era clara y gracias a la concesión de una licencia de estudios se ha podido concluir.

En algunos momentos podrá parecerle al lector que nos hemos extendido en demasía, sobre todo en algunos aspectos genealógicos. Pero para entender el presente no hay más remedio que mirar al pasado. Sólo así podremos comprender lo que está sucediendo, cómo empezó todo y hacia donde nos dirigimos. En este sentido, creemos que la importancia de nuestro trabajo reside en que hemos elegido el enfoque correcto y no, necesariamente, que hayamos encontrado la respuesta correcta.

0. 2. 2. Objeto de estudio y planteamiento metodológico.

Una vez decidido que la comunicación audiovisual será el campo preferente de nuestro trabajo sobre los sentimientos, teníamos que definir el objeto de estudio. Existían algunos trabajos precedentes como el de la tesis doctoral presentada en 1991 por José Lorenzo García, bajo el título *La comunicación de las emociones*. En ella, el autor realiza una descripción del estado de la cuestión sobre las emociones desde diversas perspectivas, a saber:

- *La filosofía*. Se hace un recorrido desde el concepto de “pasión” en el pensamiento clásico, indicando las principales aportaciones de los filósofos griegos, la propuesta de los Padres de la iglesia y Santo Tomás, la perspectiva de la filosofía moderna al estudio de las emociones (Descartes, Spinoza, Hume), para finalizar con la teoría fenomenológica de las emociones y Jean Paul Sartre.
- *La perspectiva de Darwin*. Capítulo en el que se describen las investigaciones realizadas por el naturalista inglés en los animales y en el hombre.

- *Fisiología de las emociones.* Donde se hace un acercamiento a las emociones desde el punto de vista neurológico incluyendo aquí las teorías psicológicas citando a James-Lange y a Gregorio Marañón.
- *El lenguaje del rostro.* Análisis de las partes del rostro y su relación con la expresión de las emociones.

En una segunda parte, el autor realiza una aproximación a cómo se aplican las teorías de las emociones a la comunicación humana, presentando los siguientes capítulos:

- *Las emociones en el análisis transaccional.*
- *Las emociones y la comunicación no verbal.*
- *La expresión de las emociones en el lenguaje cinematográfico.* Analizando la obra de Alfred Hitchcock “La ventana indiscreta”, el rostro en el cine (Dreyer y Bergman) y en menor medida, el montaje cinematográfico.

El trabajo de García (1991) nos fue útil en la medida que planteaba un esquema amplio sobre el que abordar el estudio de las emociones dentro de la comunicación audiovisual. Había considerado la necesidad de realizar un enfoque multidisciplinar donde estaban presentes en diversos grados la filosofía, psicología, antropología, neurología y, cómo no, la comunicación audiovisual en el lenguaje cinematográfico, pero todo en un tono descriptivo.

Decía Vicente Huidobro (1914), poeta chileno, que si no se ha de decir algo nuevo, no hay derecho para hacer perder el tiempo al prójimo. Siguiendo su consejo, en nuestro estudio, no nos hemos conformado con realizar sólo un análisis de la comunicación de los sentimientos a través del lenguaje audiovisual. Nosotros nos hemos planteado, además, el porqué de esa comunicación y sus consecuencias en los comportamientos humanos. Irremediablemente, y una vez obtenidas las respuestas, las propuestas de actuación prácticas se hacen inevitables, como veremos en las conclusiones.

Al interrogarnos sobre el porqué de la comunicación de los sentimientos desembocamos de lleno en la sociología y las respuestas sobre las consecuencias en los comportamientos humanos las obtuvimos tanto en ésta como en la psicología de la emoción y de la memoria. Ambos aspectos no habían sido abordados en el trabajo de García (1991) y, por su interés, fueron considerados por nosotros como ámbitos de estudio preferente. Nuestra tesis se configura como estudio multidisciplinar donde la sociología y la psicología de la comunicación van a ser dos de nuestros referentes principales con múltiples relaciones con sus disciplinas de origen.

Las inevitables propuestas de actuación prácticas nacen tanto de nuestra necesidad personal como docentes, como de recoger las reiteradas peticiones de estudiar los sentimientos, sistemáticamente, dentro de la institución escolar y desde la perspectiva de la comunicación audiovisual. Desde hace tiempo se viene reclamando una educación de las emociones y sentimientos en las aulas en relación a la comunicación audiovisual. En particular, queremos destacar el llamamiento de Joan Ferrés (1997:55):

“ (...) y las emociones deberían incorporarse también en los procesos de análisis que se realizan en el aula, defendiendo una metodología comprensiva para el análisis de los mensajes televisivos, es decir, una metodología integradora, que no sólo no margine las emociones, sino que las incorpore en el proceso de análisis crítico, una metodología que parta de las emociones, que aproveche su capacidad movilizadora para dinamizar procesos que, partiendo de lo sensorial y emotivo, lleven gradualmente al distanciamiento y en definitiva, a la reflexión crítica”.

El mencionado autor realiza una interesante y necesaria propuesta (que, por otra parte, viene haciéndose desde hace tiempo) que necesita no sólo de buenas intenciones declarativas sino de ejemplos prácticos, de realizaciones concretas que sean capaces de integrar a las emociones y sentimientos dentro del proceso educativo. Así, dentro del campo de la comunicación audiovisual nosotros

presentaremos nuestras propias propuestas prácticas de trabajo para el estudio de los sentimientos y emociones en la escuela. De esta manera, también ayudaremos a conseguir lo que Ferrés reclama (1997:55):

“Es preciso enseñar a ver la televisión de manera específica, es decir, es preciso educar en la lógica de las emociones, educar para el consumo de las emociones, ayudar a hacer consciente lo que normalmente se vive de manera inconsciente, ofrecer a los alumnos conocimientos específicos sobre los mecanismos de funcionamiento de las transferencias emotivas e ideológicas”.

Hemos recalcado las relaciones de nuestro estudio con el entono escolar y ello puede plantear el siguiente interrogante en el lector: ¿por qué no se ha presentado esta tesis en un determinado Departamento de la Facultad de Educación en vez de presentarlo en la Facultad de Comunicación? Hay una anécdota, muy comentada, referida a cuando los estudiantes e investigadores encuentran una técnica o enfoque metodológico que les parece la panacea y pretenden utilizar para solucionar todos los problemas. Los veteranos en estas lides suelen aconsejarles que nunca deben enamorarse de técnica alguna. Cada metodología tiene sus ventajas y desventajas, tienen sus usos. Es como el mecánico que tiene sólo un martillo como herramienta favorita. Quien en su mente únicamente tiene un martillo, por todos lados va a ver clavos. Y el mundo no está formado solamente por clavos. Hay tornillos, tuercas, arandelas y muchas cosas más. Nosotros, para dejar de ver clavos por todos lados, tuvimos que abandonar el martillo. Esta es la razón por la que consideramos conveniente realizar nuestra tesis en el Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

Una vez que hemos puesto de manifiesto el enfoque multidisciplinar y práctico de nuestro trabajo y planteando la comunicación de los sentimientos a través del lenguaje audiovisual como objeto de nuestro estudio vamos a señalar los interrogantes formulados. En un primer momento, nos interrogamos sobre los

productos audiovisuales de entretenimiento (en formato de vídeo) que consumen los niños y niñas en edad de Educación Infantil. Podríamos recurrir a los datos publicados, pero en virtud del carácter formativo que tenía nuestra investigación realizamos un primer acercamiento empírico. La decisión de centrar en esta etapa educativa nuestro primer estudio radicaba en que, aunque existen muchos trabajos sobre el consumo audiovisual en la infancia, pocos son los trabajos que se realizan específicamente para la Educación Infantil en relación al vídeo dentro de la escuela. Por otro lado, el hecho de contabilizar y analizar los productos audiovisuales que las familias tienen en sus domicilios genera un grado de implicación mayor en la educación de los niños y niñas que el recibir informaciones de estudios e investigaciones realizados alejados de su realidad. Dicho de otra manera, no es lo mismo decir que los niños y niñas consumen alrededor de dos horas y media de televisión al día, que decir que los alumnos de este centro, consumen dos horas y media de televisión al día. Así, realizamos una encuesta sobre el consumo audiovisual que los sujetos realizaban en su domicilio de los productos de Walt Disney en formato de vídeo (Capítulo, 4).

Es importante señalar que las familias, con hijos de estas edades, son más proclives a dejar que sus hijos visionen películas de vídeo que serie de dibujos animados o televisión en general, creyendo controlar así los contenidos que sus hijos visionan. Pero, realmente, ¿qué contenidos están visionando los niños? Este interrogante nos llevó a plantearnos la necesidad de realizar un análisis del contenido de los mismos.

Los resultados de este primer trabajo, como decimos, nos hicieron suponer, dentro de una *estrategia de la sospecha*, que había razones suficientes para analizar el contenido de los mismos. Por ello, en un segundo momento, nos interrogamos sobre el tipo de mensajes audiovisuales que presentan dichos productos, para lo cual realizamos, primero, un análisis del contenido ideológico y emocional de los principales largometrajes de Walt Disney y, después, un análisis de los productos audiovisuales presentados bajo la firma

Disney-Pixar (Capítulo, 5). Esta parte del estudio hizo necesario abordar la temática de las representaciones sociales de la realidad (Capítulo, 3) y realizar la construcción de un instrumento de análisis de los mensajes presentados en las películas desde la perspectiva de la sociología de las emociones (Capítulo, 2).

En un tercer momento, profundizando en el estudio de los sentimientos y emociones, realizamos un diseño de experimento donde queríamos averiguar si la preferencia de un determinado tipo de películas, por parte del sujeto, podía considerarse como indicador de su estilo sentimental (Capítulo, 6). A su vez, ello nos llevó a realizar nuevas encuestas sobre el consumo de vídeos de entretenimiento infantil y a elaborar instrumentos de análisis de las emociones. Aquí empiezan a confirmarse algunas de nuestras sospechas como el hecho de que Walt Disney es, con notable diferencia, la productora líder en el mercado de entretenimiento audiovisual infantil y que la media de películas que los sujetos tienen en propiedad es muy elevada.

Desarrollamos, dentro del estudio del vídeo, un trabajo paralelo en el seno de la institución escolar sobre la emoción de la *Tristeza* (Mariano y Cabello, 2004) que después daría origen a nuevos interrogantes y experimentos. En él, realizamos una serie de grabaciones de vídeo sobre situaciones cotidianas de aula para ayudar a superar a los niños y niñas de nuevo ingreso el trauma que supone la incorporación a la escuela a los tres años de edad. Los resultados fueron, por su eficacia, sorprendentes y sugerían que el visionado de productos audiovisuales donde el sujeto fuera protagonista de los mismos podía tener cierta influencia en la comprensión de la realidad vivida. De esta manera, consideramos que para que los mensajes audiovisuales puedan tener alguna influencia en los sujetos que los reciben, éstos, deben de cumplir una condición básica, a saber, que el sujeto los recuerde. Este planteamiento nos llevó al estudio de la memoria (Capítulo, 3) y al de los procesos cognoscitivos previos a ella como son la percepción, la atención y la comprensión de los mensajes audiovisuales (Capítulo, 1).

Para averiguar en qué medida los mensajes audiovisuales eran recordados por los sujetos diseñamos el experimento *Recuerdo 2007* (Capítulo, 7) donde pudiera constatarse el grado de recuerdo que tienen los niños y niñas de Educación Infantil de estos contenidos. En sintonía con las aplicaciones prácticas de nuestro trabajo, utilizamos para ello nuestros propios productos audiovisuales realizando montajes en vídeo de las actividades escolares cotidianas. Los resultados obtenidos, aunque no eran concluyentes, nos aconsejaron la realización de un nuevo experimento *Recuerdo 2008* (Capítulo, 8). En él, utilizamos también nuestros propios montajes en vídeo y de esta manera confirmamos, una vez más, nuestras sospechas, a saber: existen evidencias que atestiguan un alto grado de recuerdo de los mensajes audiovisuales en los niños y niñas de Educación Infantil.

Hasta ahora, hemos venido hablando sólo de suposiciones que dirigían nuestro trabajo hacia nuevos estudios en lo que hemos venido a denominar una *estrategia de la sospecha*. Esto es consecuencia del carácter piloto de nuestro estudio que no buscaba la validación de ninguna hipótesis concreta, sino la formulación sólida de las mismas que, ahora sí, y con el bagaje obtenido, estamos en disposición de mantener. De todo ello, hablaremos en las conclusiones y las propuestas de futuro.

Al igual que hemos dado a nuestro trabajo un enfoque multidisciplinar, nos hemos permitido también posicionarnos, en mayor o menor medida, en los tres grandes paradigmas que guían los estudios en las ciencias sociales, a saber: el positivista, el interpretativo y el crítico.³ Por paradigma se suele admitir, como definición, que es un conjunto de teorías, procedimientos y conjeturas sobre cómo los investigadores ven el mundo e intentan comprenderlo y, por tanto, es natural que existan variadas maneras de ver el mundo.

³ (Neuman, 1997; Blaikie, 1993) *Cit*, Wimmer y Dominick, (2001:103). Existen diferentes clasificaciones sobre los paradigmas de investigación en ciencias sociales. Por ejemplo, Plumer habla de paradigmas humanistas y positivistas y Gummesson de Hermenéutico y Positivista (Ruiz, 1996:13ss). Nosotros hemos elegido esta clasificación, por su sencillez y porque todas las demás, de una manera u otra, con distintas denominaciones, siempre hacen referencia a estas tres posiciones.

El positivismo se interesa por la cuantificación de la información, el establecimiento de hipótesis y las medidas objetivas. El paradigma interpretativo intenta comprender cómo en ambientes cotidianos la gente crea significados de la realidad e interpreta los sucesos que acontecen en el mundo. Finalmente, el enfoque crítico está interesado en el estudio del poder y la ideología y cómo todo ello influye en la realidad social.

Para el positivismo, la realidad es independiente del investigador, además puede ser dividida en partes y la comprensión de la misma resulta del análisis de sus partes. Por ello, los seres humanos son considerados similares y el objetivo es encontrar categorías que pueden sintetizar las conductas. De esta manera, se buscan leyes de comportamiento universales que permitan la amplitud en las explicaciones.

El enfoque interpretativo considera que los seres humanos son diferentes y que, por tanto, no pueden ser clasificados. La realidad no está dada, es creada por el observador que mientras la observa, la examina y la completa. Lo interesante es encontrar explicaciones únicas sobre las situaciones o individuos, buscando la profundidad en la explicación.

El paradigma crítico está situado dentro de los planteamientos de la Teoría Crítica y se interesa por desvelar, para transformarlos a través de la acción, las diferentes maneras de dominación a las que los humanos estamos sometidos dentro del orden social. Considera fundamental, este paradigma, el punto de partida ideológico a través del cual se realiza el análisis de la realidad colectiva.

Sintetizando todo lo anteriormente dicho, vamos a presentar un cuadro de doble entrada cómo el paradigma positivista, el interpretativo y el crítico consideran cinco factores: el papel del investigador, el diseño de la investigación, el ambiente donde se desarrolla, los instrumentos de medición y la formulación de teorías.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

FACTORES	PARADIGMAS		
	POSITIVISMO	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
PAPEL DEL INVESTIGADOR.	Búsqueda de la objetividad. Se sitúa al margen de las preferencias.	Parte integral de los datos. Sin su participación no existe la información.	Interviene en la investigación desde su posición ideológica y también es objeto de investigación.
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	Determinado antes de comenzar.	Evoluciona mientras se realiza, se va adaptando o cambiando.	Estudia los aspectos que hacen invisibles las formas de dominación en la sociedad y que, a la larga, se convierten en ataduras invisibles al sistema social.
AMBIENTE.	Intenta limitar las variables extrañas, realizando la intervención del investigador en un ambiente controlado.	Estudio de campo sin control de las variables externas.	Estudios teóricos primando lo colectivo.
INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.	Existen independientemente de los investigadores. Pueden ser usados por otros. Métodos cuantitativos.	El investigador es el instrumento. Métodos cualitativos.	El investigador es el instrumento. Métodos cualitativos tendiendo en cuenta que los resultados pueden variar según el punto de partida ideológico. Autorreflexivo.
FORMULACIÓN DE TEORÍAS.	Utiliza la investigación para poner a prueba, sustentar o rechazar una teoría.	La teoría surge como parte del proceso de investigación, al obtener conclusiones a partir de los datos.	Une teoría y práctica con la intención no sólo de desvelar situaciones de opresión, sino de transformar la realidad emancipando al sujeto a través de la praxis.

Dependiendo de la orientación que le demos a los estudios sobre comunicación podemos encontrar autores que presentan otras clasificaciones diferentes, incluso la misma con distintas denominaciones. Para Cuesta (2006), por ejemplo, respecto al método de investigación a emplear señala que deberá ser científico, admitiendo que dependiendo de las distintas disciplinas podrá tener un enfoque u otro o utilizar diferentes estrategias de investigación. Sólo plantea un único requisito a la hora de elegir el enfoque de investigación: que siempre exista la posibilidad de contrastar el presupuesto intelectual con la realidad sensible. Desde esta premisa acepta tanto los métodos inductivos como los

deductivos, decantándose por una postura neopositivista abierta que, aunque se apoye en modelos epistémicos clásicos, no crea en la certeza absoluta. Para él, el experimento más exigente ha desaparecido, abandonando la creencia en los modelos mecanicista de causa- efecto y decantándose por el estudio de los efectos acumulativos de la comunicación a largo plazo.

Cuesta (2006) plantea dos grandes enfoques metodológicos en la Psicología Social de la Comunicación: el empírico analista y el funcional interaccionista. El primero opta por la experimentación clásica lo que otorgará a sus resultados mucha validez interna a costa de reducir la validez externa, es decir, las posibilidades de generalización de éstos, pues han sido realizados controlando cuidadosamente todas las variables. El segundo enfoque metodológico, el funcional interaccionista se muestra interesado en las consecuencias de la conducta, los efectos de la comunicación tanto en el individuo, en lo microsocioal o lo macrosocioal. En cualquier caso, plantea la necesidad de reconocer una historicidad científica, esto es, que el objeto de la ciencia no va a ser algo cerrado sino que se va creando en función de los resultados, elaborando nuevos postulados en función de una hipótesis de partida. Por lo tanto, el avance en las técnicas, los cambios de modelos, las demandas sociales irán dando lugar progresivamente a diferentes objetos de estudio que para él, en la Psicología Social de la Comunicación, será básicamente la conducta comunicativa.

Hay investigadores que se decantan por un paradigma en concreto, aunque también es posible combinar los planteamientos de diferentes paradigmas. Así mismo, es posible que la realidad que no pueda ser comprendida satisfactoriamente por un paradigma, pueda ser explicada por otro. Como afirma M^a Ángeles Cea (1996:57) todas las estrategias de investigación poseen unas ventajas y unos inconvenientes y las limitaciones de cada estrategia se solventan con las posibilidades de otras. Por ello tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa se adecuan a cualquier fase del proceso de investigación social. En esta línea, José Ignacio Ruiz (1996:17) considera que:

“La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que les hace recomendable en casos y situaciones distintas. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada”.

Como vemos, actualmente, la tendencia se orienta a realizar investigaciones que utilizan un enfoque multidisciplinar para comprender la complejidad de los fenómenos, valiéndose de ambas metodologías. En opinión de Meza (2002), es importante presentar el panorama visto por Morgan, sobre las actitudes que han prevalecido en las disputas sobre los paradigmas cualitativo y cuantitativo:

- *De supremacía*: cuando se considera que uno de los paradigmas es superior.
- *De síntesis*: cuando se pretenden combinar las aportaciones más valiosas de cada paradigma.
- *De contingencia*: de quienes consideran que el investigador debe aplicar el paradigma que le parezca mejor y más apropiado a la situación.
- *Dialéctica*: cuando se pretende usar las diferencias entre perspectivas competitivas contrarias a fin de avanzar nuevos modos de conocimiento
- *Todo sirve*: posición que agruparía a aquéllos que mantienen una actitud sustentada sobre el principio de que no existe idea -por antigua y absurda que sea- que no contribuya a mejorar nuestro conocimiento.

En nuestro caso, consideraremos distintos enfoques metodológicos de investigaciones (cuantitativas y cualitativas), con sus correspondientes técnicas de análisis como son las encuestas, el análisis de contenido, el estudio de casos o las investigaciones correlaciones. Todo ello para llegar a formular hipótesis sólidas y operativas que hagan aconsejable la realización de investigaciones experimentales longitudinales con universos poblacionales representativos. La hipótesis general de partida, *los sentimientos se enseñan y aprenden a través de un complejo proceso de educación informal en el que intervienen la familia, los medios de*

comunicación social y la escuela es demasiado amplia, pero nos ha servido para iniciar una línea de investigación que ha desembocado en distintos estudios, según el *carácter histórico* del proceso científico. De esta manera, nosotros empezamos usando una metodología cuantitativa (encuestas) para pasar a realizar un análisis de los contenidos audiovisuales desde un enfoque interpretativo y crítico. Una vez allí, consideramos el análisis de los individuos, al buscar indicadores de los estilos sentimentales, bajo un planteamiento claramente interpretativo, con el estudio de casos como técnica de análisis. Finalmente, situándonos en este paradigma, pero orientándonos hacia posiciones cada vez más empíricas, acometimos la realización de los experimentos sobre el recuerdo. Consideramos que ha sido necesario combinar metodologías cuantitativas con las cualitativas y posicionarnos en los tres paradigmas señalados. Primero, para obtener datos, segundo para realizar interpretaciones, tercero para encontrar pruebas consistentes que justifiquen un mayor esfuerzo investigativo y, finalmente, para dejar planteado un diseño de investigación donde sí que es necesario utilizar métodos mixtos en investigaciones experimentales tanto a corto como largo plazo.

El enfoque de investigación elegido no impide que otros investigadores puedan reproducir, si así lo desean, los estudios piloto aquí presentados como recomienda Caplow, (Cea, 1996: 377). Los resultados obtenidos se muestran sin restricciones ni deformaciones y tienen como fin contribuir, en nuestra modesta medida, al enriquecimiento del conocimiento científico. En este sentido, la tesis que se presenta ha tenido muy en cuenta las palabras del doctor A.T.M. Wilson (Newcomb: 1953: 19): “la honestidad [en las investigaciones] no es sólo la mejor política, sino la única posible”.

Hemos de reconocer nuestra promiscuidad, de la que hemos disfrutado largamente. Pero, ahora, sin olvidar nuestro espíritu librepensador que se acoge a sagrado en cualquier recinto religioso sin importarle el credo que se practique, creemos que ha llegado el momento de posicionarnos directamente en planteamientos más empíricos–experimentales con las exigencias y limitaciones

consecuentes. Sin haber recorrido este camino hubiera sido demasiado costoso, y quizá inútil, desde el punto de vista de su validez, iniciar una empresa del calibre que vamos a proponer en las conclusiones. Ahora sí que estamos en condiciones de afirmar que existe la necesidad de validar una serie de hipótesis consistentes sobre la transmisión de los sentimientos en la comunicación audiovisual con las garantías propias de la experimentación más exigente. De esta manera, se podrá demostrar lo que ya sabíamos sólo por el hecho de observar críticamente la realidad social.

0.2.3. Cuestiones terminológicas.

Si quieres hablar conmigo, define tus términos.

Voltaire.

En este apartado vamos a clarificar una serie de términos que, sin la adecuada precisión, pueden considerarse ambiguos y generar cierta confusión. Los términos a los que nos referimos son: lenguaje audiovisual-mensajes audiovisuales, productos audiovisuales, vídeo, emociones-sentimientos y montaje.

- *Lenguaje audiovisual- Mensajes audiovisuales- Productos audiovisuales.* A través del lenguaje audiovisual se elaboran una serie de mensajes contenidos en los productos audiovisuales entendidos en su más amplio sentido, a saber: productos cinematográficos en cualquier formato, los productos videográficos (relacionados con la cinematografía, generados directamente en formato vídeo o vídeos de producción propia), la televisión y la publicidad.
- *Vídeo.* Hace unas décadas, cuando se hablaba de vídeo, no había confusión. Nos referíamos indistintamente tanto al reproductor (magnetoscopio) como a la cinta (videotape). Según el Diccionario de la Real Academia Española, (22^a edición) el término vídeo se define como un “sistema de grabación y reproducción de imágenes, acompañadas o no de sonidos, mediante cinta

magnética". Si acudimos a la definición que realiza el Diccionario del Español Actual (1999) nos encontramos en su primera acepción la siguiente definición: "Técnica de grabación de imágenes y sonidos en soporte magnético para su emisión en televisión o por pantalla de televisión". Cuando sólo existía el soporte magnético y la emisión o reproducción se realizaba, básicamente, en monitores de televisión no había confusión, pero, en la actualidad, con la proliferación de formatos y la irrupción del vídeo en Internet y los vídeo-proyectores y pizarras digitales hace que tal definición ya no sea del todo exacta. Si recurrimos a definiciones tomadas de manuales específicos (Sánchez, 1991), nos encontramos el término vídeo definido de la siguiente manera: "Es un medio autosuficiente de información icónica y sonora" y así podríamos seguir recopilando definiciones hasta encontrar una que pueda servirnos en la actualidad, pero que se quedará incompleta en apenas un lustro, como lo demuestra la reciente historia de la tecnología. Intentar definir lo que hoy se entiende por vídeo puede resultar una tarea ardua y que, además, tampoco nos reportaría grandes beneficios a nuestro estudio. Por lo tanto, nosotros vamos a utilizar el término "vídeo" en un sentido amplio, entendiéndolo tanto como sistema de grabación como de reproducción, aunque los formatos en que se grabe o se reproduzca sean distintos a la cinta magnética y puedan variar en poco tiempo. No obstante, siempre habrá grabación y reproducción de imágenes, fijas o en movimiento, con o sin sonido, que podrá ser editado posteriormente o presentado tal cual se haya realizado la grabación y visionado a través de distintos medios de reproducción.

- *Emociones y sentimientos.* Se utilizará indistintamente aunque considerando que las emociones tienen un carácter más primario y los sentimientos son derivaciones de las emociones. Es decir, cuando las emociones básicas, primarias o innatas pasan por el filtro de la consciencia (construida culturalmente) se convierten en sentimientos que pueden ser muy numerosos y difíciles de clasificar. Hay que indicar, además, que los términos con que se designan a las emociones y sentimientos pueden variar según el criterio con que

Autor: Francisco José Mariano Romero.

los autores lo hayan considerado y que el campo semántico de cada emoción es tan amplio que, a veces, puede provocar confusión o controversia.

- *Montaje.* Este término se trata como componente de la narrativa audiovisual en la cinematografía. Pero cuando hablemos de montajes de vídeo estamos haciendo alusión a montajes de producción propia que se editarán digitalmente con ordenadores personales y su software correspondiente.



CAPÍTULO 1.

L A IMAGEN AUDIOVISUAL Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD.

En este primer capítulo vamos a abordar una serie de apartados que empezarán a sentar las bases teóricas de nuestra tesis. Para empezar, consideraremos necesario el análisis de la imagen audiovisual tanto como medio de conocimiento de la realidad social y natural como sustituto de la experiencia social y natural. Todo ello nos obligará, primeramente, a realizar una breve exposición sobre las principales teorías de la comunicación social para encuadrar adecuadamente nuestro estudio.

El lenguaje audiovisual y la narrativa que genera serán abordados a continuación destacando la importancia de su dominio y explicando el uso que nosotros le hemos dado en los productos audiovisuales de producción propia que después utilizaremos en los experimentos.

Quizá donde se haya estudiado más a la infancia en relación a la comunicación audiovisual sea respecto a la televisión y por ello presentaremos las principales líneas de investigación en el binomio infancia-televisión.

Una vez que aclaramos, en los primeros apartados de este capítulo, que el estudio de los medios de comunicación social ha sido abordado desde diversas perspectivas analizaremos los procesos cognoscitivos implicados en la recepción de la imagen audiovisual centrándonos en dos de ellos: la atención y la comprensión a los mensajes.

La construcción social de la realidad será el apartado que abrirá el estudio de las realidades desde la perspectiva sociológica. Consecuentemente, nos ocuparemos de la institucionalización, los roles y su legitimación y la adquisición de los mismos a través del proceso de socialización donde el lenguaje cobrará un papel fundamental en el mantenimiento de la realidad. Para terminar este capítulo contextualizaremos la construcción social de la realidad en la era de la globalización y sus consecuencias en la institución escolar.

La repetición de los mensajes, imágenes y eslóganes sencillos puede crear nuestro conocimiento del medio, definiendo lo que es verdad y concretando cómo hemos de conducir nuestra vida.

A. Pratkanis y E. Aronson.

Generalmente, existe en el ser humano un deseo de influir en los demás para conseguir sus objetivos. En la prehistoria el medio era muy primitivo, la superioridad física demostrada en la agresión o por medios más sutiles con expresiones emocionales como la sonrisa. Cuando se desarrolló el lenguaje oral apareció la retórica y la oratoria y, paralelamente, las cartas, los escritos y finalmente el libro, como primer gran medio de comunicación social. Como su acceso a estos textos era escaso para la mayoría de la población la evolución histórica hizo nacer los panfletos y los periódicos, siempre con el mismo objetivo: informar para influir en lo económico, en lo político o en los placeres estéticos. La aparición del cine y la radio como medios de comunicación social masivos, sólo hizo aumentar las posibilidades de influenciar sobre los demás y después llegó la televisión.⁴

⁴ Cada año, los lexicógrafos de los diccionarios Collins seleccionan una palabra que representa el año. En 1897 la elegida fue *aspirina*, en 1965 *minifalda*, en 1984 *yuppy* o *limpieza étnica* en 1991. Pues bien, entre todas se decidió en 1998 hacer una votación en el diario *The Times* para saber qué palabra podría representar al siglo XX y la ganadora fue una palabra asociada al año 1926... no lo duden, fue *televisión*. Xabiert Moret, "Televisión, la palabra del siglo" *Diario El País*. Madrid. 4-06-98.

Los regímenes de gobierno, de todo tipo y en todas las épocas, han buscado la manera de influir en los gobernados desde la más primitiva como la violencia física a través de las armas, hasta la configuración de los Estados nacionales con sus aparatos represores y reproductores. La aparición de los medios de comunicación de masas modernos proporciona al poder hegemónico unos poderosos instrumentos persuasivos interesándose en su uso y estudio con objeto de ser utilizados para influir, sistemáticamente, en los demás.

Históricamente han existido personas dedicadas a investigar los misterios de la naturaleza, pero para investigar, aparte de talento, hace falta tiempo y liberarse de trabajos que ocuparían gran parte de la jornada diaria dejando poco espacio para el estudio. Estas personas se han situado tradicionalmente en los grandes centros del saber, desde los monasterios medievales hasta las actuales Universidades. Así mismo, también hay investigadores dentro y fuera de éstas que son patrocinados por distintas instituciones, corporaciones y multinacionales que están muy interesados en averiguar cómo se puede influir más y mejor sobre los demás, a través de los medios de comunicación de masas, para después utilizarlo para sus propios fines. Robert K. Merton,⁵ en 1948 condenaba ya la actitud de los científicos que, de hecho, se han puesto al servicio del trabajo manipulador y persuasivo que pueden realizar los medios de comunicación social.

“Los que controlan las opiniones y creencias de nuestra sociedad [afirma] ya no recurren a la violencia física, sino que recurren a la persuasión de masas. Los programas radiofónicos y los anuncios publicitarios toman el puesto de la intimidación y la coerción. Las preocupaciones que se expresan en relación con las funciones de la comunicación de masas se basan en parte en la justa observación de que estos medios se han atribuido el papel de adecuar la masa del público al *statu quo* social y económico”.

⁵ Lazarsfeld, M. (1948), *Cit. Moragas*. (1985a: 51).

Los que controlan, crean, modifican o mantienen las opiniones disponen de medios y de una serie de portavoces -los expertos- que son los que ayudan a configurar la opinión pública. En este sentido Douglas Rushkoff (2001:17) se preguntaba quiénes son los que nos dicen lo que tenemos que hacer:

“Ellos dicen que los seres humanos usan sólo el diez por ciento de sus cerebros. Ellos dicen que la grasa sin colesterol es mejor que la grasa saturada. Ellos dicen que diminutos garabatos en una roca prueban que hubo una vez vida en Marte. Ellos dicen que las calificaciones de nuestros hijos en los exámenes están trabajando. Ellos dicen que Jesús fue descendiente directo del rey David. Ellos dicen que puedes ganar 15.000 dólares a la semana durante tu tiempo libre. Ellos dicen que la marihuana lleva al LSD y que el LSD puede conducirte al suicidio. Ellos dicen que el despacho de la oficina es un símbolo de poder. Ellos dicen que los ancianos cogerán la gripe este invierno. Ellos dicen que la homosexualidad es una peculiaridad aprendida medioambientalmente. Ellos dicen que hay un gen de la homosexualidad. Ellos dicen que la gente puede ser hipnotizada para hacer cualquier cosa. Ellos dicen que la gente bajo hipnosis no hará nada que no haría estando consciente. Ellos dicen que el prozac alivia la depresión. Ellos dicen que los fondos de inversión son lo mejor a largo plazo. Ellos dicen que los ordenadores pueden predecir el tiempo meteorológico. Ellos dicen que no sabes qué gastos desgravan impuestos. ¿Quiénes, exactamente, son ellos y por qué nos dicen tantas cosas? Y lo más sorprendente, ¿por qué nosotros los escuchamos?”.

Como veremos, nuestro objetivo no será responder a estos interrogantes (aunque, en parte, lo haremos), pero sí será el de averiguar qué cosas nos dicen y en qué medida pueden ser recordadas a través del lenguaje audiovisual por el público infantil.

Los fines con los que se utilizan los medios de comunicación de masas también pueden ser positivos para la población, como veremos al analizar el informe McBride y la corriente funcionalista. El análisis histórico de este área de

conocimiento hay que situarlo en una doble perspectiva: por un lado, la investigación nacida o financiada como consecuencia de los intereses de cualquier instancia de poder y, por otro lado, la investigación elaborada a partir de las necesidades de ampliar los conocimientos, de satisfacer la curiosidad que siempre han tenido los seres humanos y que a partir del S.XVII se hace de manera sistemática gracias al nacimiento de la ciencia moderna. También podemos afirmar que existe una tercera necesidad, a saber: investigar para conseguir el desarrollo de los países del tercer mundo (aspecto que analizaremos cuando nos ocupemos de Latinoamérica).

La complejidad del objeto de la investigación sobre los medios de comunicación social se hizo patente a mediados de la década de 1970 cuando, a pesar de la existencia de múltiples investigaciones sobre la temática, éstas no se habían transformado en un cuerpo homogéneo de hipótesis verificadas (Wolf, 1991). No se había establecido un consenso total entre lo que estudiar y el cómo estudiarlo. Aparte de ello, las perspectivas de estudio comienzan a ser influenciadas por la psicología y en la década de los 1960 y 1970 se ahonda en la perspectiva neoconductista. Más adelante, a finales de 1970 y en la década de 1980 se realiza un giro hacia lo cognoscitivo con influencias sociológicas.

Podemos complicar la cuestión aún más al admitir dos grandes corrientes de estudios situadas una en Europa y otra en EE.UU. de América. Mientras a la primera le interesaba conocer las relaciones que se establecen entre el sistema social y los medios de comunicación de masas con un carácter más crítico, a la segunda se interesaba por los efectos cognoscitivos de los medios, basada en estudios empíricos.⁶ Actualmente, se admite que podemos considerar la visión sociológica como la más pertinente en el estudio de los medios y que éste debe realizarse de manera multidisciplinar, contemplado desde una perspectiva temporal amplia.

⁶ Moragas (1985a) por su parte, habla de investigación sobre "medios de masas" y "alternativas populares a los medios de masas".

El análisis de los medios, básicamente, se centrará en los contenidos transmitidos, la modalidad de transmisión de los mensajes, las maneras de producir los mensajes, la recepción de éstos por los sujetos y consecuentemente, el nivel de eficacia de los mismos. Si procedemos al estudio de los medios desde la perspectiva temporal podremos considerar tanto sus efectos a corto plazo como a largo plazo. Por el contrario, si nos situamos en la perspectiva de los agentes de la comunicación los estudios se centrarán en los emisores y la recepción. Son numerosos los autores que han realizado completas síntesis y recopilaciones sobre las principales teorías de la comunicación a lo largo de la historia de las teorías de la comunicación. Así, entre ellos podemos citar a Wolf, (1991), Moragas, (1985a), Cebrián, (1988), Mattelart y Mattelart (1997) y Mcquail y Windahl, (1997), entre otros. El análisis pormenorizado de cada una de esas teorías, aparte de resultar muy extenso, nos alejaría de los objetivos de nuestro trabajo. Además, como señalan Roíz y Carrión, (1986:197-198):

“Debido al carácter marcadamente interdisciplinario que indudablemente tiene la «Teoría de la Comunicación», así como por los límites imprecisos que tienen sus contenidos temáticos, que a menudo penetran en los campos de otras ciencias afines o con las que se vincula en algún nivel del análisis e interpretación (como la antropología social, la psicología, la psicología social, la sociología, la lingüística y la semiología, principalmente), cualquier bibliografía que se quiera ofrecer presenta necesariamente un marcado carácter multidisciplinar”.

Por ello, nuestra revisión bibliográfica abarcará variadas disciplinas y, en concreto, respecto a las Teorías de la Comunicación sólo vamos a presentar una clasificación básica de las mismas incidiendo en aquellos aspectos que nos parecen importantes para nuestro estudio, entre los que destacamos los siguientes:

- *Casi todas las teorías de la comunicación coinciden en que los medios ejercen influencia sobre los receptores, en lo que difieren entre ellas es en el tipo y grado de influencia que ejercen.*

En el breve recorrido histórico que realizaremos sobre las teorías de los medios de comunicación de masas señalaremos los principales enfoques teóricos e investigativos sobre los efectos de los medios que se han realizado.

- *La evolución de las ciencias tiene como consecuencia que algunas teorías queden desfasadas, pero ello no significa que no vuelvan a resurgir en un futuro revisadas o que permanezcan encubiertas, latentes.*

Respecto al resurgir de las teorías podemos señalar, por ejemplo, que en las primeras etapas de la investigación sobre la comunicación de masas se intenta suministrar al poder político en los EE.UU. de América la posibilidad de conocer los estados de opinión y actuar en consecuencia con sus fines. Unos años después se intentará “crear” estados de opinión, actuar sobre ésta para conseguir los objetivos fijados desde el poder (Moragas, 1985a: 31). Actualmente, los gobiernos siguen intentando esta táctica a través tanto de sondeos, encuestas y barómetros de opinión, así como el intentar determinar lo que es pertinente que aparezca en la *agenda* de los medios. Si comparamos los interrogantes que se le planteaban a la población estadounidense en la década de 1930 con los que realiza en la actualidad el C.I.S, (Centro de investigaciones sociológicas) encontraremos un paralelismo sorprendente. En lo relativo a que las teorías permanezcan encubiertas, podemos citar al modelo de Lasswell, que como dice Mauro Wolf (1991:32):

“Pese a que el esquema manifiesta abiertamente el período histórico en el que surgió y los intereses cognoscitivos respecto a los que fue elaborado, sigue siendo sorprendente su resistencia, su supervivencia, de alguna forma todavía actual, como esquema analítico “adecuado” para una investigación que se ha

desarrollado ampliamente, en contraposición a la teoría hipodérmica de la que arranca”.

- *Unas teorías tienen más aceptación que otras según la ideología y el paradigma dominante de cada época y según la utilidad que demuestren para transmitir información o ejercer influencias en las masas.*

Esto es propio de todas las disciplinas científicas donde el establecimiento y cambios de paradigmas es inevitable dentro de la historicidad científica de la ciencia, tal como afirma Moragas (1985a: 9):

“En cada época histórica y en cada país se originan distintas demandas sociales para la investigación, siempre dependientes de las distintas funcionalidades que, desde los centros de decisión político-social, se atribuyen o se solicitan a los medios”.

- *Las teorías de la comunicación se han basado en las metodologías de otras disciplinas, destacando principalmente a la psicología, la semiótica, la sociología, la antropología y la economía entre otras.*

Como veremos en nuestro trabajo, ante la complejidad de la temática, el enfoque multidisciplinar es el que actualmente se impone por necesidad.

- *Los estudios teóricos pueden hacerse tanto a sujetos aislados, a pequeños grupos o a grandes colectivos, pudiendo tomarse en consideración, o no, el contexto social.*

La evolución en la investigación sobre las teorías de la comunicación social planteaban continuos interrogantes que los estudios realizados no conseguían contestar satisfactoriamente, según el objeto y los contextos de estudios elegidos.

- *Los efectos de la exposición a los medios pueden ser visibles, o no, tanto a corto como a largo plazo, incidiendo en el pensamiento, las actitudes y las emociones y, por ende, en los comportamientos humanos.*

Quizá sea este apartado uno de los aspectos del estudio de los medios de comunicación social más controvertidos e interesantes -los comportamientos humanos- y al que nosotros, como ya hemos anunciado, le prestaremos un mayor interés en relación al análisis de los sentimientos y emociones.

- *Las teorías de la comunicación social pueden basar su análisis tanto en un medio en concreto (prensa, radio, televisión, cine) como en su totalidad.*

Las investigaciones antes de la década de 1950 se centran en la prensa y la radio, para posteriormente orientarse a la televisión y la publicidad. La Teoría Crítica, por ejemplo, prefiere centrar su estudio en la denominada *Industria Cultural* (Horkheimer y Adorno, 1998), que aglutina a todos los medios mientras que otras perspectivas de análisis prefieren centrarse en un medio en concreto para profundizar su estudio. Actualmente, el campo de la investigación se ha abierto al último medio de comunicación social inventado por la humanidad, Internet, que a su vez está iniciando un cambio en los enfoques de análisis de los medios como el cambio que se establece de la audiencia al usuario, de distribución a acceso respecto a los productos, de unidireccionalidad a interactividad y de lo lineal al hipertexto, entre otros. No obstante, y pese a su importancia, hay que indicar que Internet sólo será abordado de manera tangencial en nuestro estudio por los motivos que más adelante expondremos.

- *La investigación sobre los medios de comunicación de masas oscila entre el rechazo y la aceptación del fenómeno comunicativo.*

En la conocida obra de Umberto Eco (1995), *Apocalípticos e Integrados*, se nos plantea el debate, entre otras cosas, de los que confían en los medios de

comunicación para acercar la cultura a los pueblos y generalizarlas, liberándola del ámbito de lo selecto e inaccesible, o los que consideran que esos mismos medios contribuirán al deterioro cultural al tener que simplificar los mensajes, banalizando los contenidos para hacerlos lo más accesibles posible a la generalidad. Expresado, en palabras de Moragas⁷:

“La historia la de las investigaciones sobre comunicaciones de masas responde, en grandes líneas, a dos posiciones identificables ideológicamente como contradictorias; una de rechazo del sistema social imperante a través de la crítica a la cultura de masas y a la dependencia cultural y otra, de aceptación del sistema desde un elogio a la función social, participación y cohesión que posibilita el fenómeno comunicativo”.

- *Siempre que se propone un modelo comunicativo se abren y se cierran puertas para el estudio, al menos temporalmente, y las investigaciones, dentro incluso de un mismo modelo, pueden resultar contradictorias.*

Algunas de las propuestas pueden ser casi determinantes en el desarrollo teórico posterior. En el caso de la educación, decía Carlos Lerena (1983) en su obra *Reprimir y Liberar* que Rousseau había sido el creador de las reglas del juego de lo que iba a ser la educación contemporánea. Rousseau, planteaba la “educación negativa” basándose en la confianza de la bondad natural del ser humano. Expuesto así, sólo faltaba que llegara alguien a proponer el polo opuesto y ese fue Augusto Comte. En el caso de las teorías de la comunicación, si un modelo propone el fraccionamiento del objeto de estudio, más tarde o más temprano, llegarán otros que aboguen por la unidad del objeto de estudio, (Moragas, 1985a: 22).

“Todos los especialistas en teoría de la comunicación reconocen el mérito de Lasswell de haber delimitado los distintos campos de investigación que el estudio del complejo fenómeno comunicativo requería. Pero una parte

⁷ Moragas, (1985a:10). El informe MC Bride también ahonda en estas dos direcciones.

importante de ellos también atribuye a Lasswell la responsabilidad de haber inducido la investigación de la comunicación de masas a un fraccionamiento de su objeto de estudio, a una interpretación aislada de los distintos elementos que componen el proceso comunicativo”.

Todos estos aspectos señalados han sido abordados por las diferentes teorías de la comunicación social a lo largo de su historia y por ello, existen diferentes clasificaciones sobre estas que varían según el criterio teórico elegido. Tomando como criterio de clasificación los efectos de los medios, Carron (Bermejo, 2005) afirmaba que el mundo de la influencia mediática ha pasado por tres grandes períodos: el de los efectos inmediatos y masivos (1930-1945), el de los efectos limitados (1945-1960) y el de los efectos complejos (1965-1990). Mauro Wolf (1991), por su parte prefiere aglutinar la clasificación de las teorías de la comunicación en dos grandes enfoques: el de los efectos a corto plazo y el de los efectos a largo plazo. Para ello, toma como referencia la década de 1970 como fecha aproxima para el cambio de enfoque. Moragas (1985), prefiere utilizar el criterio geográfico para abordar los estudios de la comunicación de masas (EE.UU. de América, Europa, Latinoamérica y España). Por su parte Cebrián (1988), propone una clasificación basada tanto en etapas como en corrientes temáticas: psicoestéticas, psicosociológicas, matemática - cibernética - mecanicista, estructuralistas semióticas, teorías de la mediación técnico profesional, corrientes del realismo documental, de tendencia socialista y corrientes alternativas. Mattelart y Mattelart (1997) ofrecen una cronología sobre las teorías de la comunicación señalando en sus inicios al empirismo norteamericano (Escuela de Chicago y la *Mass Communication Research*), la Teoría de la información (teoría Matemática de la Comunicación de Shannon y Weaver y la Escuela de Palo Alto de California), la Teoría Crítica, el Estructuralismo (Althusser, Semiótica y post-estructuralismo con M. Foucault), los Estudios Culturales británicos, la Estética de la recepción y Recepcionismo social, las Teorías de Economía política con las aportaciones de la Comunicación Internacional (Mattelart) y la Sociedad de la Información (McLuhan), las teorías centradas en el estudio de lo cotidiano

(Etnometodología, Interaccionismo simbólico, Jürgen Habermas, Etnografía de las audiencias -Umberto Eco-), las Teorías de la Sociedad de Redes (Difusionismo, Globalización y Postmodernismo). En nuestro caso, y para situarnos convenientemente dentro del área de estudio de la comunicación audiovisual, optaremos en realizar un breve recorrido histórico, desde la perspectiva de los efectos, pero sin decantarnos por la clasificación de ningún autor en particular.

Al principio, en la investigación sobre los medios de comunicación, allá por la década de 1930, la concepción dominante es que los medios tienen un efecto inmediato, masivo y prescriptivo sobre la audiencia. Aquí se incluye la famosa Teoría hipodérmica, basada en la aceptación de que vivimos en una sociedad de masas, inspirada en metodologías conductistas. Suponían que existía una conexión directa entre la exposición de los mensajes de los medios y los comportamientos de los receptores. Su premisa era muy antigua, se remonta a los tiempos de Aristóteles cuando estudiaba la naturaleza: toda causa, tiene su efecto; si logramos averiguar las causas que producen los efectos, tendremos un poder “ilimitado” sobre los sujetos receptores de los medias. La cuestión que se nos plantea tiene su *intrínquis*: ¿qué hubiera sucedido si esta teoría hubiera tenido éxito en sus investigaciones? No lo sabemos, pero es un hecho la preocupación inicial en las investigaciones por los efectos de los medios en la población, (Moragas, 1985a: 27).

“Los orígenes de la ciencia de la comunicación de masas en EE.UU. de América presentan tres grandes áreas de preocupación: el estudio en general de los efectos provocados por el crecimiento de los medios de comunicación técnicos, el estudio de la propaganda política y el estudio de la utilización comercial publicitaria de los medios de masas”.

Paralelamente, otros investigadores encuadrados en la Escuela de Frankfurt partían de la base que en la cultura de las masas existe un determinado aparato

económico social que debía ser reproducido.⁸ Históricamente siempre ha sido así, pero la diferencia reside en que en estos momentos se disponía de unos poderosos medios de difusión que jamás habían existido y que se agrupaban en la denominada industria cultural.⁹ Los pensadores de la Escuela de Frankfurt teorizan sobre la idea de que los medios son el instrumento de difusión de la ideología dominante. La teoría de los efectos masivos nace del estudio de importantes sociólogos como Max Weber, Emile Durkheim y Max Horkheimer, y desarrollada por Adorno y Benjamín entre otros. Estos autores consideraban a los sujetos, en una sociedad de masas, como un público indiferenciado al que se le enviaba un mensaje para lograr un efecto específico y al que se trataba de persuadir acerca de algo concreto, a través de los medios de comunicación social.

La Teoría Crítica se la identifica históricamente con la fundación en 1923 con el *Instituto para la investigación social de Frankfurt* donde una serie de pensadores, aglutinados bajo la dirección de Max Horkheimer, empezaron a elaborar una serie de interpretaciones sobre la realidad basadas en la tradición hegeliano-marxista y en la obra de Freud. Como afirma Rafael Fernández,¹⁰ evidentemente, la Escuela de Frankfurt no es un sinónimo de conformidades y directrices seguras; es más un escenario de contradicciones y desacuerdos profundos sobre la posición crítica frente a la sociedad. La noción de crítica

⁸ A partir de la II Guerra Mundial empiezan a hacerse patentes las relaciones entre la investigación de la comunicación y el imperialismo estadounidense con múltiples facetas de estudio, como es el caso de los contenidos ideológicos transmitidos por la industria cultural cinematográfica que nosotros analizaremos en el caso Disney. En vísperas del hundimiento del bloque comunista el politólogo Francis Fukuyama pronostica el triunfo definitivo del liberalismo económico y político, una vez derrotados sucesivamente los totalitarismos fascistas y comunistas en un artículo en el verano de 1989 bajo el título “¿El fin de la historia?” en la revista *The National Interest*. Poco después desarrollará sus planteamientos en el libro *El fin de la historia y el último hombre*, Barcelona, Editorial Planeta, 1992. Evidentemente, su postura no quedó exenta de críticas, pero sí que dejó una sensación vital que tan bien expresó M. Thatcher con el acrónimo TINA (There Is Not Alternative), que hace referencia a la inevitabilidad de las políticas neoliberales independientemente de las consecuencias negativas para la población. Volveremos sobre ello.

⁹ El Estado tienen a su disposición además otro poderoso instrumento para perpetuar la ideología dominante donde todos los humanos en la sociedad occidental, desde mediados de la década de 1950, están obligados a permanecer al menos diez años de su vida, y ese poderoso instrumento se llama: la escolarización obligatoria. Aspecto éste que abordaremos más adelante.

¹⁰ Fernández (2001). *Cit.* Barranquero (2005).

venida de Marx no se materializa aquí en una concordancia de perspectivas. Por lo tanto, la identificación de obras y autores bajo la insignia de la Teoría Crítica es, más bien, una reconstrucción mítica producida a finales de la década del sesenta. En definitiva, podemos decir que la Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica no son sinónimas, aunque a veces se confundan.

La reconfiguración de ésta fue originada primero por una dispersión de sus miembros (debido a una serie de avatares históricos como el triunfo del nazismo en 1933 y la II Guerra Mundial) y segundo, motivada por la reunificación de algunos pensadores a mediados de la década de 1950. Para entonces, las teorías y corrientes que se generaron sobre los medios, hicieron evolucionar sus propuestas sobre la influencia de los medios de comunicación social, como veremos más adelante.

En 1948, Lasswell¹¹ propone un nuevo paradigma para el estudio de la comunicación que supera la teoría hipodérmica, pero que al mismo tiempo se inspira en ella, hecho por otra parte común en todas las ciencias (apoyarse en lo precedente para mejorarlo). Básicamente, Lasswell entiende que una manera apropiada para describir un acto comunicativo es responder a las siguientes preguntas: quién (estudio de los emisores), dice qué (análisis del contenido de los mensajes), a través de qué canal (análisis de los medios), a quién (análisis de las audiencias) y con qué efectos (análisis de los efectos).

Shannon y Weaver, ingenieros en la empresa norteamericana *Bell* también por las mismas fechas realizaron su propuesta proporcionando nuevas dimensiones a la construcción de un modelo de comunicación humana. Aunque su modelo era básicamente un modelo físico de las comunicaciones de radio y de telefonía, se hizo extensible a toda la comunicación entendiéndola como un “proceso de transferencia de información”. Este modelo que Shannon denominó en principio “Teoría matemática de la comunicación” se ha venido a denominar

¹¹ Lasswell, H.D. “The structure and function of communication in Society”. En Bryson, L., (ed.) *The Communication of Ideas*, Yale University Press, 1948. *Cit*, Cuesta, (2006)

también como “Modelo lineal de la comunicación” y también como “Teoría de la información”. En su modelo aparecerán una serie de elementos básicos como la fuente, el transmisor, el canal, el receptor, el destinatario y el ruido. Este modelo, al igual que el de Lasswell, se muestra atractivo por su sencillez y dio origen a muchas versiones en la literatura sobre comunicación humana, incluidas también en aplicaciones pedagógicas, pero, en el fondo, no es más que un modelo estímulo-respuesta ampliado.¹² No obstante, se señala que la información al pasar por el canal transmisor puede generar ruidos o distorsiones, por las características técnicas del medio o por intervenciones externas. Visto así, los canales de comunicación tienen también la capacidad, en sí, de inducir y moldear las ideas, como afirmó McLuhan al señalar que *el medio es el mensaje*. En este sentido se preguntaba Rico (1992:56ss) si la televisión es el resultado de un determinado tipo de sociedad o es la televisión la que configura la sociedad. Lolo Rico aludía a Mc Luhan al señalar que las sociedades siempre fueron remodeladas mucho más por la naturaleza de los medios con que se comunican los hombres que por el contenido de la comunicación.

Cuando abordemos *El Informe Pigmalión* advertiremos que existe la posibilidad que se estén produciendo cambios genéticos en los hábitos perceptivos humanos. Este hecho es importante tenerlo en cuenta en nuestro estudio, puesto que el canal utilizado para analizar, primero, los mensajes emitidos por los medios y posteriormente diseñar un plan de actuación en la institución escolar con (honorables) fines persuasivos, será el audiovisual. En este sentido, habría que plantearse si este canal es el idóneo para transmitir la información, decidida previamente, asegurando su comprensión y facilitando el recuerdo. Las investigaciones realizadas al respecto se centran en la complejidad de la información a transmitir y mientras unas señalan el canal escrito como el más

¹² Así lo entiende el profesor Galeano en “Modelos de comunicación” en <http://docencia.udea.edu.co/edufisica/motricidadycontextos/modelos.pdf>. Todavía manifiesta el modelo de Shannon su pervivencia en la comprensión de los procesos de comunicación en el campo educativo como lo demuestran artículos que se siguen publicando actualmente, donde se toman los elementos de su esquema como referencia básica, véase por ejemplo, Pizano, G., “Bases científicas de la educación como proceso de comunicación”, *Investigación Educativa*. Vol. 11 n.º 19, (pp. 117 – 127) Enero-Junio 2007.

adecuado para ofrecer información compleja, otras señalan el canal auditivo o el audiovisual, (Cuesta, 2006: 164-165).

En nuestro caso, con las edades objeto del estudio, descartamos una serie de canales como, por ejemplo, el escrito y nos centramos en el audiovisual por una serie de motivos, entre los que destacamos los siguientes: por actuar a través de la vía emocional, por estar los sujetos familiarizados con él y por transmitir un cúmulo de mensajes que contribuyen al proceso de socialización. Respecto a los mensajes que se analizarán en el capítulo dedicado a Disney y Disney-Pixar (Capítulo, 5) lo más importante para nosotros no será el análisis de la calidad de los productos, sino la relación que pudieran tener esos mensajes con los propuestos por la ideología hegemónica. Indicar, también, que en los experimentos que presentamos sobre el Recuerdo (Capítulos 7 y 8) los sujetos serán los propios protagonistas de los montajes de vídeo utilizados y, en nuestra propuesta de futuro, incidiremos en el uso del vídeo como una poderosa herramienta para el análisis de los comportamientos humanos y la formación de actitudes.

Aunque estos apuntes han supuesto una parada en nuestro recorrido histórico a través de las teorías de la comunicación, era necesario hacerlas para justificar el análisis de los mensajes emitidos a través de los vídeos /DVD y el uso de éste dentro de la escuela. Continuando con nuestra revisión, podemos decir que a partir de la propuesta de Lasswell se organiza toda la investigación de la comunicación en los EE.UU. de América y, por influencias, en el resto del mundo. El planteamiento de Lassewell era un modelo claro que organizaba todos los posibles campos de estudio sobre la comunicación y ese hallazgo se convirtió precisamente en su limitación. Había trasplantado el modelo de comunicación interpersonal al modelo de comunicación masiva, haciendo hincapié en los efectos en las audiencias, pero contemplándolas como individuos aislados y olvidándose de que los colectivos son influidos por la pertenencia a un grupo. No obstante este modelo sigue siendo utilizado en la

actualidad en el análisis de los fenómenos comunicativos como veremos al hablar de la psicología social de la comunicación.

Las investigaciones sobre los medios iban avanzando y observaron que los efectos no son los mismos para todos los sujetos, ni para un mismo sujeto en diferentes momentos. Había que categorizar a los grupos y seleccionar indicadores para el estudio. Pero aún así, aunque se critica el proceso comunicativo como una relación mecanicista e inmediata entre el estímulo y la respuesta, esta idea (a nuestro parecer) queda encubierta y se aplica veladamente, pero esta vez por intereses políticos sobre las audiencias colectivas en situaciones de campaña. Nace así la corriente empírico-experimental o de la persuasión cuyo interés se centraba en encontrar las causas que hacen posible la persuasión o que la imposibilitan. La corriente empírico-experimental o de la persuasión se desarrolla a partir de la década de 1940, en paralelo a los estudios empíricos sobre el terreno. Ambas contribuyen a la superación de la teoría hipodérmica, pues comienzan a explicitar la actividad del receptor, los factores que median en la comunicación y, en general, la complejidad de este proceso. Esta corriente se identifica también como *psicología de los efectos*, y está representada por Carl Hovland y la Escuela de Yale, situada en la década de 1950 y que trataremos con más detenimiento al abordar el capítulo de la memoria (Capítulo, 3). Sus estudios constituyen una de las primeras experiencias de investigación psicológica aplicada, estrechamente vinculada a las exigencias políticas y militares de Estados Unidos. En el contexto de la II Guerra Mundial el objetivo principal de estos investigadores era estudiar la eficacia óptima de la persuasión y, por tanto, explicar el éxito o el fracaso de algunas campañas.¹³ Como afirma Mauro Wolf (1991: 36):

¹³ En el contexto del estudio de los largometrajes de Walt Disney realizaremos algunos apuntes al respecto. El desaparecido Rodolfo Vidal, hace un excelente estudio de esta temática en su obra *La actividad propagandística de Walt Disney durante la II Guerra Mundial*, poniendo de manifiesto la eficacia persuasiva de los productos audiovisuales.

“La persuasión de los destinatarios es un objetivo posible siempre que la forma y la organización del mensaje sean adecuados a los factores personales que el destinatario activa en la interpretación del mismo mensaje”.

Es decir, hay que conocer las particularidades psicológicas del sujeto para construir los mensajes persuasivos explicándose así las causas del éxito y el fracaso de la persuasión. Como vemos, cada vez se va delimitando más el campo de estudio, en este caso interesa por un lado la audiencia y por otro, los mensajes emitidos, admitiendo que existen unos procesos psicológicos en el receptor desde que se recibe el mensaje hasta que se manifiesta una respuesta.

Los factores de estudio relativos a la audiencia se centran en el interés de ésta por adquirir información, la exposición, percepción y memorización selectiva a los mensajes. Dicho de otra manera, su interés se centraba en averiguar por qué a unos individuos le interesan ciertos temas, se informan sobre ellos, lo interpretan de manera distinta aunque el mensaje sea único y, al final, los individuos recuerdan aspectos concretos de manera selectiva, en diferentes segmentos temporales. No obstante, se insiste: ¿no será que el problema esté en los mensajes, en su elaboración y su presentación? A los investigadores ésto les hizo orientar su interés hacia el estudio de los factores vinculados al mensaje en relación a la credibilidad del comunicador, el orden de las argumentaciones, su exhaustividad y la explicitación de las conclusiones.

Pocos años después, se presenta el modelo de doble flujo de Lazarsfeld y Katz (1955) según el cual los efectos de los medios son filtrados y limitados a la selección realizada por el receptor en función de su opiniones preexistentes, así como por su red de relaciones interpersonales entre las que se encuentran los líderes de opinión. En opinión de Moragas (1985a), se empieza a delimitar la idea que, en lugar de estudiar lo que los medios hacen con las personas, debe estudiarse lo que las personas hacen con los medios y sus mensajes. Por lo tanto, la óptica de la investigación se orienta hacia el consumo de los media y a descubrir por qué unos individuos prefieren unos programas determinados. Para ello, se centra la atención en el contenido del programa, en las

características de los oyentes y de las gratificaciones que obtienen al someterse a su influjo.¹⁴ Lazarsfeld llega a la conclusión que primero el medio selecciona a su público y más adelante éste influye sobre él; son los denominados efectos preselectivos y sucesivos. Esta perspectiva origina una serie de investigaciones relacionadas tanto con las características del público (sexo, edad, clase), como a las preferencias y actitudes de éstos por un determinado tipo de medio. Todo ello bajo la premisa de que la eficacia de los *mass media* sólo es analizable en el contexto social en el que operan.

Los medios tienen influencia sobre las masas, sí, pero una influencia limitada sobre todo en lo referido a reforzar valores, actitudes y posturas sin poseer una capacidad real de modificarlos o manipularlos, llega a afirmar Klapper en 1960. Pero se habían realizado experimentos que dieron lugar a hechos sorprendentes sobre la influencia que podían llegar a tener los medios de comunicación en las masas. El experimento sobre el fenómeno persuasivo al que nos referimos es el realizado por Merton que tuvo lugar en una emisora de radio de los EE.UU. de América los días 21 y 22 de septiembre de 1943, en plena II Guerra Mundial en el que Kate Smith llegó a pronunciar en 24 horas hasta un total de sesenta y cinco discursos para conseguir que los americanos compraran bonos de guerra. Sólo en un día, la suscripción popular alcanzó la cantidad de 39.000.000 de dólares.¹⁵

Otro hecho sorprendente fue el acaecido en la noche del 30 de octubre de 1938 cuando millones de norteamericanos quedaron aterrorizados al escuchar la adaptación radiofónica que realizó Orson Welles de la novela "La guerra de los mundos" de H. G. Wells. Pero la adaptación que hizo Welles no era una simple lectura del texto, la historia estaba disfrazada de programa musical interrumpido por informes de noticias en el que se relataba que unos astrónomos acababan de ver unas extrañas explosiones en Marte. Seguidamente, un periodista entrevistaba a un astrónomo que declaraba que no

¹⁴ Hay que indicar que estos estudios estaban basados en los programas radiofónicos.

¹⁵ Merton, R, *Mass persuasión: The social Psychology of a war bond drive*. Cit, Moragas, (1985a: 49).

podía explicar qué estaba pasando. Al rato, se veía caer del cielo un meteorito en Nueva Jersey y resultaba que era un objeto cilíndrico descomunal. Se reunía mucha gente para verlo hasta que el aparato se abrió y del interior salían unas criaturas monstruosas. Se oían gritos. La atmósfera de la transmisión era de un realismo total. Las personas que no oyeron el principio del programa pensaron que un ejército *marciano* estaba invadiendo el planeta.

El programa de Orson Welles produjo histeria en las masas. Hubo quien se encerró en el sótano de su casa con pistolas. Otros se pusieron toallas mojadas en la cara para protegerse del gas venenoso de los marcianos. El programa fue motivo de escándalo e indignación, pero también demostró el poder de una narración bien hecha en un medio de comunicación de masas. Fue uno de los momentos más gloriosos (y terribles) de la historia de la radio.¹⁶

La teoría de la comunicación de masas se va conformando de esta manera con descubrimientos sucesivos, algunos contradictorios, que van sustituyendo o modificando las posiciones precedentes, pero que no logran organizarse totalmente en un cuerpo de conocimiento sólido que permita su desarrollo y evite continuos avances y retrocesos en campos de estudios dispersos.

Aunque ya hemos empezado a hablar de la corriente funcionalista al citar a Robert Merton, consideramos necesario incidir en ella con más detalle, por las aportaciones que realiza en el campo de las teorías de la comunicación y porque abrirá las puertas al resurgir de la Teoría Crítica. Básicamente, la corriente funcionalista tiende a explicitar las funciones desarrolladas por el sistema de comunicación de masas en la sociedad, considerándolo a éste en su conjunto. El interés permuta de los efectos de los medios a las funciones que desarrollan, sin perder de vista que una de esas funciones va a ser precisamente generar efectos. Si antes los estudios se realizaban en situaciones comunicativas concretas, como el de una campaña electoral o informativa, ahora se realizarán en situaciones

¹⁶ Véase el análisis publicado en la versión castellana del informe de H. Cantril sobre este hecho en Cantril, H., "La invasión desde Marte. Estudio de la psicología del pánico", *Revista de Occidente*, Madrid, 1942.

cotidianas donde las masas reciben los mensajes intentando analizar cómo los medios contribuyen al funcionamiento global del sistema.¹⁷

“De esta forma se completa el recorrido seguido por la investigación mediológica, que había empezado concentrándose en los problemas de la *manipulación*, para pasar a los de la *persuasión*, luego a la *influencia*, llegando finalmente a las *funciones*” (Wolf, 1991: 68-69).

Las funciones que la presencia de los medios ejerce en la sociedad son variadas y entre ellas destacamos la posibilidades que ofrecen los medios para alertar a los ciudadanos de los peligros que pudieran suscitarse y el fortalecimiento de las normas sociales que, debido a la ingente masa de población, no se puede realizarse un seguimiento directo del cumplimiento de las mismas. Como veremos, cuando abordemos la construcción social de la realidad, gracias al uso de su particular sistema de signos los medios contribuyen al mantenimiento de la realidad establecida socialmente, sancionada gracias al empleo de los sistemas legitimadores. Los ciudadanos, por otra parte, disponen de información y ello a su vez les otorga prestigio y les facilita su desarrollo, tanto económico como personal. Pero si los medios ejercen una serie de funciones también crean disfunciones, destacando entre ellas la disfunción narcotizante por el exceso de información que puede derivar en pasividad y conformismo, como ya se advertía en el año 1948.

“El ciudadano interesado e informado puede sentirse satisfecho por todo lo que sabe, sin darse cuenta de que se abstiene de decidir y de actuar. Considera su contacto mediatizado con el mundo de la realidad política, leer, escuchar la radio y reflexionar, como un sucedáneo de la acción. Llega a confundir el conocer los problemas diarios con el hacer algo al respecto”.¹⁸

¹⁷ Básicamente, todo sistema social tiene que conservarse y controlar las tensiones que en él puedan surgir, perseguir una serie de finalidades que le garanticen la supervivencia y procurar la integración de todos los distintos subsistemas que lo componen.

¹⁸ Lazarsfeld-Merton, (1948, 85). *Cit*, Wolf. (1991: 75-76)

Como afirmábamos en las premisas expuestas al principio de este capítulo, la evolución de las ciencias va haciendo que algunas de las teorías queden desfasadas, pero que otras puedan regresar evolucionadas o quedar encubiertas. Esto ocurre con la teoría funcionalista y su relación con el estudio de los efectos a largo plazo que veremos más adelante. Pero la teoría funcionalista dio origen a un campo específico de estudio de los medios conocido como el de los *usos y gratificaciones*, (Katz, Blumler y Gurevitch, 1985). En síntesis, el punto de partida de sus investigaciones es que los efectos que ejerce la comunicación de masas sólo pueden comprenderse en función de las gratificaciones y las necesidades experimentadas por el receptor. Los medios podrán influir en los sujetos si éstos les atribuyen dicha eficacia y sienten así satisfechas sus necesidades; sólo así, el sujeto queda expuesto al posible influjo de los mensajes de los medios. Entre las necesidades básicas del ser humano que pueden ser satisfechas por los medios suelen señalarse las de adquisición de conocimientos, necesidades afectivas y estéticas, el sentirse integrado en un contexto social, el dotarle de estabilidad emotiva y seguridad en si mismo y la necesidad de evasión. Aunque esta teoría supone un avance en el estudio de cómo influyen los medios en los sujetos, a su vez presenta una limitación y retroceso hacia el principio, pues sitúa el interés de los investigadores en los usos y gratificaciones de los individuos aislados, sin considerar que éstos forman parte de un sistema social con diferentes subsistemas, por eso Martín-Barbero (1999:29) dirá:

“Es imposible saber lo que la televisión hace con la gente si desconocemos las demandas sociales y culturales que la gente le hace a la televisión. Demandas que ponen en juego el continuo deshacerse y rehacerse de las identidades colectivas y los modos como ellas se alimentan de, y se proyectan sobre, las representaciones de la vida social que la televisión ofrece”.

La Teoría Crítica, que ya anunciamos en el punto de los efectos masivos e ilimitados, resurge con fuerza a partir de la década de 1950 y 1960. El primer problema que nos encontramos al presentar esta perspectiva de análisis social y

mediático es el amplio espectro de teorías que se pueden agrupar en esa denominación genérica. Como ejemplo de ello, presentamos la recopilación de clasificaciones que ha realizado Alejandro Barranquero¹⁹ al respecto y que demuestra las dificultades con la que se encuentran los investigadores en el análisis de las teorías de la comunicación.

“En este sentido, hay una gran discrepancia entre las corrientes que situamos bajo la etiqueta de teorías críticas. Por ejemplo, Parés (1992) sitúa dentro de este grupo a la teoría marxista de los medios de comunicación, la Escuela de Frankfurt, la teoría de la hegemonía y la teoría de la economía política de la comunicación. Montero (1994) incluye dentro de la perspectiva marxista el punto de vista socio-económico, los estudios culturales (Escuela de Birmingham) y los estudios críticos norteamericanos. Saperas (1992) sitúa en la teoría crítica apenas a la Escuela de Frankfurt. Rodrigo Alsina (2001), a la Escuela de Frankfurt, la economía política y los estudios culturales”.

El análisis de los medios de comunicación de masas presenta una enorme complejidad, también en las clasificaciones teóricas, como sucede en otros ámbitos del conocimiento. En el caso de la filosofía, este hecho, Ernest Von Glasersfeld (1988: 21) lo explica con absoluta claridad.

“La historia de la filosofía es una confusión de ismos. Idealismo, racionalismo, nominalismo, realismo, escepticismo y docenas más de ismos pugnaron más o menos ininterrumpidamente y vivamente durante veinticinco siglos, es decir, desde que aparecieron los primeros testimonios de pensamiento occidental. A menudo son difíciles de distinguir las escuelas, las corrientes y los movimientos. Pero en un aspecto, todo ismo que se tome en serio debe apartarse de lo ya establecido: debe aportar por lo menos una nueva malla a la teoría del conocimiento. Con frecuencia la novedad no es más que una reagrupación de viejos materiales ya conocidos o un desplazamiento del punto de partida o la división de un concepto corriente”.

¹⁹ Barranquero, (2005). Nota 6,

Dejando constancia de este hecho, y aceptando la dificultad de encuadrar a teorías o corrientes en posiciones plenamente aceptadas por toda la comunidad científica, vamos a adentrarnos en los entresijos de la denominada Teoría Crítica. Bajo esta denominación se aglutina un conjunto de teorías en distintos campos del pensamiento que abarca la estética, las artes, la antropología, la sociología y la filosofía. Al principio, partían de los planteamientos dialéctico-marxistas que les ofrecían la posibilidad de mirar de la realidad de manera distinta, revolucionaria si se quiere. Pero, más adelante, descubrieron que el estudio del mundo moderno no podía explicarse únicamente atendiendo a razones económicas. Por este motivo, orientaron sus estudios a la esfera cultural en una sociedad de masas para intentar comprender cómo una determinada ideología se instaura en el poder, se reproduce y controla las posibles resistencias de los sujetos que la componen. Al parecer, en el S.XX. la manera idónea para conseguirlo eran los medios de comunicación social, por lo que gran parte de sus estudios se centraron en ellos, sin descuidar al otro gran aparato de transmisión y reproducción: la escuela. Una vez iniciado el camino de mirar con nuevos ojos e instrumentos a la realidad la consecuencia es inevitable: la búsqueda de la transformación social.

El estudio de los medios, según la Teoría Crítica, no debía realizarse aisladamente, sino agrupados en un sistema denominado *industria cultural*, pues cada medio (radio, prensa, cine, televisión...) tienen el mismo objetivo²⁰ y unas estrategias para conseguirlo, a saber: el mantenimiento de un determinado sistema socio económico basado en el beneficio sin límites. Para alcanzar tal objetivo los medios de comunicación social utilizaron recursos tanto técnicos como expresivos (creación de géneros cinematográficos, estereotipación, simplificación de los contenidos, etc.) Ya en 1944, Horkheimer y Adorno (1998: 132) habían señalado este hecho haciendo referencia a Kant.

²⁰ Con el nacimiento de la U.R.R.S y el bloque comunista los objetivos seguirán siendo los mismos aunque el modelo político y económico sea distinto.

“Los sentidos están determinados ya por el aparato conceptual aun antes de que tenga lugar la percepción; el burgués ve de antemano el mundo como el material con el que se lo construye. Kant anticipó intuitivamente lo que ha sido realizado sólo por Hollywood: las imágenes son censuradas por adelantado, en el mismo acto de su producción, en conformidad con los modelos del intelecto según el cual deberán ser contempladas”.

Para conseguir su propósito, según la Teoría Crítica, el poder utiliza la industria cultural haciendo desaparecer la individualidad del sujeto y vinculando a éste a la identidad social que los medios generan. Si destruimos la individualidad, acabamos con la diferencia y con distintas maneras de pensar. Si creamos una “única” identidad social al que el individuo se vincula “voluntariamente” por el consumo de los medios, el control de la población se facilita enormemente. Como veremos en capítulos posteriores, la construcción de la identidad social incluye a los sentimientos y emociones que puede conseguirse a través de los distintos agentes socializadores y, cómo no, con los mensajes emitidos a través de los productos audiovisuales que será objeto de nuestro estudio, al analizar los largometrajes de animación de la firma Walt Disney y Disney-Pixar, (Capítulo, 5).

El ser humano históricamente se ha rebelado contra las imposiciones del poder cuando éstas se hacían patentes e intolerables,²¹ pero cuando los mensajes que reciben los sujetos no son tan evidentes y se ocultan a través de los recursos técnicos y expresivos de los que disponen los medios, se introducen en el cerebro de los receptores sin ser advertidos conscientemente y se anulan así las posibilidades de resistencia. Y si, además, le añadimos el masivo consumo de los medios por parte de la población, los objetivos de la industria cultural tiene muchas posibilidades de conseguirse mediante esta estrategia.

²¹ Como ejemplo señalamos a la declaración de independencia de los EE.UU. de América que así lo especifica: “(...) Cuando una larga serie de abusos y usurpaciones, dirigidas invariablemente al mismo objetivo, demuestra el designio de someter al pueblo a un despotismo absoluto, es su derecho, es su deber, derrocar a ese gobierno”.

¿Cómo explicar que un sujeto adulto no sea consciente de los mensajes ideológicos que recibe a través de los medios? Cuando el mensaje es presentado como discurso puede ser relativamente fácil identificar sus contenidos, pero cuando el mensaje es presentado como relato su componente narrativo permite enmascarar la ideología latente. El discurso se dirige a la vía racional del pensamiento, el relato a la vía emocional, (Ferrés, 1996: 68-73). Además los relatos se presentan generalmente dentro de los productos de entretenimiento que, en principio, no tienen una intencionalidad ideológica, como recuerda Ferrés, (1996:73), citando a H. Schiller.

“Herbert Schiller (1987, pág. 104) es tajante cuando afirma que «el aserto de que el entretenimiento no es instructivo debe catalogarse como una de las supercherías más grandes de la historia». Y sigue, citando a Erik Bamouw: «A mi juicio el concepto de entretenimiento es venenoso. Se piensa que el entretenimiento no tiene nada que ver con los problemas trascendentes del mundo y que en cambio llena una hora de ocio. En realidad, todo tipo de ficción tiene una ideología implícita. La ficción puede ser mucho más importante que la no ficción cuando se trata de plasmar las opiniones de la gente». Es precisamente esta concepción ingenua sobre el entretenimiento por parte de la mayor parte de los telespectadores lo que los hace particularmente vulnerables y lo que convierte el entretenimiento en el sistema de socialización, intencional o no, más eficaz”.

Estos planteamientos nos obligarán tanto a estudiar la ideología en nuestra era globalizada como a analizar los supuestos mensajes ideológicos que se transmiten en los productos audiovisuales infantiles (Capítulo, 5), presuntamente inocentes.

La suposición de que los receptores no advierten conscientemente los mensajes transmitidos hará privilegiar a la Teoría Crítica las interpretaciones especulativas antes que los estudios empíricos, pues no se puede confiar en las interpretaciones que dan los espectadores sobre los procesos comunicativos de

la industria cultural, por estar ya están contaminados por ella. Como diría Adorno, debemos intentar comprenderlos mejor que lo que ellos mismos se comprenden. En nuestra opinión la necesidad de estudios empíricos en las teorías de la comunicación es inexcusable. Aunque presenten dificultades, aunque los resultados no sean concluyentes, la investigación empírica es necesaria para avanzar en el conocimiento en sus múltiples facetas. Por ello, en nuestro trabajo, hemos incluido una serie de investigaciones y experimentos que deben entenderse no como demostraciones de nuestras hipótesis, sino como el inicio de una línea de investigación (deudas de otras). Ésta conjugará tanto la necesidad de apoyarse en un aparato conceptual y metodológico previo como reclamar estudios empíricos donde éste obtenga un estatus cada vez más sólido. En resumen, la Teoría Crítica realiza una propuesta radical, que es concebir el estudio de los medios de comunicación social en su conjunto y demostrar que tienen como principal objetivo la reproducción de un determinado sistema económico y social, usando para ello una determinada estrategia de manipulación a través de los productos de la industria cultural. Como veremos más adelante, los análisis de la Teoría Crítica también abarcarán a otra de las grandes instituciones reproductoras de los sistemas hegemónicos: la escuela.

A partir de estas propuestas, casi todas las teorías sobre la comunicación posteriores sobre la cultura de masas van a verse afectadas por las aportaciones de la Teoría Crítica diferenciándose, a grandes rasgos, en dos bloques; los *apocalípticos* y los *integrados*. Mientras los primeros, consideran que la destrucción del hecho cultural es inevitable si se sigue utilizando la estrategia de la industria cultural, los segundos entienden la nueva cultura como un signo de progreso y de mejor distribución de los bienes culturales. Martín Barbero (1999:18), más adelante, se rebelará contra la cultura de la queja, apocalíptica, sobre la televisión y planteará la necesidad de distinguir entre manipulación y la modificación de las prácticas cotidianas.

“Lo que trasladado a nuestro terreno significa la necesidad de una crítica capaz de distinguir la indispensable denuncia de la televisión con las manipulaciones del poder y los más sórdidos intereses mercantiles –que secuestran las posibilidades democratizadoras de la información y las posibilidades de creatividad y enriquecimiento cultural, reforzando prejuicios racistas y machistas y contagiándonos de la banalidad y mediocridad que presenta la inmensa mayoría de la programación– del lugar estratégico que ocupa en las dinámicas de la cultura cotidiana de las mayorías, en la transformación de las sensibilidades, en los modos de construir imaginarios e identidades”.

Tanto en Francia, alrededor de 1960, como en Inglaterra, alrededor de 1950, surgen nuevos estudios sobre las teorías de la comunicación social que son influenciadas por la Teoría Crítica, aunque matizándola. Así, la teoría culturoológica elaborada en Francia estudia la cultura de masas desde la perspectiva antropológica centrándose sobre todo en las relaciones que se establecen en torno al consumo cotidiano de los medios por parte de los humanos. Su máximo representante es Edgar Morin²² al que le interesa no tanto el estudio de los medios de comunicación en sí como definir la nueva forma de cultura en la sociedad contemporánea. Para él, hay dos tendencias que definen a la cultura de las masas: por un lado, la dinámica que se establece entre la homogenización de los contenidos y la necesaria originalidad de los productos ofertados y, por otro lado, la confusión que experimenta el sujeto entre lo que es real y lo que es ficticio en los productos que recibe de los media. Todo ello con el objetivo de establecer una ética del consumo, dentro de la economía de mercado, que consigue aglutinar sobre ella a todos los estratos sociales.

Anteriormente, en Inglaterra, en la década de 1950 surgen los denominados *Cultural Studies*, en torno al *Centre for contemporary cultural studies*, en Birmingham, que básicamente estudian las estructuras y procesos a través de las cuales los medios de comunicación y las instituciones que los sustentan,

²² Una de sus obras más relevantes es Morin, E., *El cine o el hombre imaginario*, Barcelona, Editorial Paidós, 2001.

sostienen y reproducen al estabilidad social y cultural. Aunque, ciertamente influidos por las aportaciones de la Teoría Crítica, se diferencian de ella al abandonar el análisis económico de los medios y de la producción cultural. Estudiarán las producciones y el consumo de los medios, pero alejándose de las teorías conspiradoras que enfatizan la relación entre los contenidos de los media y el objetivo de control social perseguido por las clases dominantes a través de la censura de los temas, la tematización, la deslegitimación de los puntos de vista alternativos, etc. Su interés se centra en averiguar cómo se desarrolla la cultura contemporánea como una práctica social, en la que se otorgan y comparten determinados significados provenientes de la industria cultural.

En la evolución de los estudios sobre la comunicación hemos visto como todas las teorías expuestas se han basado, en general, en planteamientos sociológicos, y económicos, obviando perspectivas específicamente comunicativas. De las teorías de la información nacidas del modelo de Shannon y Weber se desarrollaron una serie de modelos, a saber: el modelo informacional, el modelo semiótico-informacional y el modelo semiótico-textual. Muy brevemente, vamos a señalar el rasgo esencial de cada uno de estos modelos.

El modelo informacional de la comunicación, se interesaba en la eficacia informativa, esto es, en cómo hacer pasar a través de un canal, la máxima cantidad de información significativa sin interferencias y con la máxima economía de tiempo y energía. En un segundo momento, en el modelo semiótico-informacional propuesto por Umberto Eco y P. Fabbri (1965), el enfoque se orientó hacia el problema de la descodificación, es decir, se trataba de explicar el proceso a través del cual los públicos atribuyen un determinado significado a lo que reciben de la comunicación de masas. Finalmente, el modelo semiótico-textual propuesto por Umberto Eco y P. Fabbri (1970), orientó el estudio no a mensajes particulares, sino a la totalidad de éstos que son recibidos por los receptores como conjuntos textuales. Por ello, su interés se orienta hacia la tematización de los mensajes y sus contenidos, orientando el

estudio desde la perspectiva semiótica y no sociológica, aunque ello no suponga un retroceso, sino una contribución al estudio de la comunicación de masas, como afirma Mauro Wolf, (1991: 145):

“Este modelo permite determinar la forma en que un dato estructural de los aparatos se transforma en un mecanismo comunicativo y la forma en que a través de esa mediación incide sobre los procesos de interpretación, de adquisición de conocimientos y en definitiva sobre tantos otros efectos propios y exclusivos de los mass medias”.

Es en este momento cuando empiezan a realizarse estudios sobre los efectos a largo plazo. El interés se desplaza, respecto al marco temporal de los efectos puntuales derivados de la exposición a cada mensaje, al estudio de cómo el contenido de los mensajes se traducen en efectos acumulados temporalmente. El tipo de efecto ya no va a corresponder a las actitudes, comportamientos o los valores del sujeto destinatario, sino que la orientación es claramente cognoscitiva, centrándose en averiguar qué tipo de conocimiento tiene estructurado mentalmente el sujeto debido a la recepción de los mensajes culturales emitidos por los medias. Metodológicamente hablando, la orientación sociológica y psicológica de este nuevo paradigma se hace patente y se atenúan las teorías comunicativas, desde el punto de vista que ya no sólo son importantes para el estudio los efectos visibles sino también los latentes.

Como señalamos en nuestros planteamientos iniciales, las teorías se apoyan unas en otras y aunque parezcan que desaparecen en la evolución de las ciencias al ser superadas por las emergentes, siempre se inspiran en las anteriores o permanecen latentes, como en este caso ocurre con las aportaciones de Lazarsfeld y Lippmann. Este último, afirmaba que los medios de comunicación social son la fuente principal de creación de imágenes del mundo exterior en nuestras mentes, al ser el mundo exterior inabarcable para acceder al conocimiento de primera mano. De esta manera, ya se señalaba el peligro que suponía el hecho de los medios reprodujeran un mundo distinto al real. Desde

esta perspectiva los medios desarrollan un papel de construcción de la realidad (*creating a second-hand reality*).

Noelle Neumann,²³ sitúa el centro de la problemática de los efectos de los medios en la constante relación que se establece entre la acción de éstos y el conjunto de conocimientos sobre la realidad social, configurando así una determinada cultura gracias a la acumulación, la consonancia y la omnipresencia de los medios. La acumulación hace referencia a la capacidad de los medios de crear un tema gracias a su repetición constante. La consonancia tiende a resaltar las semejanzas y a disimular las diferencias entre los mensajes producidos y finalmente, la omnipresencia hace referencia tanto a la difusión cuantitativa como a que la temática creada forma parte de la opinión pública.

Dentro de este nuevo enfoque ocupa un lugar destacado la hipótesis de la *agenda-setting* propuesta, entre otros, por McCombs (2006). Los principales bosquejos de esta influencia fueron esbozados, como antes apuntábamos, por Walter Lippmann en su obra clásica publicada en 1922, *Public Opinion*, que empezaba con un capítulo titulado «The World Outside and the Pictures in Our Heads» [El mundo afuera y las imágenes en nuestras mentes]. Como Lippmann señalaba entonces, los medios informativos son una fuente fundamental de las imágenes que hay en nuestras mentes sobre el mundo de los asuntos públicos, un mundo que para la mayoría de los ciudadanos está «fuera de alcance, fuera de la vista, fuera de la mente».²⁴ Básicamente, esta hipótesis abandona la teoría de los efectos limitados, del poder de persuasión de los medios sobre los sujetos y sitúa su atención en cómo éstos crean una única realidad sobre la cual se debe

²³ Noelle Neumann, E., “Return to the concept of powerfull mass medias”, *Studies of Broadcasting*, vol, 9, (pp. 67-112), 1973. *Cit.* Wolf, (1991:162). Para una exposición más detallada, puede verse Noelle-Neumann, E., *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*, Barcelona, Editorial Paidós, 1995.

²⁴ Lippmann.W., “El mundo exterior y nuestras imágenes mentales”. En *La opinión pública*, Compañía General Fabril Editora, Buenos Aires, 1964, [publicación original de 1922.]
<http://www.nombrefalso.com.ar/index.php?pag=95>

pensar. En palabras de Cohen, *La prensa no tiene mucho éxito en decir a la gente qué tiene que pensar, pero sí lo tiene en decir a sus lectores sobre qué tienen que pensar.*²⁵

No es posible, aquí, hacer un análisis exhaustivo de esta hipótesis, como así se ha hecho patente en las corrientes anteriormente analizadas, pero sí quisiéramos destacar dos aspectos importantes para nuestro trabajo. En primer lugar, aunque los efectos de los medios sean cognoscitivos en el caso de la primera infancia por las limitaciones de su pensamiento, que analizaremos en los siguientes apartados, antes de establecerse como estructura mental, penetran en el cerebro gracias al contenido emocional transmitido por los mensajes. En segundo lugar, hay que señalar la diferencia cada vez más abrumadora que existe entre lo que el sujeto puede conocer por su experiencia directa y lo que conoce a través de la mediación que realizan los medios y las consecuencias que esto conlleva en la creación de la “realidad”.

La hipótesis de la *agenda-setting* postula que los efectos sobre los sujetos se conseguirán gracias a la presentación de un determinado orden del día de temas, argumentos y problemas sobre lo que merece la pena pensar y discutir, en una jerarquía de importancia y prioridad que es decidida por los mismos medios. Las investigaciones que se van realizando en torno a esta hipótesis descubren que no todos los medios influyen de la misma manera en todos los públicos, por lo que se hace necesario un análisis sectorial de los mismos. Se dan cuenta que cualquier tema no puede ser susceptible de ser “tematizado”, es decir en convertirse en un ámbito de importancia privilegiado en las informaciones. Se encuentran en la tesitura de explicar cómo la nueva información presentada por los medios de comunicación social pasa a formar parte del conjunto de conocimientos que sobre el mundo tienen los receptores, obligándose así a investigar tanto sobre el tratamiento de los mensajes, como sobre la memorización por parte de los receptores. Surge así, entre otras

²⁵ Cohen, B., *The press and foreign policy*. Princeton, NJ, Princeton, University Press, 1963. Cit, Rodríguez, R., *La teoría de la agenda-setting. Aplicación a la enseñanza Universitaria*, Tesis doctoral, disponible en <http://www.obets.ua.es/obets/libros/AgendaSetting.pdf>
Previamente afirmado en Cohen, R.M., “Changing small group communication networks”, *Journals of Communication*, nº.11.(pp.116-128), Cit. Cuesta, (2006:63).

cuestiones, la necesidad de averiguar cuál es el parámetro temporal idóneo para comprobar la existencia de los efectos de los medios. Conforme los estudios avanzan se descubren la existencia de tres tipos de agenda: la intrapersonal, la interpersonal y la pública. Es decir, lo que a un individuo en particular le interesa, lo que le interesa al grupo de personas con la que se relaciona y lo que el individuo considera que son temas importantes de opinión pública.

El establecimiento de una agenda contribuye a la realización de las funciones que en 1948 Harold Lasswell otorgaba a los medios de comunicación social: la vigilancia del entorno, la preparación para la respuesta social a responder ese entorno y la transmisión de la herencia social de una generación a otra. Posteriormente, se le han otorgado más funciones a los medios, pero ahora nos interesa centrarnos en éstas por su relación con los estudios de la *agenda-setting*. Tales tareas se realizan cuando los medios cubren episodios o temas limitados en el tiempo. Pero, en el caso de los “grandes temas”, los medios pueden reiniciar el proceso. Marta Martín (2002), en su obra, *La función del recuerdo en los medios de difusión*, señala que los medios son capaces de recordar esporádicamente situaciones problemáticas que fueron ya detectadas, señaladas, definidas y lideradas en la agenda mediática, pero que, sin haberse solucionado, van siendo olvidadas por la opinión pública o por los políticos. Considera que la función de recuerdo que ejercen los medios constituye entonces una forma especial de vigilancia del entorno que los medios de difusión ponen en marcha en determinadas ocasiones, gracias a la cual “los diversos componentes de la sociedad se correlacionan y pueden tratar de dar solución a viejos problemas que, de otra manera, caerían en el olvido sin haberse solventado” (Martín, 2002:52). La autora, basándose en una investigación sobre el Sida, intenta dar respuesta a un interrogante que nos plantea (Martín, 2002:13) ya desde el principio de su obra: “¿por qué determinados problemas, casi permanentes para la sociedad, cobran periódicamente relevancia en los medios y después vuelven a eclipsarse?”.

Admitiendo la existencia de una agenda, el campo de estudio que quedaba por explorar era quiénes y cómo se decidía la agenda, qué temas eran considerados pertinentes y cuánto tiempo debían permanecer expuestos y cada cuánto tiempo debían ser recordados. De esta manera se inauguraron una serie de investigaciones sobre la producción de la información, *newsmaking*. Ante tanta información, ¿quién decide lo que es relevante o no? Alguien debe realizar un filtro que será el denominado *gatekeeper*. Por estar centrada esta corriente en el análisis de la producción de las noticias y no ser este uno de los campos de nuestro análisis, no vamos a extendernos más en ello aunque su estudio no carezca de interés en las teorías de la comunicación. Y esto es así puesto que las exigencias organizativas y estructurales de la producción de la información son tan importantes como las características técnico-expresivas para conseguir influir en los receptores. De la confluencia de ambas exigencias se consigue determinar la “realidad” que los medios deciden presentarnos. Así, más que el estudio de los *gatekeeper* y de las exigencias organizativas estructurales de los medios, nos interesa el *newsmaking* en el sentido de cómo los medios presentan una determina imagen del mundo, como veremos en los próximos apartados.

En esta línea de estudio no podemos dejar de apuntar que las investigaciones han revelado que las noticias en la televisión que aparecen distorsionadas, fragmentadas, poco argumentadas y tratadas superficialmente son el resultado tanto de las características técnicas del medio televisivo, como de la cultura profesional de los periodistas interiorizada por ósmosis en el desarrollo de su labor y que incluyen las directrices emitidas por los consejos de administración de los respectivos medios. Se determinan los valores de una noticia en relación a su contenido, a la disponibilidad del material, al medio que lo transmite, al interés del público al que se dirige y a la misma competencia con otros medios. Esos criterios de análisis no son aplicables a los productos audiovisuales infantiles, lo que nos llevará a cuestionarnos, más adelante, qué criterios siguen las productoras cinematográficas a la hora de presentar unos determinados mensajes ideológicos sus películas.

Hasta este momento, hemos estado describiendo las teorías de la comunicación focalizadas tanto en el ámbito estadounidense como en el europeo, pero en opinión de Moragas (1985a:199) existe un continente, que se ha convertido en uno de los focos más vigorosos de la actual investigación crítica mundial, a saber, Latinoamérica. En este continente se pasó de una dependencia absoluta de la perspectiva comunicativa norteamericana basada en la orientación sociológica y empírica, hacia la emancipación investigativa bajo la influencia de la Teoría Crítica, que desembocó en el interés por desenmascarar los contenidos que emitían los medios para reproducir un determinado modelo político-económico, que los sumía en el subdesarrollo y la miseria. Históricamente, fue un lento proceso que tuvo su punto culminante en la conferencia de expertos en comunicación celebrada en Costa Rica, en 1973. Anteriormente se había planteado un modelo denominado difusionista que pretendía el progreso de los pueblos subdesarrollados difundiendo los modelos económicos y sociales establecidos a través de los medios de comunicación social.

“Se pretendió transformar y desarrollar las sociedades latinoamericanas con el objeto de inscribirlas en una economía de mercado y por ende convertirlas en una copia de las sociedades capitalistas más avanzadas. Dicho modelo de desarrollo conllevó el análisis y la puesta en marcha del proceso de difusión de innovaciones dentro del contexto de los estudios sobre modernización. El modelo difusionista se convirtió así en el estilo de investigación de las agencias estatales, produciéndose un volumen apreciable de estudios sobre la transferencia tecnológica y el cambio de actitudes propiciado por el uso extensivo de los medios de comunicación. Con el difusionismo se dieron intentos deliberados de acción transformadora, específicamente en el uso de la radio para proyectos de desarrollo y promoción de la población rural y urbana. Estos intentos implicaban, por su mismo trasfondo teórico, una visión dualista de la población de nuestro continente, planteada e impuesta desde la mentalidad etnocéntrica de los centros transnacionales, que identificaba lo rural con el atraso y lo urbano con la “modernización”. Desde esta perspectiva se entendió el desarrollo en términos de extensión, como simple transferencia de

innovaciones tecnológicas del centro hegemónico de la periferia dependiente, de la ciudad industrializada al campo no tecnificado. Se buscaba y se trataba de motivar a la población a través del uso de los medios de comunicación, hacia un “cambio de mentalidad” en el sentido de “tener ganas de progresar” según el modelo de desarrollo económico dominante”.²⁶

Ariel Dorfman (2002:13) señalaba en 1985 una de las causas por las cuales fue posible que se produjera este difusionismo de los modelos de las sociedades capitalistas más avanzadas.

“Los mensajes que importamos en nuestros países miserables y torcidos nacen justamente de la manera en que internamente narran, observan y transmiten la realidad los industriales de la ficción y de las ideas en Europa y especialmente en Estados Unidos. Si ellos nos piden que aceptemos el punto de vista suyo como la única perspectiva universalmente válida y definitivamente humana, se debe a que ya han colonizado hacia adentro de sus fronteras a sus propias capas conflictivas: sus minorías, sus mujeres, sus trabajadores, sus elementos díscolos o rebeldes”.

En la conferencia de Costa Rica se planteaba claramente que las teorías formuladas en las “metrópolis”, no siempre se correspondían ni podían ser aplicadas para satisfacer las necesidades de los países subdesarrollados. El investigador en estos países no puede desarrollar su labor de una manera aséptica, neutral, apolítica. Ni tampoco puede atomizar la realidad para el estudio por la complejidad de los problemas de los pueblos subdesarrollados. Finalmente, se explicita claramente lo que ya anunciaba la Escuela de Frankfurt, a saber, que hay que analizar la influencia de los medios en tanto que son utilizados por el poder como instrumento para mantener su *statu quo*.

²⁶ Bello, G., Buenaventura, J. y Pérez, G., “Concepción de la comunicación y crisis teóricas en América latina y Colombia”. En *Revista Diálogos de la comunicación*, nº 20.1988. Disponible en: http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/20-05GilbertoBello.pdf Pág. 2.

En opinión de Murciano²⁷ cuando el subdesarrollo deja de concebirse como un estadio de atraso anterior al capitalismo y empieza a considerarse como un efecto de éste y una forma particular de su desarrollo es cuando la atención de la investigación se vuelve a la estructura internacional de la comunicación. La aparición de Mattelart o Martín Barbero y los estudios realizados sobre la comunicación en América Latina dejó bien diferenciados los dos grandes bloques de investigación para los países subdesarrollados. Por un lado, la descripción de la cada día más compleja red comunicativa transnacional y por otro, la necesidad de continuar investigando para que cada país pueda establecer su políticas comunicativas propias alternativas a las metrópolis. Se habla así de una teoría política económica de los medios que trata de desvelar la interconexión de intereses entre las industrias de las naciones más ricas y la oligarquía que controla los medios de comunicación. Finalmente y tal como afirma Moragas (1985a:206), la situación en la década de 1980 de la investigación sobre comunicación en Latinoamérica era la siguiente:

“La investigación propia autóctona no ha querido perder el horizonte de los grandes problemas de la sociedad latinoamericana, que se resiste a aceptar como modelo propio de participación, como vía comunicativa al desarrollo, las pautas y los conceptos dibujados por los teóricos de una aldea global, que lejos de ser el punto de encuentro resulta ser solamente el ideal imperialista de un mundo comercialmente homogéneo y socialmente desequilibrado”.

Martín-Barbero (1999:22) señalará, más adelante, la situación de América Latina en relación a la tecnología denunciando las paradojas que produce y las grandes dificultades que tiene la población para, una vez aceptadas como cotidianas las tecnologías, recomponer su sistema de valores, de normas éticas y virtudes cívicas, pues se carece de mapas cognitivos que nos deja sin categorías de interpretación capaces de captar el rumbo de las vertiginosas transformaciones que vivimos.

²⁷ Murciano, M., *Comunicación de masas, desarrollo y dependencia. La investigación de la comunicación masiva en América latina*. Tesis licenciatura, Universidad Autónoma de Barcelona, 1979. Cit, Moragas, (1985a:203)

“La fascinación tecnológica aliada al realismo de lo inevitable produce densas y desconcertantes paradojas: la convivencia de la opulencia comunicacional con el debilitamiento de lo público, la más grande disponibilidad de información con el palpable deterioro de la educación formal, la continua explosión de imágenes con el empobrecimiento de la experiencia, la multiplicación infinita de los signos en una sociedad que padece el más grande déficit simbólico. La convergencia entre sociedad de mercado y racionalidad tecnológica disocia la sociedad en “sociedades paralelas”: la de los conectados a la infinita oferta de bienes y saberes, la de los inforricos, y la de los excluidos cada vez más abiertamente tanto de los bienes más elementales como de la información exigida para poder decidir como ciudadanos”.

Hoy podemos hablar, junto a la estadounidense y la europea, de una escuela latinoamericana de la comunicación que ha ido evolucionado en sus planteamientos como hemos señalado. Para finalizar, sólo señalar que en las revisiones que se han realizado sobre la actualidad de las teorías de la comunicación social en latinoamérica nos encontramos con que éstas se han centrado en los elementos básicos del modelo de comunicación: emisor, mensaje y receptor.²⁸

Enfoques teóricos dentro del Modelo de Comunicación Masiva		
Emisor	Mensaje	Receptor
Sociología de la Producción del Mensaje	Análisis de Cultivo	Análisis de Cultivo
Economía Política	Establecimiento de Agenda	Establecimiento de la Agenda
Imperialismo Cultural	Imperialismo Cultural Estudios Culturales	Usos y Gratificaciones Estudios Culturales
Fuente: Lozano Rendón, J. (1996: 27).		

²⁸ Puede encontrarse una revisión de la actualidad de estas teorías en: [LEÓN DUARTE, Gustavo A. \(2002\): "Teorías e investigación de la Comunicación en América Latina. Situación actual"](http://www.portalcomunicacion.com/esp/dest_comunicologia_1.html)
http://www.portalcomunicacion.com/esp/dest_comunicologia_1.html

Aparte de las influencias teóricas ya comentadas en esta nueva orientación investigativa político-económica, la UNESCO contribuyó auspiciando estudios y generando un marco de análisis del fenómeno comunicativo de masas más global. El punto culminante de ello se puede situar en el denominado informe MacBride, que firmado hace veintisiete años, todavía continúa teniendo plena vigencia. Fue tan grande el impacto que causó que fue el detonante para que tanto los EE.UU. de América como Gran Bretaña, abandonaran la UNESCO. Este informe, realiza un análisis de la situación de los medios de comunicación social en el mundo y propone actuaciones concretas para mejorar el estado de las cosas en base a criterios democráticos. Veamos en qué consiste tal informe.²⁹

En octubre de 1980, la comisión MacBride, presenta una serie de propuestas, consolidada en la resolución de Belgrado y aprobada por la 32ª. Sesión de la Conferencia General de la UNESCO. Contiene once principios, en los cuales debería fundamentarse el NOMIC (Nuevo orden mundial de la comunicación y de la información).

1. Eliminación de los desequilibrios y desigualdades que caracterizan la situación vigente.
2. Eliminación de los efectos negativos de determinados monopolios, públicos o privados, y de las excesivas concentraciones.
3. Remover de los obstáculos internos y externos para un libre flujo y más amplia y equilibrada diseminación de informaciones e ideas.
4. Pluralidad de fuentes y canales de información.
5. Libertad de prensa y de información.
6. Libertad para los periodistas y todos los profesionales, en los medios de comunicación, una libertad inseparable de la responsabilidad.

²⁹ Para ello seguiremos el análisis realizado por José Marqués de Melo “Comunicación y poder en América latina. Las ideas de MacBride en el ocaso de la guerra fría”.

http://www.campusred.net/telos/anteriores/num_033/opi_perspectivas1.html

El informe McBride fue publicado con el título “Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo”

7. Preparación de los países en desarrollo para lograr mejoras en sus propias situaciones, sobre todo en lo que respecta a la adquisición de equipamiento propio, capacitación del personal, recuperación de infraestructura, además de tomar sus medios de información y de comunicación sintonizados con sus propias necesidades y aspiraciones.
8. Compromiso sincero de los países desarrollados para ayudarlos a alcanzar dichos objetivos.
9. Respeto a la identidad cultural de cada pueblo y al derecho de cada nación para informar el público internacional sobre sus intereses, aspiraciones y respectivos valores sociales y culturales.
10. Respeto al derecho de todos los pueblos para participar del intercambio internacional de información, basándose en la igualdad, justicia y beneficio mutuo.
11. Respeto al derecho de la colectividad, así como de los grupos étnicos y sociales, para tener acceso a las fuentes de información y participar activamente en los flujos de comunicación.

MacBride tenía conciencia que el NOMIC no se agotaba en un conjunto de preceptos mágicos, correspondiendo efectivamente a un proceso histórico. Así, él decía en el prólogo:

“Los aspectos de ese proceso se modificarán constantemente, mientras que los objetivos continuarán siendo los mismos: mayor justicia, mayor equidad, mayor reciprocidad en el intercambio de información, menor dependencia en relación a las corrientes de comunicación, menor difusión del mensaje en sentido descendente, mayor auto-suficiencia e identidad cultural y mayor número de ventajas para toda la humanidad”.

Por este motivo, el Informe McBride recomienda prudencia, paciencia y persistencia:

“Se tendrá que caminar paso a paso, llenarse de paciencia y recorrer un largo itinerario antes de poder crear nuevas estructuras, aplicar nuevos métodos y generar una nueva mentalidad”.

Ante tales propuestas y obligados porque dos de las grande potencias dejaron de sufragar los costes de poner en marcha los principios allí presentados, la misma UNESCO presentó un plan más reducido para el quinquenio 1990-1995, que contiene cuatro metas bien definidas.

1. Inversiones en infraestructura, ampliando y modernizando las redes de comunicaciones de los países en desarrollo.
2. Capacitación de recursos humanos, priorizando la producción educativa, la selección de tecnologías apropiadas y la investigación aplicada.
3. Realización de estudios sobre el impacto socio-cultural de los medios de comunicación de masas y de las nuevas tecnologías en la identidad cultural de los pueblos.
4. Desarrollo de programas destinados a educar a los usuarios de los medios de comunicación, preparándolos para escoger críticamente los mensajes disponibles, para reaccionar a las posibles manipulaciones y para defender sus derechos como ciudadanos.

Evidentemente, el plan era mucho menos ambicioso que el propuesto por McBride, pero la orientación de la investigación sobre la comunicación había dado un giro cualitativo.

Llegados a este momento, después de haber realizado un breve recorrido por las teorías de la comunicación, tenemos que interrogarnos sobre el panorama actual. En una entrevista realizada a Antonio Pasquali³⁰, Catedrático de filosofía moral y comunicación social en la Universidad Central de Venezuela en Caracas, concedida al Boletín *Compacto* producido por la UPSA durante el VI

³⁰ <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/boletin4/entrevistapasquali.htm>

Congreso ALAIC (2002) los periodistas le preguntaron: ¿qué teorías de la comunicación están vigentes en este nuevo siglo y cuáles han entrado en decadencia?. Pasquali respondió: “Todas están vigentes de una u otra manera. Hay funcionalismo, hay estructuralismo, hay socialismo, hasta hay comunismo. ¡Todo!, es decir, todo el mundo pelea por conquistar un espacio”. Y a la pregunta, consecuente, formulada por los periodistas sobre cuáles son las nuevas teorías que se vislumbran en estos momentos en el campo de la comunicación, el profesor Pasquali afirmó: “No se avizora ninguna. Hoy en día hay mucha menos investigación y de menos impacto que hace treinta años”.

En cierta medida, Pascualí tiene razón. Todas las teorías clásicas de la comunicación están vigentes y parece que no se atisba ninguna nueva en el horizonte. No obstante, la introducción del estudio de la comunicación dentro de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sí que están modificando los procesos comunicativos entre emisores y receptores y todo lo que eso supone, como consecuencia de la irrupción de una nueva tecnología que tiene su máxima expresión en Internet 2.0.

El *Grupo hacia una Comunicología Posible (GUCOM)* de la Universidad Autónoma de Barcelona,³¹ reconoce siete fuentes históricas científicas para la reconstrucción del pensamiento en comunicación por un lado, y de la existencia de cuatro dimensiones comunicológicas, por otro. Las fuentes señaladas son: la sociología funcionalista, la sociología crítica-cultural, la sociología fenomenológica, la psicología social, la economía política, la cibernética y la semio-lingüística. Su propuesta se basa en el análisis de quince manuales de las teorías de la comunicación, algunos de los cuales también hemos utilizado nosotros, donde se pueden reconocer las fuentes históricas científicas señaladas, Toussaint (1975), Smith (comp.) (1976), Paoli (1977), Moragas (1981), Corral (1986), Wolf (1987), Rodrigo (1989), McQuail, (1991), Lazar (1996), Lozano

³¹ Su propuesta puede consultarse en http://www.portalcomunicacion.com/esp/dest_comunicologia.html Recientemente, han publicado un libro donde explican pormenorizadamente su planteamiento, Galindo, J., (Coord.), *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*, México, Mc Graw Hill, 2008.

(1996), Miége (1996), Mattelart (1997), Rodrigo (2001), Torrico, (2004), Igartua (2004). Por otra parte, las dimensiones comunológicas propuestas son:

- *La Difusión.* Donde bien podría ocupar el sitio central la propuesta de la Mediología. Aquí estarían todos los fenómenos asociados a la reproducción y expansión de los sistemas de información social-culturales a través de los diversos medios.
- *La Expresión.* Aquí el lugar central sería ocupado por una perspectiva que combine elementos de composición estética, con elementos de configuración formal semiótico-lingüística. Esta dimensión alberga los fenómenos de producción y de creación discursiva y semiótica, incluidos los mediáticos.
- *La Interacción.* El centro estaría ocupado por una perspectiva que combine elementos de Psicología social de las relaciones interpersonales, grupales y colectivas, con elementos de Sociología de los vínculos, contactos, asociaciones, redes. Aquí estarían todos los fenómenos de acción simultánea de afectación humana intencional o no, lo que se ha llamado comunicación interpersonal.
- *La Estructuración.* El centro lo ocuparía una combinación entre elementos de Economía Política y Sociología de los sistemas socio-culturales. Aquí se incluirían todos los elementos de configuración de estructuras socio-económicas desde una perspectiva de comunicación-información.

Tanto las fuentes como las dimensiones señaladas se podrán reconocer en nuestro estudio. En cualquier caso, y para los objetivos de nuestro trabajo, nosotros tendremos en cuenta todas las teorías de la comunicación señaladas aunque, en algunos momentos, nos decantemos más por unas que por otras, como consecuencia de los diversos objetos del estudio tratados.

1. 1. La imagen audiovisual como medio de conocimiento de la realidad social y natural.

Para empezar hay que indicar que el término audiovisual es muy polisémico y puede ser contemplado desde distintas perspectivas (Cebrián, 1988). Básicamente, entenderemos lo audiovisual como una mediación técnica basado en un sistema de significación que introduce sus propios códigos en la información que representa. La percepción de la realidad se realiza por los sentidos. Sin menospreciar a los demás, destacamos el sentido de la vista y el oído en este proceso en relación al estudio de la imagen audiovisual. Realizar un breve análisis de cómo la imagen es un medio de conocimiento de la realidad nos llevará inevitablemente a abordar las temáticas de las sensaciones y las percepciones. Nos ocuparemos primero de la percepción natural, para analizar posteriormente la temática de la mediación de la imagen audiovisual.

Aunque el ser humano recibe sensaciones del exterior, éstas se transforman en percepciones construidas en la filogénesis y en la ontogénesis. En palabras de Pinillos (1997: 153):

“El hombre no percibe cualidades sensoriales; percibe los objetos y procesos que se manifiestan en ellas. La unidad básica del conocimiento sensible no es la sensación, al menos en el hombre, sino la percepción. El análisis sensorial de la realidad culmina, a nivel de experiencia, en una unidad perceptiva que manifiesta al sujeto algo diferente de un mosaico de impresiones sensoriales inconexas. Realmente, la percepción consiste en un proceso de integración psicofísica, en cuya virtud la energía estimulante se manifiesta como mundo al sujeto que lo percibe. La percepción es pues una aprehensión de la realidad a través de los sentidos”.

El problema viene de muy antiguo, ya Aristóteles en su *Tratado del alma* estableció una clasificación de los sentidos y distinguía entre tres tipos de

objetos perceptibles que básicamente se resumen en lo que es percibido por un solo sentido, por varios o accidentalmente perceptibles por las cualidades que los humanos le otorgamos a los objetos y seres. Desde entonces hasta la actualidad, se han elaborado un cúmulo de teorías sobre la percepción que nosotros brevemente vamos a resumir.³²

A lo largo de la historia del pensamiento, filósofos, psicólogos y científicos en general se han planteado una pregunta esencial: ¿cómo llegamos a conocer el mundo físico que nos rodea? Platón y Aristóteles, definieron, cada uno a su modo, la concepción del conocimiento de la realidad extendiéndose, matizadas, hasta la actualidad. Descartes, mantenía que el conocimiento era innato. Locke comenzó a defender la postura de que el conocimiento nos llega sólo a través de los sentidos y en esta línea, Kant, asumiendo que el conocimiento lo obtenemos a través de los sentidos, sostenía que esa información está siempre estructurada en categorías, que en si mismas son innatas.

Generalmente, las personas pensamos que no hay que aprender a ver, ni a oír, que sencillamente se percibe. Las investigaciones en psicología han puesto en duda tal afirmación y se han planteado el interrogante de si existe la necesidad de aprender a percibir y de qué manera aprendemos a percibir. En la comunicación audiovisual se sabe que el niño debe aprender a percibir, a comprender, el sentido de una película a través de sucesivos visionados. Así, por ejemplo, el *Flashback* sólo es comprendido gracias al visionado de repetidos productos donde éste aparezca. Para la comprensión de la historia hay que realizar, por tanto, un aprendizaje audiovisual que permita la captación del significado encerrado en esa percepción, produciéndose así el acto comunicativo.

La percepción humana es, en todo o en parte, aprendida. Necesitamos aprender a percibir la forma, el tamaño, la profundidad y el significado de los objetos. Un niño pequeño no se asusta ante la presencia de un depredador porque todavía

³² Seguiremos la línea propuesta por Martos, F., “El aprendizaje perceptivo”. (pp. 509-538), En Mayor, J. y Pinillos, J.L., (1992)

no ha aprendido a percibirlo como un peligro. La herencia genética nos dota del vínculo afectivo del apego con los progenitores o sus sustitutos que nos ayudan a aprender a percibir el mundo, a leerlo. Por lo tanto, el ser humano *primero tiene que aprender a percibir y posteriormente, aprender percibiendo*. En este sentido, no hay que olvidar que la función primaria y original de la percepción en los humanos es preparar al organismo para la acción, (Cuesta, 2006: 111). Ahora nos ocuparemos de la primera cuestión, es decir, cómo aprende el ser humano a percibir la realidad, para abordar la segunda cuando hablemos de cómo la imagen sustituye la experiencia social y natural.

El aprendizaje perceptivo, como vimos en el ejemplo del *Flashback*, se define como las mejoras que se producen en la percepción por efecto de la práctica (Ellis, 1980). Indicar brevemente que, de manera previa, existe una internalización del componente psicomotriz que puede considerarse como el primer acto protoperceptual (reconstrucción interna de una operación externa como es la de señalar con un dedo un objeto por parte de un bebé). Cuando ese acto es interpretado por otra persona como el acto de señalar, se convierte en un *acto con significado*, como diría Bruner (1991) y a partir de ahí comienzan a construirse las percepciones sociales que pueden ser interpretadas por otros como significativas y “esperadas” (volveremos sobre ello en la construcción social de la realidad donde se insistirá en que las percepciones son, en su origen, básicamente sociales).

Dentro de las teorías del procesamiento de la información nos encontramos con que un sujeto va adquiriendo a través del visionado continuado de imágenes, mayor cantidad de conocimientos sobre los recursos expresivos de que se sirven los productos audiovisuales. La identificación del *Flashback* o una elipsis, se producirá por la comparación de ese recurso con los contenidos almacenados en la memoria. Aprendizaje y memoria serán por tanto dos de los procesos que permitan dotar de significado a las percepciones. Los productos culturales nos permiten el acceso al conocimiento y la memoria nos otorga la posibilidad de acceder a ellos cuando los necesitemos, para asegurarnos nuestra supervivencia

en el más amplio sentido. Por ello, el análisis de los productos culturales y la medición del grado de recuerdo de los mismos van a ser objeto del interés de nuestro trabajo.

El mundo bombardea constantemente estímulos sensoriales al ser humano. Si no existiera una determinada manera de organizar las percepciones el conocimiento no sería posible. No cabe duda que el conocimiento proviene de los sentidos, pero hay que averiguar de qué manera organizamos la información sensorial. Los asociacionistas formularon una serie de leyes como la de la contigüidad, frecuencia o semejanza que explican cómo el sujeto puede crear determinadas percepciones de la realidad que son productos de la mezcla o asociación de sensaciones simples. La asociación de ideas simples producirá ideas complejas. Para el empirismo, el aprendizaje perceptivo es el producto de la acumulación de experiencias. Al principio, la respuesta del humano ante un estímulo nuevo es lenta, torpe o ineficaz, pero la acumulación de las experiencias perceptivas en la memoria hace que nuestra respuesta sea más veloz y la comprensión de la realidad aumente.

La psicología de la Gestalt consideraba que la experiencia perceptiva estaba estructurada y organizada por una habilidad innata del ser humano, sin que la experiencia jugara ningún papel. Lo percibido es organizado por los humanos por una serie de leyes que rigen el funcionamiento de la percepción como son las de la figura-fondo, proximidad, semejanza, cierre, continuidad, simetría, etc. Para la Gestalt, la percepción consiste en el aumento de la práctica y la destreza de reorganizarlo. De esta manera, el sujeto podrá mediante el aprendizaje mejorar tanto su rapidez como su precisión en la reorganización del campo perceptivo.

Mención especial, dentro de la Gestalt, merece la obra de Rudolf Arnheim (1904-2007) y su teoría sobre la percepción audiovisual. Para Arnheim los sentidos permiten entender la realidad externa a través de las sensaciones, pero no como meros instrumentos mecánicos sino como instancias activas de la percepción, como puentes del pensamiento visual. La mente se enriquece

mediante las percepciones sensoriales, que sirven para crear conocimiento. Sus estudios sobre psicología, filosofía y arte le hicieron dirigir su interés hacia los incipientes medios de comunicación, cine, radio y televisión. Afirmaba que el arte no se limita a reproducir fielmente la realidad, sino que explora y recrea artificialmente otras interpretaciones, que pueden llegar a suplantar la propia percepción de la realidad. Esta consideración la hizo a partir del análisis del cine, entendiendo que el espectador podría llegar a confundir la realidad sensorial de las imágenes en movimiento con la interpretación reflexiva, es decir, *confundir el ver por el pensar*. Este aspecto podría acentuarse con el desarrollo de la televisión como medio de difusión masivo, modificando los procesos cognitivos. De ahí que entendiese que la televisión podrá enriquecer nuestros espíritus o volverlos letárgicos.³³ En nuestras propuestas de futuro reclamaremos tanto el visionado de vídeos donde los sujetos sean protagonistas *-ver-* como el diálogo sobre los mismos *-pensar-*. Ya volveremos sobre ello más adelante, ahora, debemos analizar cómo el ser humano procesa los estímulos sensoriales y los organiza en percepciones que le sirven para comprender la realidad. Sea gracias a la experiencia o gracias a la herencia genética, el caso es que la organización perceptual de la realidad se establece.

Las teorías constructivistas, originarias de la filosofía kantiana, interpretan la percepción como un proceso a través del cual las sensaciones son completadas o integradas en esquemas³⁴ o categorías que el sujeto ya posee y que le facilitan el conocimiento de su medio ambiente. Neisser (1979), defendía que la percepción, igual que el recuerdo, es un auténtico acto constructivo en el que el dato sensorial es completado e interpretado a la luz de la información disponible por el sujeto. Por ello, para él no es posible explicar la percepción sin aludir a los procesos de memoria o de pensamiento.

³³ Estas ideas ya las exponía en 1935 en su obra "Pronóstico de la televisión", recogido en Arnheim, R, *El cine como arte*, Barcelona, Paidós, 1996. Entre sus obras destacar también la de Arnheim, R. *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid, Alianza Editorial, 2006. (Recordemos también lo que apuntaban Lazarsfeld-Merton, en este sentido).

³⁴ Volveremos sobre ello cuando abordemos la teoría cognitiva de Jean Piaget y su aplicación al estudio emocional.

Decíamos antes que la función primaria y original de la percepción en los humanos es preparar al organismo para la acción y para ello el sujeto debe prestar atención al entorno (de lo que nos ocuparemos más adelante en relación a la imagen). Aquí entran en juego factores externos como la forma o el movimiento y también internos, como las expectativas, que no son otra cosa que la información que el sujeto tiene disponible en su banco de memoria. Explicado en términos psicofisiológicos nos encontramos con que lo que hace el sujeto al comparar lo percibido con sus esquemas previos es generar expectativas, así según Cuesta (2006:111-112)

“La expectativa consiste en un proceso de comparación sensocognitivo: el sujeto analiza perceptualmente y de forma constante su entorno, descodifica lo percibido, lo analiza, lo compara con sus experiencias pasadas y toma la decisión de si se ajusta o no a lo esperado. Si el resultado es lo inesperado (especialmente en forma brusca) entonces es un indicador de alerta. En este caso, la respuesta de atención (llamada, en este contexto, respuesta de orientación (RO) se transforma en una respuesta de defensa (RD) precedida, obviamente, de un proceso perceptual muy intenso (tan intenso que involucra respuestas psicofisiológicas tan poderosas como la segregación de la hormona ACTH, de adrenalina, incremento de la tasa cardíaca y de la respuesta termoeléctrica, vasoconstricción central y vasodilatación periférica, etc.). Por el contrario, si lo recibido se ajusta a lo esperado, entonces continua el proceso protoperceptual atencional (la RD), la cual, si bien menos llamativo, compromete también un complejo patrón de respuestas psicofisiológicas y cognitivas tales como la disminución de la tasa cardíaca, enlentecimiento respiratorio, vasodilatación central, vasoconstricción periférica, incremento pupilar, etc.)” .³⁵

³⁵ Como veremos al tratar el capítulo de la emoción (Capítulo, 2), algunas teorías afirman que la emoción se produce cuando las expectativas del sujeto no se corresponden con lo percibido en la realidad. De esta manera, nosotros no experimentamos ninguna emoción cuando vamos a buscar nuestro coche aparcado previamente y sí que la experimentamos cuando llegamos y no nos lo encontramos en el lugar aparcado. No está en nuestras expectativas, al menos en las más cercanas; porque el robo de vehículos siempre es una posibilidad que nos puede suceder.

Siguiendo con las teorías constructivistas, la percepción es una operación que se concibe en varios niveles y etapas. Éstas van desde la detección de las características de los estímulos hasta conseguir que, como consecuencia de la experiencia continuada, las operaciones de procesamiento de la información vayan requiriendo cada vez menos necesidad de recurrir a la atención sobre los estímulos, liberándonos así para la realización de otras tareas y hacer más rápida y eficaz nuestra lectura de la realidad.

En 1958 Jerome Bruner³⁶ propuso la hipótesis de la credibilidad perceptiva, que consiste en la capacidad para orientar al organismo hacia lo que probablemente va a ocurrir y hacia lo que necesita para resolver sus problemas o conseguir sus objetivos. De esta manera, los sujetos aprenden lo que habitualmente se presenta contingentemente con cierta información del ambiente. Así podemos predecir de manera probable lo que va a suceder y poder ir más allá de la percepción actual y como dice Cuesta (2006:135):

“Es a partir de este mecanismo como realizamos nuestra percepción habitual del mundo de la realidad social, creamos estereotipos, realizamos inferencias a partir de unos pocos datos, encontramos las invarianzas en el medio estimular, prevemos las respuestas que emitirá un sujeto, juzgamos los caracteres, etc. Para poder desarrollar esta función se produce un acto de categorización; colocamos los estímulos percibidos en categorías y los transformamos de esta manera y por la vía del pensamiento semántico, en cosas”.

En el caso de los mensajes audiovisuales los sujetos aprenden a interpretar los actores y personajes que aparecen en las series y los traducen como comportamientos probables en base a esas categorías que se van estableciendo por efecto del aprendizaje social y mediático (una persona pronunciando un discurso podemos identificarlo con un político o con alguien a quien se le ha otorgado un premio).

³⁶ Bruner, J., "Social Psychology and Perception". En Maccoby, E.; Mewcom, B y Hartley, E. (eds), *Reading in social Psychology*, Nueva Yor, Rinehart and Winston, 1958. *Cit.* Cuesta. (2006: 133).

Las teorías expuestas hasta ahora distinguen entre las sensaciones y las percepciones, considerando estas últimas como la interpretación de datos sensoriales que necesitan ser completados con otro tipo de información. Generalmente se les denominan teorías del enriquecimiento, pues consideran que el aprendizaje se produce gracias a la adquisición en la memoria de cada vez mayor número de imágenes que, sobre la base de procesos asociativos, se añaden a la información sensorial enriqueciéndola. Por el contrario, las denominadas teoría ecológicas sostienen que lo percibido cambia, pero no porque se le asocien otro tipo de datos, sino porque el sujeto es capaz de distinguir un mayor número de características y dimensiones de variación en el estímulo. El aprendizaje perceptivo consistirá en aprender las variables de estimulación física, a las cuales no se les podía dar respuestas previamente porque éramos incapaces de diferenciarla; es decir, percibir mejor sólo es una cuestión de mayor discriminación de los estímulos a los que nos vemos sometidos.

Como vemos, los estudios sobre lo que es la percepción y cómo se aprende a percibir para ayudarnos a comprender el mundo son extensos y evidentemente, desbordan las posibilidades de nuestro objeto de estudio. Los trabajos sobre el desarrollo perceptivo en el ser humano en los primeros años de vida son apasionantes, al igual que los realizados sobre la privación sensorial y percepción o los centrados en las diferentes formas de percibir del ser humano según la cultura de referencia, aspecto éste que sobre el que realizaremos algunas puntualizaciones en el apartado *Aportaciones de la antropología al estudio de las emociones*. Para concluir, diremos que la percepción es un proceso activo que básicamente consiste en buscar información que sea relevante para el sujeto, compararla con la disponible integrándola en esquemas de conocimiento cada vez más complejos (construidos culturalmente) y que se perfecciona con la práctica.

El conocimiento de la realidad a través de las imágenes es un proceso complejo donde los sentidos tratan de discriminar y comprender lo que está siendo

visionado. En el contexto teórico constructivista se explica cómo el sujeto humano construye una representación simbólica de lo percibido a partir de la imagen proyectada sobre la retina o presente en el campo visual. Biológicamente³⁷ lo que llega a nuestros ojos y afecta a los fotorreceptores de la retina es sólo energía electromagnética, con diferentes longitudes de onda en el espectro visual, enmarcado en un cuadro espacio temporal que el ser humano primero recibe como sensación y que después reconstruye como percepción.

Ya en nuestro campo de estudio, hay que decir que la percepción de la realidad a través de la mediación técnica audiovisual es una información vicaria, sustitutiva, que puede orientarse tanto a la información como a la ficción. Mariano Cebrián (1988:173ss) incide en el hecho de distinguir entre información natural y la técnica y analiza la información audiovisual como tratamiento de la realidad. El emisor, registra un hecho desde un determinado enfoque y lo traduce al lenguaje audiovisual utilizando los signos y recursos propios de éste. Cuanto más objetivo sea, más nos acercaremos a la idea de que la imagen es un medio de conocimiento de la realidad social y natural, aunque la mera utilización de la técnica ya la esté modificando *aun sin querer*. Lo audiovisual se convierte así en un “reflejo” de la realidad, pero también puede ser, como veremos seguidamente, una interpretación que el emisor hace de la realidad que puede tener distintas intenciones, desde dar un punto de vista diferente ante un hecho para ampliar el campo de análisis, hasta la creación de opinión y la manipulación ideológica.

La imagen audiovisual es un medio de conocimiento de la realidad que nos acerca y nos presenta mundos distantes y nos permite acrecentar nuestro conocimiento, bien desde la información o desde la ficción. La cuestión primordial para nosotros es saber cómo el sujeto obtiene una determinada significación de lo visionado, cómo ello le influye en la construcción de sus esquemas sentimentales, cómo desemboca en la creación o modificación de

³⁷ Para un análisis detallado de la temática biológica véase, Sierra-Vázquez, V., “Procesamiento visual inicial: aspectos biológicos, psicofísicos y computacionales del análisis espacial de imágenes por el sistema visual humano” (pp. 163- 322). En Mayor y Pinillos. (1992) Volumen 3. *Op. Cit.*

actitudes y señalar los medios técnicos y expresivos que el lenguaje audiovisual tiene a su disposición para emitir mensajes, pudiendo crear así nuevas realidades. Finalmente, no hay que olvidar que el aprendizaje perceptivo³⁸ que estructura nuestra visión del mundo se realiza a través del proceso de socialización en el que participan diversas instituciones y grupos sociales siendo, hoy por hoy, las más importantes para la primera infancia la familia, la escuela y los medios de comunicación.³⁹

1. 2. La imagen audiovisual como sustituto de la experiencia social y natural.

Hemos visto cómo la percepción de lo real es construida culturalmente a través de la experiencia y prácticas sociales en base a categorías de pensamiento, algunas de ellas, supuestamente innatas. Esta construcción la realiza la humanidad a través de una serie de instrumentos o herramientas que median la cultura. Históricamente el ser humano se ha servido de diversos útiles para transmitir a las nuevas generaciones una determinada interpretación del mundo. Vygotsky en la formulación de su teoría histórica cultural (o genética cultural), estudió profundamente el tema y explicó cómo se originó la conciencia y de qué manera el ser humano fue valiéndose de herramientas psicológicas y materiales para transmitir los productos culturales (Kozulin, 1994).

McLuhan (1985), estudió cómo determinadas herramientas desempeñan un papel esencial en la comunicación humana. En su obra, *La galaxia Gutemberg* el autor señala los cambios introducidos por la tecnología a través de la historia en relación a la comunicación humana (la palabra, la escritura, la imprenta, el teléfono, la radio y la televisión) para concluir afirmando que *el medio es el*

³⁸ Bruner (1991) señala el papel no sólo modulador, sino constitutivo, de lo social en la percepción y el recuerdo.

³⁹ Aunque no sea objeto de nuestro estudio, indicar que las religiones también juegan un importante papel en la configuración de la realidad.

mensaje, que algunos medios nos permiten individualizarnos y otros nos homogeneizan, que la herramienta a través de la cual nos comunicamos condiciona nuestros mensajes.

Cada época histórica dispone de un determinado diseño cultural compuesto por una serie de modelos de actividad que nos ayudan a entender la realidad y actuar adecuadamente en ella. Para llegar a definirlos y transmitirlos se han utilizado diferentes medios según cada período. En una sencilla clasificación, podríamos hablar de medios pretecnológicos y medios tecnológicos. Entre los primeros se encuentra básicamente el lenguaje y los productos que originan (relatos, mitos, libros), junto con la imagen fija y toda la producción iconográfica en general. Mientras que dentro de los medios tecnológicos a partir del S. XX. incluiremos a todo el conglomerado que se aglutina en torno al término *mass-medias* y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Ambos medios tenían el mismo objetivo, pero la potencialidad de los tecnológicos ha posibilitado la creación de un nuevo diseño cultural con características específicas que han cambiado las relaciones comunicativas de la humanidad.

Tradicionalmente se ha confiado en el relato, en la palabra, para conocer realidades distantes. Así, los viajeros siempre eran bien recibidos pues eran portadores de noticias de lejanos lugares. En una época en que los estímulos sensoriales provenían básicamente de la relación del hombre con la naturaleza, cualquier estimulación añadida era muy apreciada.⁴⁰ Las narraciones también intentaban explicar la realidad naciendo así los mitos, las leyendas y los cuentos, que ayudaban al ser humano a efectuar una “correcta” percepción de lo real, según la época y la ideología dominante.⁴¹

⁴⁰ El hombre está dispuesto a cualquier cosa por una buena historia porque "Somos de la misma materia que los sueños y nuestra breve vida culmina con un sueño", Próspero, en *La tempestad* de W. Skakespeare.

⁴¹ Los mitos y creencias religiosas probablemente constituyan un poderoso aparato ideológico que contribuye notablemente a la construcción social de la realidad. En este sentido, pueden considerarse un precedente de las modernas industrias culturales y según la sociología del conocimiento (que veremos más adelante), el segundo nivel de legitimación institucional.

El poder hegemónico de cada época histórica se servía de estos mediadores para mantener su posición privilegiada y perpetuarse en el poder. Pongamos como ejemplo la utilización de las imágenes que hizo el poder teocrático de la Iglesia católica durante su período de esplendor en Europa. En el análisis de la imagen religiosa realizado por Gubert (1989) se señala la manera en que la iglesia utiliza la imagen como instrumento adoctrinador de primera magnitud persuadiendo a las masas de la legitimidad de su poder. En la Edad Media, la *Biblia Pauperum* que circulaba por Europa desde el S.XII. representaba, mediante ilustraciones, las principales enseñanzas de la doctrina católicas. La imagen se convirtió en arma de persuasión y dio lugar a una representación masiva de imágenes devotas, apologéticas y ejemplarizantes que servían a sus propósitos. Los capiteles románicos, el pantocrátor, la pintura y escultura religiosa son sólo distintas manifestaciones de cómo utilizar la imagen para enseñar y persuadir y que aún sigue funcionando en nuestro país. Es curioso que de las tres grandes religiones monoteístas (cristiana - católica- , judía y musulmana) la primera sea, precisamente, la única que utilizara la iconografía para sus fines, mientras las otras dos se declaraban claramente iconóforas.⁴² Como afirmaba Vázquez Montalbán (1985), la iglesia se enfrentaba a un público incapaz de relativizar el mensaje de la palabra o de las imágenes, siendo muy eficiente en el uso de ambos medios (y de otros, como el del tribunal del Santo Oficio). Más tarde aparecerían personajes como Lutero y Voltaire para defender la libre interpretación de las escrituras o para afirmar la existencia de una religión natural y proclamar la tolerancia ante los distintos credos (además, como en el caso de Lutero, de auspiciar el nacimiento de una nueva institución de control social: la escuela).

⁴² Esta es una temática que sigue siendo objeto de atención por los investigadores. Como ejemplo de ello, la “Fundación Tres Culturas” organizó en junio de 2008 en Sevilla un Coloquio Internacional sobre *Islam e Imagen* donde se estudió la imagen y su representación en las diferentes religiones y culturas a lo largo de la historia. Los especialistas en arte islámico debatieron las circunstancias que hicieron posible el florecimiento y la perduración de un arte figurativo en el seno de unas sociedades en las que existían limitaciones culturales para la representación de determinados iconos. Como prueba de ello mostraron cómo estas imágenes están presentes en las sociedades islámicas no sólo en la pintura, sino también en algunas tallas así como en la literatura.

Umberto Eco señala que el adoctrinamiento o la educación de las masas a través de la imagen ha sido un rasgo característico de las sociedades absolutistas y paternalistas desde el antiguo Egipto. No obstante, hay que señalar que la imagen en la era de las mediaciones pretecnológicas no era omnipresente y circunscribía a lugares concretos o a objetos como el libro,⁴³ de difícil acceso, algo que no ocurre en la era tecnológica.

La imagen reproducida es un sustituto de la experiencia social y natural, un potente mediador cultural que se ha utilizado con diversos fines a lo largo de la historia, tanto informativos como persuasivos-manipulativos. El gran cambio se produce cuando la humanidad empieza a disponer de unos potentes mediadores culturales, los *mass medias*, que afectan a toda la población del planeta, mientras que los fines de utilización de éstos no han variado tanto. La generalización y la universalización de los mediadores culturales están produciendo un mundo cada vez más rico, heterogéneo, complejo y a la vez más homogéneo que en épocas anteriores. En opinión de Juan Miguel Aguado (2002) la homogenización social, provocada por la denominada globalización, sólo es posible sobre la base de la generalización de una determinada experiencia mediada. Esta experiencia que reciben la mayor parte de los habitantes del planeta que tienen acceso a los medios tiene como consecuencia una homogeneización descontextualizada de los marcos experienciales a través de los cuales los individuos interpretamos nuestras identidades particulares y colectivas.

Los mass medias pueden ser considerados tanto como una herramienta representacional cognitiva, esto es, como medio de conocimiento de la realidad, como un instrumento que configura, en cierta medida, nuestra experiencia, nuestra percepción del mundo y que ayuda a la construcción de los modelos de

⁴³ Uno de los primeros pensadores que utilizó la imagen en la educación fue Comenio en su obra *El mundo en imágenes*, véase Aguirre, M. E. "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 3 (1). 2001. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>

actuación en él. De esta manera se convierten en el sustituto de la experiencia social y natural real por vía vicaria o mediada. Específicamente, en la imagen en movimiento y en especial en la cinematografía, se puede producir un proceso de autoconstrucción del yo, de nuestra identidad gracias a los elementos y reglas del lenguaje y narrativa audiovisual y por los mecanismos de identificación y transferencia emocional, como veremos más adelante.

Considerar que la imagen en movimiento es un sustituto de la experiencia social y natural tiene implicaciones tanto positivas como negativas, tal como vimos en el informe Mc Bride y las funciones que pueden cumplir los medios de comunicación social en la actualidad. No obstante, autores como Giddens (1995), nos hablan de un secuestro de la experiencia, la mediación de la experiencia y las consecuencias negativas de este hecho. La dimensión social de la modernidad, el diseño cultural actual promovido por los medios, se caracteriza de acuerdo con Giddens (1995:26-34) por la separación entre el espacio y el tiempo (lo que posibilita la universalización), el desenclave de la experiencia respecto de su contexto local (que posibilita la globalización) y la reflexividad institucional (que posibilita el control de la población). Dicho de otra manera, podemos ver “todo” lo que ocurre en el planeta en cualquier momento, interpretado por los medios técnicos con sus recursos expresivos, que están dominados mayoritariamente por el Estado o multinacionales de la comunicación (caso aparte, todavía, es Internet 2.0).

Martín-Barbero (1999) incide en esa nueva percepción del espacio y tiempo que produce la experiencia audiovisual a través del flujo continuo de la televisión, que tiene como un objetivo prioritario *crear presente*. Ello tiene como consecuencia tanto el *debilitamiento del pasado* como la *ausencia de futuro* que nos instala en un *presente continuo*. Así, el resultado es que *estemos llenos de proyecciones, pero ya no hay proyectos*. En este sentido, nuestra propuesta de futuro, en relación al trabajo con la imagen audiovisual en la escuela utilizando el vídeo como recurso didáctico, servirá para que precisamente el tiempo pasado no se debilite. De esta manera, reivindicamos la memoria para que ésta

nos vuelva a proporcionar la visión de cómo se inician y se desarrollan los procesos sociales. Esto implica desvelar las relaciones causa efecto en el ámbito social, descubrir el origen de los acontecimientos, pedir responsabilidades y hacer predicciones. Además, también es posible que se fomente la participación de los sujetos en los intereses colectivos, para poder así intervenir cada vez más crítica y activamente sobre la realidad. Si olvidamos el pasado, no podemos vislumbrar un futuro, pues todo se convierte en un continuo presente con el peligro consecuente y que tan acertadamente señaló Martín- Barbero.

Respecto a la imagen como sustituto de nuestra experiencia recordar que Greenfield (1985) sostenía que cuanto menos se sabe de un determinado tema y el formato comunicativo es de alta modalidad o de gran verosimilitud, más poder ejerce la imagen en su definición, pasando a formar parte de nuestra experiencia perceptiva del mundo con las consecuencias que esto tiene. En el caso de la infancia⁴⁴ la cuestión es si cabe más peliaguda puesto que, para González (1988: 83), se han invertido las relaciones tradicionales entre el mundo y la imagen pues:

“Para el niño, para las nuevas generaciones electrónicas, el primer contacto con la mayoría de los objetos, de los paisajes, de las situaciones, se produce a través de la imagen televisiva”.

Además los niños y niñas no tienen una capacidad innata para distinguir entre lo que son imágenes reales de imágenes de ficción.

“Ver las cosas que pasan en la televisión como falsas e irreales es una conducta aprendida. Va contra la naturaleza. Así que, cómo podría un niño entenderlo.

⁴⁴ Por eso, en Educación Infantil y Primaria es tan importante, siempre que sea posible, poner en contacto directo al sujeto con el objeto de estudio. Las visitas a las granjas escuelas, bosques y demás espacios naturales se revelan imprescindibles.

Cuando un niño está mirando un programa de televisión no cuenta con una capacidad innata para hacer ninguna distinción entre lo real y lo no real”.⁴⁵

El cerebro, en principio, admite como real todas las imágenes que percibe, porque así está predispuesto genéticamente. Sólo la alfabetización audiovisual⁴⁶ (pero no sólo ella) generará en nosotros la capacidad crítica para discernir lo real de lo ficticio y lo real veraz, de lo real manipulado respecto a los mensajes audiovisuales, como veremos en el siguiente punto al hablar de la manipulación. La confusión entre lo real e imaginario es especialmente importante en la primera infancia por las características del pensamiento preoperatorio y será un punto sobre el que volveremos más adelante cuando abordemos la comprensión de lo audiovisual en esta etapa. Antes de ello recordemos lo que se dice que les sucedió a los espectadores el 28 de diciembre de 1895 cuando asistieron a la proyección de una de las primeras películas de la historia del cine que ofrecía imágenes de un tren llegando a la estación. Los espectadores del café de París donde se proyectaron las imágenes huyeron despavoridos y, con la agitación provocada, incluso llegaron a incendiar el local. Las imágenes eran consideradas como reales, pues parece ser que sus cerebros estaban acostumbrados a interpretar así las imágenes en movimiento que percibían por los sentidos, independientemente de si estaban o no mediadas técnicamente. No obstante, este hecho sobre lo que sucedió el 28 de diciembre de 1895 tradicionalmente aceptado no queda recogido en obras de autores relevantes como C.W. Ceram (1965) al realizar la historia del cinematógrafo, no especificando ninguna reacción de pánico entre los espectadores, en contra de lo que se divulga frecuentemente. Sin embargo, hay

⁴⁵ Mander, (1981: 260). Aunque su libro, *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*, se publica en 1977, Mander sigue escribiendo sobre el tema, véase el artículo “Cuatro argumentos para la eliminación de la televisión/ Desenchufa tu cerebro. Cómo la televisión clona la conciencia corporativa”. publicado en la *Revista Archipiélago*, (Cuadernos de crítica de la cultura) nº 60, (pp. 83-87), 2004.

⁴⁶ Existe un concepto dentro de la semiótica que es el de la modalidad, entendida como la relación existente entre el mensaje y la realidad, que es fundamental que aprendan, cuanto antes, los niños en el proceso de visionado de las imágenes, tanto para alfabetizarlos audiovisualmente como para evitar accidentes del tipo *Superman*. Pero la alfabetización audiovisual no consiste sólo en el conocimiento de los elementos del lenguaje audiovisual, como veremos en las propuestas que es están realizando actualmente y que nosotros compartimos.

que admitir que la imagen audiovisual causa un gran impacto en los sujetos y como sustituto de la experiencia social y natural tiene una enorme potencialidad sobre todo en la infancia, de hecho, como afirma Greenfield (1985:86):

“La televisión puede ser un medio sumamente poderoso para enseñar a los niños aspectos del mundo real. En Escandinavia se ha observado que si los niños de once años aprenden o conocen las mismas noticias a partir de la pequeña pantalla o de los padres, profesores y periódicos, la mayoría se fiará principalmente de la televisión. La consideran como el medio mejor informado y afirman que en ella puedes ver con tus propios ojos lo que está pasando”.

Esto sucede, además, porque la imagen audiovisual de la televisión presenta una realidad muy estructurada, de fácil comprensión para el espectador. Obtener conclusiones claras de una realidad directa es un proceso ciertamente dificultoso; son demasiados los estímulos que recibimos y, a veces, hasta contradictorios. Los seres humanos necesitamos saber (percibiendo) lo que está pasando, en la medida que puede afectarnos para nuestra supervivencia. Por ello, las imágenes producidas por los medios, consideradas como mediadores culturales, nos ayudan a reducir la incertidumbre y se configuran según Aguado (2002), en un mecanismo de normalización en el sentido preciso en que genera coherencia entre los relatos producidos por los sujetos sociales, institucionales, individuales o colectivos. Pero si la contemplamos como secuestradores de la experiencia pueden incluso llegar a generar realidades. Ya hemos señalado cómo en 1938 Orson Welles, con su programa radiofónico “La guerra de los mundos”, sembró el pánico creando una realidad ficticia al emitir su programa. En la revisión realizada sobre la historia de las teorías comunicativas hemos visto como se ha investigado sobre este hecho desde diversos enfoques. Como anécdota, en España, en 1991, Joan Ramón Marinet⁴⁷ presentó un programa en TVE- 3, la cadena autonómica catalana, en el que

⁴⁷ Entrevista a Ignacio Ramonet por Margarita Riviére. Suplemento Babelia. Diario *El País*. Madrid. 23-11-91. (p. 3)

anunció la noticia de la supuesta muerte de Mijail Gorbachov (antes del golpe de estado en la URSS), asustando a la población que visionaba el programa. Pretendía demostrar que la televisión no refleja la realidad, sino que la genera.

La mayoría de los ciudadanos no somos conscientes de en qué medida la percepción que tenemos del mundo ha sido mediada por las diversas instituciones como los mass medias, especialmente la televisión, en detrimento de la experiencia directa individual. En la novela de George Orwell, *1984*, los ciudadanos tenían prohibido visitar el campo, es decir, se les prohibía tener experiencias directas con la realidad y sólo se les permitía acceder al conocimiento gracias a los monitores de televisión desde donde *El Gran hermano* informaba y vigilaba constantemente. La generalización de la experiencia tecnológicamente mediada constituye un rasgo característico de nuestra sociedad occidental, configurándose lo virtual como real. En otras épocas históricas, como vimos, el arte, la religión,⁴⁸ la filosofía y las ciencias en general nos proporcionaban a través de la mediación de la experiencia una “narración” del mundo. Hoy, la industria cultural, usando la terminología de la Teoría Crítica, ha sustituido en gran medida a esas instituciones en la configuración de las realidades y, según la hipótesis del cultivo,⁴⁹ mientras más tiempo se vive en el mundo de la televisión es más probable concebir la realidad social que ésta representa. Gerbner definió su teoría sobre los efectos de los media como el Análisis del Cultivo, aunque anteriormente, en 1969, la denominara Teoría de los indicadores culturales.

“Gerbner y Gross (1976) elaborarán a partir de este concepto de aniquilación semántica su tesis del desequilibrio entre las presencias simbólicas y las presencias reales en la sociedad, en relación con el problema de la violencia. La

⁴⁸ Ya en 1993, el Informe de la Conferencia Episcopal española al Vaticano titulado “Situación de la familia en España”, advertía que la televisión está ocupando la función transmisora de comportamientos y valores socioculturales que desempeña la familia. Diario *El País*, 19-10-1993.

⁴⁹ Groos, L y Morgan M., “Televisión and enculturation” Dominio & Fletcher (Eds), Boston, Broadcasting research methods, 1985, *Cit.* Wimmer y Dominick, (2001: 395). Para una revisión sobre la hipótesis del cultivo, véase Condry, J, *The psychology of television*. Hillsdale, N, J, Lawrence Erlbaum, 1989.

hipótesis del cultivo (Gerbner, Gross, Morgan y Signorelli, 1994) sugiere que si se ve mucha televisión, se puede alterar la percepción de la realidad social, atribuyendo a la realidad social lo que se ve en la televisión. Por ejemplo, un mayor nivel de violencia del que realmente existe. (...).

La teoría de la aniquilación semántica de Noble o la del cultivo de Gerbner y sus colaboradores nos enfrentan al hecho de que los esquemas sobre eventos de realidad se extraen tanto de la realidad experimentada *directamente* (como los que analiza por ejemplo Katherine Nelson, 1985, en niños preescolares), como de las propuestas de realidad recibidas *a través de los medios* (televisión, cuentos, novelas, cine, etcétera). La ventaja perceptiva de las re-presentaciones de la realidad en los medios es que han sido sometidas a un cierto proceso de simplificación y buena forma, de cribado y acentuación de sus variables estructurales: se presentan de alguna manera más canónicas, más reales que la realidad misma. Y parecería, según las hipótesis del cultivo o de la aniquilación que, efectivamente, los espectadores aceptan la televisión como una fuente que retrata adecuadamente la realidad".⁵⁰

La navaja de Ockham hace referencia a un tipo de razonamiento basado en una premisa muy simple: en igualdad de condiciones la solución más sencilla es probablemente la correcta. El postulado *Entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem*, [No ha de presumirse la existencia de más cosas que las absolutamente necesarias] o, si se quiere en una traducción más libre, no expliques por lo más lo que puedas explicar por lo menos, puede sernos útil para comprender la propuesta de Gerbner. En su momento, este fraile franciscano del S.XIV, Guillermo Ockham, separó con una idea simple, pero cortante como una navaja, la filosofía de la teología. Esta premisa fue utilizada, posteriormente, por otros filósofos y científicos para resolver sus problemas y superar el pensamiento mágico. Pues bien, utilizando este principio, tenemos que empezar a admitir la posibilidad que los medios, y en particular la

⁵⁰ Del Río, P; Álvarez, A; Del Río, M, *El informe Pigmalión*. en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/home.htm>

televisión, estén aculturizando a la población en detrimento de otros agentes socializadores, sencillamente por el tiempo que le dedicamos al visionado de sus productos, por el debilitamiento de otros agentes socializadores importantes, por la uniformidad de los mensajes presentados, por el carácter cultural de las percepciones y por la degradación de las experiencias directas.

Hay que precisar que aunque la solución más sencilla sea la más plausible no tienen por que ser siempre verdadera. Pero como decía Fernando Savater (1992:16) poniendo sus palabras en boca de Sherlock Holmes: “cuando todas las restantes posibilidades han sido descartadas, la última posibilidad restante, por improbable y asombrosa que sea, debe ser cierta”. Para ello hay que seguir un meticuloso proceso de descarte y contar, por otro lado, con marcos teóricos para las aproximaciones empíricas. Los resultados de éstas se interpretarán, modificando o ratificando, los modelos teóricos de partida y nos irán desvelando esa última posibilidad restante que, aunque improbable o asombrosa, deberemos admitir como cierta.

La hipótesis del cultivo parte de considerar a la televisión como un sistema centralizado para contar historias⁵¹ y, como ya dijimos con Shakespeare, el hombre está dispuesto a cualquier cosa por una buena historia. Las características del medio televisivo hacen que, según Gerber y cols. (1994):

“Dichas características incluyen una exposición masiva y común a largo plazo de públicos muy amplios y heterogéneos a historias sistemáticas y repetitivas, distribuidas de forma masiva y producidas centralmente. La tradición investigadora y las inhibiciones ideológicas tienden, sin embargo, a oponer resistencia a la perspectiva de la aculturación”.

Estas palabras, recogidas en la compilación de Bryant y Zillmann (1996), se escribieron en 1994 y el proyecto de los indicadores culturales data de 1967.

⁵¹ Gerber, G., Groos, L., Morgan, M., Signorielli, N., “Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación”. En Bryant y Zillmann, (1996 : 36)

Hoy estamos en el año 2008 e Internet 2.0 está empezando a cambiar las cosas, pero mientras la televisión siga emitiendo, a nuestro modo de ver, estas afirmaciones mantienen toda su actualidad. Queremos resaltar también las inhibiciones ideológicas a la que hacen referencia y que nosotros no vamos a pasar por alto, como veremos en los siguientes apartados de este capítulo, al abordar la memoria (Capítulo, 3) y al analizar los productos audiovisuales de la firma Walt Disney y Disney-Pixar (Capítulo, 5). No obstante, señalar que, en nuestro caso, con la edad de la población sujeta al estudio (Educación Infantil), las posibilidades que ofrece Internet quedan alejadas de esta etapa y la influencia del medio televisivo sigue manteniendo su vigencia.

Dentro de la tradición investigadora en las teorías de la comunicación se ha manifestado interés en el estudio de los procesos cognoscitivos de los sujetos expuestos ante informaciones y mensajes concretos. Nosotros seguiremos esa tradición, pero abogaremos por la necesidad de estudios longitudinales donde verdaderamente se aprecien los efectos de la aculturación, en sintonía con lo propuesto en el *Informe Pigmalión*. Es importante señalar que Gerber y cols. (1994) entienden que la aculturación no es realizada sólo por la televisión sino que ésta forma parte de un complejo sistema socializador:

“Simplemente, la televisión no “crea” ni “refleja” imágenes, ni opiniones, ni creencias, antes bien es un aspecto íntegro de un proceso dinámico. Las necesidades y objetivos institucionales influyen en la creación y distribución de los mensajes masivos producidos que conforman, se adecuan, explotan y apoyan las necesidades, valores e ideologías de los públicos masivos. Éstos, a su vez, adquieren identidades distintas como públicos, debido en parte a su exposición a mensajes de flujo constante (...) Hasta el punto en que la televisión domina sus recursos de diversión e información, su exposición continuada a los mensajes televisivos reiterará, confirmará y alimentará (cultivará) sus propios valores y perspectivas”.⁵²

⁵² Gerber, G, et al., “Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación”, 1994. En Bryant, J. y Zillmann. D., (1996: 43).

Los estudios sobre el cultivo han sufrido críticas y revisiones constantes. En la revisión de la hipótesis del cultivo realizado por Valbuena de la Fuente,⁵³ cita afirmaciones de Gerbner como la que los personajes dramáticos de la televisión son los que hacen que verdaderamente la gente se comporte como lo hace y que sirven para influir en sus comportamientos, homogeneizando las concepciones básicas sobre la realidad. Estas afirmaciones son demasiado arriesgadas, si no se disponen de suficientes investigaciones que lo corroboren. Aunque el grupo de Gerbner realizó extensos estudios sobre la televisión (sólo hasta 1984 afirmaba que había examinado 2.105 programas, 6.055 personajes principales y 19.116 personajes secundarios), las críticas fueron muchas, especialmente las de Paul Hirsch. Éstas le hicieron tanto reafirmarse en sus posturas como introducir nuevos conceptos que mejoraran sus propuestas, como el de corriente principal y resonancia. Los efectos en los públicos dependerán, decía, de dónde se sitúen éstos respecto a la corriente principal propuesta por la televisión y de cómo el ambiente diario de cada uno refuerce los mensajes emitidos desde la televisión, esto es, la resonancia.⁵⁴

“Cada grupo puede tomar una dirección distinta, pero todos los grupos se ven afectados por la misma corriente central (...) A medida que las generaciones sucesivas crezcan con una versión televisiva del mundo, las distinciones antiguas y más tradicionales establecidas antes de la era de la televisión irán desapareciendo. El concepto de aculturación significa para la mayoría de los espectadores un establecimiento progresivo de orientaciones predominantes”.

En síntesis, parece aceptable la idea que sí que existe una cierta influencia, aunque moderada, de la percepción social que tienen los sujetos que se exponen asiduamente a las representaciones de los medios, más que en otros que no están tan expuestos. En el caso de la infancia, como veremos, esa influencia puede ser mayor.

⁵³ Valbuena, F., “El análisis del cultivo”, en <http://www.fgbuena.es/edi/val/fvtgi39.pdf>

⁵⁴ Gerber, G., et al. 1994. *Cit.* Bryant y Zillmann (1996: 44).

Uno de los puntos de mayor interés para nuestro trabajo se basa en que los últimos estudios dentro de esta hipótesis han incluido a la memoria como un aspecto clave a considerar. Tapper⁵⁵, presenta un modelo de cultivo dividido en dos fases. La primera estudia la adquisición del contenido a través de los medios y tiene en cuenta variables como los motivos para ver la televisión, la selección de lo que se ve, el tipo de género elegido y las percepciones de la realidad del contenido. La fase dos es el almacenamiento en la memoria a largo plazo. En esta línea, Shrum y O'Guinn⁵⁶ presentan un modelo psicológico del proceso del cultivo basado en la noción de accesibilidad a la información en la memoria de una persona, sugiriendo que la información depositada en la memoria de ésta más recientemente, con frecuencia, tiene una mayor posibilidad de ser recordada. Como veremos en los experimentos sobre el recuerdo (Capítulo, 7 y 8), los resultados mostraban que el recuerdo era significativamente mayor cuando se requería en segmentos temporales reducidos (24 horas) que cuando se demandaba en segmentos temporales amplios (años). No obstante, en su momento haremos las precisiones oportunas al respecto y explicaremos, desde nuestra perspectiva, las causas de estas diferencias.

Aunque no se encuentre en nuestro campo de estudio, merece la pena señalar que en la publicidad existen investigaciones que muestran cierta semejanza con la hipótesis del cultivo. Éstas se han realizado desde el procesamiento de la información que realizan los sujetos expuestos a los mensajes publicitarios y las posibles consecuencias que tendrán en el recuerdo de los productos y las actitudes de compra. Herbert E. Krugman, publicó en 1965 un artículo titulado "El impacto de la publicidad en la televisión. Aprendizaje sin compromiso".⁵⁷

⁵⁵ Tapper, J. "The ecology of cultivation", *Communication Theory*, 5 (1), Pág, 36-57. Cit. Wimmer y Dominick, (1996: 399).

⁵⁶ Shrum y O'Guinn, "Process and effects in the construction of social reality" en *Communication Research*, 22, 84, 482-509. Cit. Wimmer y Dominick (1996: 399).

⁵⁷ Krugman, Herbert E., "The impact of television advertising: learning without involvement", *Public Opinion Quarterly*. University of Chicago Press. Vol. 29, (pp. 349-356), 1965. Cit. Cuesta, (2006:119).

Su planteamiento se centraba en afirmar que los medios de comunicación audiovisuales consiguen que se produzca aprendizaje sin que haya verdadera percepción consciente activa, comprometida. Para conseguirlo hace falta tanto la exposición a los mensajes como su reiterada repetición. No obstante, el cambio de actitud en los sujetos sólo se producirá después de que ocurra lo que él denomina “la conclusión del comportamiento”. Es decir, si los sujetos después de la exposición repetida emiten una conducta ajustada al mensaje y ésta entra en contradicción con sus actitudes, puede producirse por vía de la disonancia cognoscitiva un cambio de actitud, (Cuesta, 2006: 119-120). En cierta medida, los mensajes publicitarios también “cultivan” actitudes que después se traducirán en comportamientos. Su premisa está basada en el bajo compromiso perceptual que los sujetos mantiene con los productos publicitarios (nos ocuparemos de ello al tratar el tema de los procesos cognoscitivos: atención, comprensión y recuerdo).

No podemos dejar de citar las teorías de Solomon (Colás y Pablos, 1988; Cabero, 1989) sobre el esfuerzo mental invertido en el procesamiento de la información por parte del sujeto, AIME, (Amount Investment of Effort). Según esta teoría, la percepción que tenemos ante un medio en concreto y la autenticidad percibida, condiciona el esfuerzo mental que invertimos en ello y así, consecuentemente, se produce un mayor aprendizaje. La televisión es un medio de comunicación que, en general, exige poco AIME en comparación con otros medios como el libro. En consecuencia, el aprendizaje realizado a través de este medio, en principio, debe ser inferior al realizado por otros que exijan mayor esfuerzo mental. Pero en el caso de la Educación Infantil el esfuerzo mental invertido por los sujetos en los visionados de los programas es muy alto, debido a la necesidad que tienen de alfabetizarse audiovisualmente para comprender los mensajes. Es decir, podría hipotetizarse que la construcción social de la realidad y la formación de la identidad que ayudan a conseguir los productos audiovisuales tengan, en esta etapa infantil, un mayor grado de eficacia que en otras etapas vitales, debido al esfuerzo mental invertido en ese medio.

Es un hecho que la imagen audiovisual y, en especial, la televisión representan o pueden generar realidades. Cuando esto sucede, en algunos momentos, los ciudadanos perciben, en mayor o menor medida, la sensación de falsedad, de simulacro, de manipulación que producen los medios y en la medida de lo posible se rebelan. Esa rebelión tiene distintos grados que va desde la selección de los medios para obtener la experiencia hasta la participación activa en diversas instituciones, asociaciones civiles o a través de Internet 2.0. La rebelión es consecuencia de la percepción de la manipulación que realizan los medios sobre la definición de la realidad. Son muchos los autores (Doelker Ch., 1982; Benesch H. y Schmandt W., 1982; Chomsky, 1992, 2000; Chomsky, N., y Sherman, P., 1990; Chomsky, N. y Ramonet. I., 2005; Ramonet, I., 2000 - entre otros-) que se han dedicado al estudio de la manipulación, la persuasión, la propaganda y, en general, a investigar cómo se configura la opinión pública. Estos trabajos no van a ser abordados por alejarse de nuestro objeto de estudio, pero sí que, básicamente, señalaremos los dos grandes tipos de manipulación más utilizados por los MCS: la manipulación directa y la indirecta.

- *Manipulación directa.* Es la que se realiza intencionalmente y que presenta noticias falsas como veraces. Citaremos con Mander (1981: 304-305) sólo uno de los cientos de casos que podríamos reseñar.

“En abril de 1976 el periódico Dayly News de Chicago informó que agentes de la CIA destacados en lugares del mundo donde no hay periodistas- África central, la jungla sudamericana y otros por el estilo - habían estado enviando historias totalmente ficticias a 200 periódicos, 30 servicios de noticias, 20 emisoras de radio y TV y 25 editores, todos de propiedad extranjera. Estas historias, a veces concernientes a movimientos guerrilleros ficticios, habían sido dadas por ciertas en esos países. Con el tiempo usted leía esas historias en el periódico o veía informes sobre ellas en los noticieros de la noche. El propósito de estas historias falsas era manipular información de modo que algunos gobiernos extranjeros y también el nuestro, pensarán que algo estaba pasando

cuando no era así o viceversa. Muchas decisiones políticas se tomaban fundándose en esa información”.

• *Manipulación indirecta.* Existe otra forma de manipular más sutil que la anterior y consiste en que, a mayor número de noticias ofrecidas sobre un tema, mayor importancia cobra ese tema en relación a otros menos tratados. Por ejemplo, durante el nacimiento del sindicato "Solidaridad" en Polonia, el mundo entero se vio inundado de noticias sobre Polonia y la lucha emprendida por las valientes sindicalistas contra la dictadura comunista. En ese mismo período histórico, Chomsky (1990) demuestra que aún existiendo miles de víctimas en Sudamérica a causa del terrorismo de Estado sólo se le dedicaban unas breves líneas en las últimas páginas de los diarios y por supuesto, ni por asomo aparecían por televisión. En la 36ª convocatoria de los premios de Word Press Photo, Stephen Mayes⁵⁸, presidente del jurado reclamaba:

“¿Dónde están los terribles levantamientos de India y Birmania? Estos acontecimientos no fueron cubiertos fotográficamente con la misma profundidad que otros y crean vacíos en nuestra visión del mundo”.

Hemos presentado dos ejemplos clásicos de la manipulación que ejercen los medios de comunicación social sobre la opinión pública. Si queremos ejemplos de más actualidad, lo encontramos en la manipulación informativa de la guerra de Irak o en el tratamiento cuantitativo de noticias. Por ejemplo, la noticia de que el presidente Bush vetó la propuesta para abolir la tortura en los interrogatorios a los terroristas y que estaba aprobada previamente por el Congreso de los EE.UU. (Marzo, 2008), quedó eclipsada de los medios por la noticia que el gobernador de Nueva York, Eliot Spitzer, estaba vinculado con una red de prostitución (Marzo, 2008). A todo esto hay que añadir que las promotoras de noticias, públicas y privadas, se esfuerzan por facilitar el trabajo informativo proporcionando instalaciones donde reunirse, programando conferencias de prensa, teniendo en cuenta el horario de recepción de noticias.

⁵⁸ *Diario El País*. Suplemento Babelia. 12. 6.93. Pág. 10

En la novela *La hoguera de las vanidades* de Tom Wolfe, describe como la manifestación en contra del “Amo del universo” no comenzó hasta que no aparecieron las unidades móviles de televisión. Incluso el mismo bombardeo de los EE.UU de América sobre Libia del 14 de abril de 1986, parece que fue la primera acción militar programada para acaparar la atención de los informativos de las 7.00 A.M. en U.S.A. No obstante, también podríamos pensar que cuantas más cadenas de televisión existan más veraces serán las informaciones emitidas por la competencia entre ellas. Pero esta posibilidad liberadora ha quedado descartada por completo por la concentración de los medios en manos de grandes multinacionales y corporaciones, amén del poder de la publicidad, como señalan Chomsky y Sherman (1990: 47):

“La cadena de TV pública WNET perdió en 1985 la financiación de la Gulf & Western después de la emisión del documental "Hungry for profit" [el negocio del hambre] que contenía material crítico contra la actividad de las empresas transnacionales en el Tercer Mundo. Antes de la emisión del programa, y en previsión de una reacción empresarial negativa, los funcionarios de la cadena hicieron todo lo posible por salvar el programa. El director de la Gulf & Western se quejó a la emisora porque el programa era virulentamente anticomercial, por no decir antiestadounidense, y dijo que el haberlo emitido no era un comportamiento propio de un amigo de la empresa. *The Economist* de Londres afirmó que mucha gente cree que la WNET no volverá a cometer el mismo error”.

Las cadenas de televisión dependen de las compañías propietarias y éstas de la publicidad. Los intereses propios que van a defender son dos: la concentración de la riqueza en manos de unos pocos y los privilegios de clases. Chomsky y Sherman (1990:47), lo advierten al recoger la afirmación de Gary Tinker, director entonces de la NBC: “La TV es un medio sustentado por la publicidad y en la medida que este apoyo decaiga, la programación cambiará”.

Hay un aspecto sumamente interesante que no podemos dejar de señalar y es que las características técnicas expresivas de los actuales mediadores son muy diferentes a las que detentaban los pretecnológicos, con diversas consecuencias. Así, por ejemplo, la lectura exige reflexión, mientras que el visionado de un producto audiovisual la dificulta (mientras se produce la experiencia sensorial), so pena de perder el hilo argumental. Expresado en términos de Vygotsky, si cambiamos los instrumentos de pensamiento, nuestra mente será radicalmente distinta y nuestra actuación en el mundo, consecuentemente, variará. Puede, incluso, que la contemplación de la experiencia sustituya a la acción en el medio, como han apuntado algunos autores. Como ya vimos anteriormente, Lazarsfeld-Merton (1948) advertían del peligro de conocer los problemas diarios con hacer algo al respecto y Arheim (1935) de confundir el ver con el pensar. Habermas ha puesto de manifiesto este problema a nivel filosófico al afirmar que vivimos una cultura que enseña la ética como *pensamiento*, pero la *acción* moral no parece seguirse inevitablemente de ese pensamiento. Miklitsch (1994), al que veremos más adelante, dirá que el qué hacer hoy se habría sustituido por el qué ver hoy. Y así nos encontramos como al principio, ver nos permite conocer, confundiéndolo con pensar sobre los acontecimientos, con lo cual creemos que estamos haciendo algo, cuando en realidad, nada hacemos que no sea ver lo que otros quieren que veamos. Como consecuencia, y según señalamos anteriormente con Martín-Barbero (1999), esto hace que estemos llenos de proyecciones, pero que ya no haya proyectos porque sólo existe el presente continuo del flujo audiovisual. Por ello, en nuestras propuestas de futuro el visionado (ver, conocer) de los productos elaborados exigirá diálogo (pensamiento) y todo ello, suponemos, deberá desembocar en la formación de actitudes que se hagan visibles en los comportamientos (acción). Para comprobarlo será necesario la realización de nuevos estudios, por eso decíamos en la introducción que llegados a Ítaca nuestro trabajo debe continuar.

La siguiente cuestión a tratar será la de realizar algunos apuntes sobre cómo la imagen audiovisual (cine y televisión) consigue a través de sus recursos técnicos y expresivos, configurarse como una poderosa mediadora de

experiencias. Después explicaremos la manera en que ésta contribuye a la creación del diseño cultural de nuestra sociedad y a la formación de la identidad de los sujetos.

1. 3. Función de la narrativa y el lenguaje audiovisual.

En una interesante obra de Alfredo Manguel titulada *Una historia de la lectura*, el autor hace un repaso histórico sobre cómo se ha desarrollado la escritura y la lectura desde su invención, hace 6000 años, hasta la actualidad. De las tablillas de arcilla sumerias hasta el Cd-Rom, o el “nuevo papiro” como ha venido a denominarse, la humanidad ha recorrido un largo camino. Del mismo modo, el lenguaje audiovisual y su narrativa han evolucionado hasta establecer reglas y códigos comunes desde el nacimiento del cinematógrafo hasta nuestros días. Pero la tarea no ha sido fácil, al igual que ocurrió con el lenguaje escrito.

Sería muy curioso hacer una comparación entre la historia de la lectura y la historia del lenguaje audiovisual, pero ello es algo que no nos compete. Por lo tanto, en este apartado vamos a señalar brevemente los elementos y reglas esenciales que configuran el lenguaje audiovisual y posibilitan la narrativa cinematográfica. Son numerosos los autores que han realizado análisis sobre la historia, los elementos del lenguaje audiovisual, su sintaxis y la narrativa generada señalando, entre otros, a Aumont y Marie (1985, 1993), García, (1993), Fernández y Martínez (1999), Dondis, (2003), Bermejo (2005) y Sánchez (2006).

Todos coinciden en que existen unas reglas básicas para identificar, comprender y en última instancia crear mensajes audiovisuales. Como veremos en otros capítulos nosotros demandamos la necesidad que los maestros y maestras conozcan esas reglas, que las utilicen para crear sus propios productos audiovisuales con fines educativos y que, al mismo tiempo, la introduzcan

dentro de sus programaciones didácticas y todo ello desde edades muy tempranas.

En la creación de todo lenguaje, lo primero es la asignación de unos significados comunes a los usuarios lo que les posibilita el entendimiento,⁵⁹ y el lenguaje audiovisual también ha tenido que recorrer un largo camino hasta convertirse en narrativa audiovisual. El cine nació con la voluntad de representar la realidad tal cual es y ayudar a su estudio desde el punto de vista científico. Así, tres años después de su nacimiento, en 1898, ya se utilizaba en Francia el cine como auxiliar didáctico de la medicina y eran filmadas las primeras intervenciones quirúrgicas. El primer cirujano que filma sus intervenciones es Eugène Louis Doyen (1859-1916). En el congreso internacional de cirugía que se celebra en Madrid en 1903, Doyen destaca el gran interés que tiene el cine porque permite la comunicación precisa a otros profesionales de las técnicas empleadas. Además, consideraba, es un instrumento muy valioso para que el cirujano mejore sus propias intervenciones y es el mejor procedimiento para la enseñanza de las técnicas quirúrgicas.⁶⁰ Algunos años después, en 1905, aparecían las primeras películas sobre antropología social y cultural en Alemania. La evolución del cine permitió descubrir y crear elementos y reglas de un nuevo lenguaje que se tradujeron en la posibilidad de narrar nuevas realidades que no estaban presentes, naciendo así la otra gran vertiente de la cinematografía, la ficción.

⁵⁹ Por ejemplo, y cómo curiosidad, en relación al supuesto “paralelismo” entre la historia de la lectura y la historia del lenguaje audiovisual, señalar que en la consolidación del castellano fue Alfonso X, el sabio, por medio de la fundación de la Escuela de traductores de Toledo, en la que reunió a estudiosos de las tres culturas y religiones de la península (musulmana, cristiana y judía), el que impulsó una labor fundamental en la consolidación del castellano. El propósito que lo movía era convertir el castellano en una lengua tan digna de transmitir la cultura como el latín. Regularizó la lengua y la sistematizó en el aspecto ortográfico, estableciendo una correspondencia casi perfecta entre las letras y los fonemas que representaban, en el aspecto sintáctico, dotando al castellano de unas estructuras oracionales complejas que hasta entonces no tenía, mediante la introducción de un buen número de conjunciones y, en el aspecto léxico, ampliando de forma importante el vocabulario castellano, incorporando a él cientos de términos nuevos procedentes de otras lenguas. Así capacitó al idioma para expresar cualquier tipo de contenido. También en la historia del cine, al respecto de la creación del lenguaje audiovisual, han existido momentos “sistematizadores”.

⁶⁰ Álvarez- Rodríguez, Y., “ *El Cine como Instrumento de Investigación y Docencia en Cardiología* ” Disponible en: <http://www.fac.org.ar/scvc/llave/edu/alvarez/alvareze.htm>

En cualquier caso, lo primero es que el espectador le asigne un significado claro a lo que sucede en la pantalla; es lo que viene a denominarse convención. Tiene que descodificar por ejemplo, como el oscurecimiento de la pantalla representa el paso a otro segmento temporal, o interpretar cómo un pasajero que sube a un avión e inmediatamente baja de él, en la secuencia, representa que ha realizado un vuelo. Pero el espectador una vez que aprende a interpretar estas imágenes como significados se da cuenta del artificio del producto, como indica Fernández y Martínez, (1999:23).

“La conciencia de la convención impide la plena vivencia del relato, delata el artificio y dificulta la puesta en marcha de los mecanismos de identificación y proyección del espectador, mediante los cuales entra dentro de la historia, participando en lo que sucede a escala emocional, percibiendo sensación y expresión sin pensar en la estructura formal que las provoca”.

Esto es importantísimo para crear la experiencia emocional que provoca la contemplación de una película y es algo sobre lo que volveremos más adelante con detalle. A continuación vamos a señalar los elementos básicos del lenguaje audiovisual y de qué manera lo hemos tenido en cuenta en nuestras grabaciones y montajes que utilizamos en los experimentos sobre el recuerdo.

→ Plano, escenas y secuencias.	→ Profundidad de campo y encuadre.
→ Posición de la cámara.	→ Composición del encuadre.
→ Las transiciones y Ritmo.	→ La continuidad.
→ La puesta en escena.	→ Montaje y edición.
→ La banda sonora.	→ El guión y la estructura dramática.

Las grabaciones realizadas en nuestro estudio siempre han estado condicionadas por el entorno escolar y el trabajo que como maestro desempeñábamos. El espacio físico del aula delimita la grabación del tipo de

planos que pueden tener significación dentro del mensaje, aspecto que no se tiene en cuenta hasta el momento del montaje. Esto es así puesto que las grabaciones se realizaban simultáneamente por el investigador ejerciendo como docente, algo que evidentemente puede hacerse, pero se sacrifican los aspectos formales del tipo de plano y la profundidad de campo y encuadre. Es decir, grabamos intuitivamente mientras la situación lo permitía y con los escasos medios disponibles.

Las grabaciones de vídeo con las que vamos a trabajar se realizan en entornos dados como son las aulas, los patios de recreo o las excursiones, que admiten pocas variaciones respecto a la puesta en escena. La cámara registra la realidad con pocas posibilidades de controlar previamente la puesta en escena. Sólo en el caso de saber que íbamos a realizar una actividad con antelación, por ejemplo, una sesión de psicomotricidad o de pinturas murales, se podía diseñar previamente algunos aspectos como ciertos elementos de la escenografía (localización, decorados y atrezzo). Todo ello se hacía de manera apresurada, por tener que compaginar las funciones de operador de cámara con la de docente. En grandes actividades, como la de los períodos históricos (ver Anexos), sí que diseñábamos una escenografía localizada en el exterior, donde realizar las grabaciones que eran registradas por una madre colaboradora.

La posición de nuestra cámara se sitúa tanto fija como en movimiento, registrando planos, escenas y planos secuencias con una variada tipología (toma fija, panorámica, barrido, travelling y uso del zoom) sin utilizar trípode ni otros recursos materiales. Respecto a la banda sonora, en las grabaciones escolares el sonido ambiente se percibe como ruido (con los medios técnicos disponibles) y sólo en contadas ocasiones podemos apreciar claridad en las intervenciones de los protagonistas. Por este motivo, se combina el sonido directo con una banda sonora musical de fondo, exceptuando en el experimento del recuerdo 2008 donde el sonido es directo.

En los productos audiovisuales que presentamos el guión se realiza a posteriori, en el montaje, por las especificidades del trabajo desarrollado en el entorno escolar. Gracias al montaje le otorgábamos una estructura narrativa cronológica, para asegurar la comprensión del mensaje y ello es posible porque según Fernández y Martínez (1999:174):

“El montaje se puede realizar también a partir de tomas no planificadas, obtenidas con urgencia o tomas de archivo. Organizar el montaje a partir de un material dado supone seleccionar y combinar imágenes relacionándolas de forma que configuren el sentido. Esta forma de trabajo es propia de muchos documentales que se confeccionan en gran parte a partir de la recuperación de material de archivo”.

La historia del montaje va unida al desarrollo del lenguaje audiovisual y muchos han sido los teóricos que la han desarrollado y sistematizado. Ya en 1916 Munsterberg⁶¹ afirma que el montaje será el que se encargue de la memoria y la imaginación creando nuevas realidades a través de la narración y por ello insiste en que el cine tiene que dedicarse a retratar emociones. Como psicólogo, Munsterberg, valora al máximo la mediación de la percepción, la memoria y las relaciones psicológicas que el sujeto introduce en la percepción y que es algo que nosotros también contemplaremos en nuestro estudio.

Para Vsievobod Ilarionovich Pudovkin, el material primario para la creación de la película no es la realidad, los planos grabados, sino el montaje. Sergéi Mijáilovich Eisenstein iría más allá al afirmar que el objetivo de una película consiste en someter al espectador al efecto de una acción psicológica y sensorial, mediante una serie de elementos, para producir un choque emotivo. La teoría psicoestética de Jean Mitry estudia como las estructuras básicas del cine son capaces de crear nuevas realidades espacio temporal. El mensaje cinematográfico no depende de imágenes aisladas sino de su combinación entre

⁶¹ En los breves apuntes históricos que vamos a realizar seguiremos el análisis de Cebrián, M. (1988).

ellas que permite generar un mundo psicológicamente real y ello se realiza gracias, entre otros elementos, al montaje.

Dziga Vertov y Lev Vladimirovich Kulechov, en la década de 1920 enfrentaron sus posturas en el conocido como el *Gran debate soviético*. Mientras Vertov apuesta por realizar el montaje mientras se graba, Kulechov apuesta por la supremacía del montaje de las imágenes en el producto cinematográfico. En nuestro caso, nosotros tanto realizábamos el montaje mientras grabábamos seleccionando los momentos y planos de la grabación como al editar el diverso material grabado en distintas situaciones espaciales y temporales. De cualquier manera, siempre había edición digital de vídeo.

En nuestro trabajo no hemos considerado el estudio del montaje en profundidad, pues las imágenes se han ido grabando según discurrían los acontecimientos, careciendo tanto de guión previo como de formación técnica. Sólo a posteriori, en el proceso de montaje digital hemos recurrido al denominado montaje narrativo dedicándonos a contar los acontecimientos ocurridos en las actividades escolares, considerando tanto la continuidad o discontinuidad espacial y temporal, como el montaje interno y externo, siempre con el criterio de facilitar la comprensión del mensaje a los receptores. No obstante, en posteriores estudios profundizaremos en el apasionante mundo del montaje y sobre cómo con su dominio técnico se puede resaltar el mensaje que queremos transmitir.

Vertov y Kulechov iniciaron en la historia del cine las dos grandes líneas conceptuales sobre los productos audiovisuales, la de los que defienden que el cine debe ser un testimonio de lo que sucede en la realidad y los que apuestan por la creación de nuevas realidades psicológicas en la ficción, que después fue continuada por la denominada escuela de los documentalistas ingleses, creada en 1928 destacando entre ellos a Paul Rotha, Spottiswoode y John Grierson.

La distinción entre relato de ficción y documental nos interesa puesto que nosotros podemos crear en el montaje, a través de imágenes documentales, una determinada interpretación de la realidad que podría considerarse como “ficticia” o, al menos, parcial con las consecuencias ideológicas que se derivan de ello. Merece que nos detengamos un poco más en explicarlo. Hemos señalado que las grabaciones que se realizan de las actividades escolares generalmente son efectuadas por el mismo maestro, un compañero o un padre o madre de la escuela. Estas personas tienen escasa o nula formación en la narrativa audiovisual y se limitan a registrar los hechos tal como suceden. Existe interpretación subjetiva cuando, sin saberlo, eligen un determinado plano, encuadre o, intencionalmente, seleccionan un foco de interés para la grabación.⁶² El ritmo vertiginoso de las actividades de Educación Infantil, la falta de espacio en las aulas, la deficiente iluminación, el ruido constante producido por los movimientos de sillas y objetos, el cruce de niños delante el foco de grabación, son dificultades que hacen que el producto conseguido esté muy limitado en sus posibilidades expresivas.

En el montaje es donde nosotros mejor podemos “crear” la realidad, una determinada interpretación de la realidad, que en nuestro caso la resumimos así: *la escuela es un sitio donde los niños y niñas aprenden y se divierten, donde se realizan múltiples actividades de enseñanza-aprendizaje en distintos contextos y segmentos temporales y en las que participan muchas personas.*

Pensamos que las imágenes cobrarán verdadero sentido para las mentes infantiles cuando se contemplen narradas en una sucesión cronológica de acontecimientos. Técnicamente, registramos la realidad, pero es en el montaje donde creamos una nueva realidad. Ésto, por supuesto, exigiría una sólida formación en la narrativa audiovisual y en las técnicas de edición de vídeo, pero

⁶² Las grabaciones de vídeo puede indicarnos los intereses y preferencias de quien las realiza, aun sin quererlo. En el film *Love Actually* de Richard Curtis (2003), en una de las historias paralelas, una recién casada va a casa del amigo de su marido para pedirle el vídeo de su boda que el grabó con su cámara doméstica, puesto que el suyo se había estropeado. El amigo se excusa para no dárselo, pero ella lo encuentra en la estantería y lo introduce en el magnetoscopio. Al visionarlo se da cuenta que toda la grabación, todos los planos, giran en torno a ella, advirtiéndole así que el amigo de su marido está enamorado de ella.

como el ámbito de nuestra actuación es el escolar y los productos se realizan paralelamente a las labores propias de un maestro, las limitaciones humanas para conjugar ambos aspectos hacen que nuestros montajes, todavía, sean muy intuitivos y si se quiere, algunos, hasta ingenuos.

No obstante, supongamos por un momento que dentro de unos años se considere el uso del vídeo como un poderoso instrumento para crear actitudes positivas ante la escuela. Ya no bastaría con la realización de este tipo de montajes narrativos realizado por personas con escasa formación audiovisual. En este caso tendríamos que profundizar en los elementos básicos del lenguaje videográfico, a saber: guión, grabación y montaje. Pero, y seguimos suponiendo, podría existir cierta “manipulación” de las distintas realidades que los sujetos viven en el ámbito escolar, puesto que quien realice el producto lo hace desde la perspectiva del profesorado y en la escuela pasan muchas cosas, que son vividas de diferente manera por alumnos y profesores. De esta manera, presentaríamos realidades que pueden o no ser compartidas por los alumnos, pudiendo desembocar la información en propaganda, en los términos modernos del uso de la palabra y generar así resistencias o rechazos.

Los procesos de aceptación y rechazo de los mensajes han sido analizados por la Psicología Social de la comunicación, dentro de los estudios sobre la recepción del mensaje y que abordaremos más adelante. Por ahora, sólo señalar que se hace necesaria una alfabetización audiovisual completa en la escuela que incluya tanto la comprensión de los mensajes, analizando los elementos del lenguaje audiovisual y su narrativa, como la producción de mensajes por parte de los alumnos y profesores.

Hasta el momento, hemos apuntado los principales elementos que configuran una película o un producto audiovisual. Pero, como dijimos anteriormente al hablar de la convención, para crear la experiencia emocional que provoca la contemplación de una película es necesario que todos los elementos se

conjuguen perfectamente, para que puedan establecerse los denominados procesos de identificación y transferencia emocional.

La influencia de los mensajes audiovisuales en los sujetos depende, en parte, del grado de identificación que se realice con los personajes y de la excelencia técnica del producto. Cuanto mayor es el grado de identificación, más poderosos son los procesos de transferencia emocional e ideológica. La experiencia emocional obtenida en el visionado de un producto audiovisual se produce gracias a la identificación con el personaje y la transferencia emocional. La identificación con el personaje puede ser de dos tipos, a saber: primaria y secundaria.

La identificación primaria es la que se produce cuando el sujeto se olvida de la mediación técnica, de lo que es en sí el producto audiovisual, entonces, se entrega a la experiencia y la considera “como real”. En este sentido Jesús Jiménez (1989:129) afirma:

“Y así, una película funciona cuando es capaz de convencer al espectador en los primeros minutos, cuando la perfección técnica de imagen y sonido de estos primeros minutos es capaz de absorber al espectador en la ilusión representativa. En esos primeros momentos, el espectador tiene la conciencia más despierta y cualquier fallo técnico que capte le hará distanciarse del producto exhibido, le recordará que sólo es una película. Sin embargo, estos mismos fallos en una fase más avanzada del film, cuando el espectador ya se encuentre identificado con el filme, se pasan por alto más fácilmente como pequeñas interrupciones que estorban la plena identificación”.

La excelencia de la mediación técnica nos hace olvidar que estamos ante un producto elaborado por otros, sustituto de la experiencia real, pero que nos permite experimentar fuertes sensaciones. Como dice Aumont (1985: 264), el espectador cinematográfico se siente:

“(…) foco de la representación, como sujeto privilegiado, central y trascendental de la visión (...) este lugar privilegiado, siempre único y central, adquirido además siempre sin ningún esfuerzo de movilidad, es el lugar de Dios, del sujeto que todo lo percibe, dotado de ubicuidad”.

La identificación secundaria es la que se produce con el personaje, pero no con un personaje en concreto, sino más bien con el tipo de personaje generados por la planificación del filme y por la situación de éstos en la estructura del filme. La sensación de ubicuidad a la que nos referíamos antes es lograda gracias a la localización de la cámara en distintos lugares, produce así en los sujetos la percepción de una cierta objetividad al permitirle contemplar la realidad desde múltiples puntos de vista. Pero, realmente, no es cierto, puesto que el director del filme ha elegido todos los puntos de vista en consonancia con el mensaje que quiere representar, así Jiménez (1989: 132) afirma:

“Según el lugar en que se sitúe la cámara y según el tipo de objetivo utilizado resultará un punto de vista en el que el tamaño relativo del plano determinará el grado de atención, la participación emotiva y la identificación con los personajes”.

Por lo tanto, la planificación del filme influye poderosamente en los procesos de identificación que se van a generar en los espectadores. La literatura hace ya mucho tiempo que descubrió que importa más cómo se cuenta el relato, que el propio contenido del relato. Depende de la disposición de los personajes en la estructura narrativa y de cómo éstos vayan modificando sus relaciones y posiciones, así se producirán y variarán los procesos de identificación. En el caso de la película de *Un día de furia* (1992) de Joel Schumacher, con Michael Douglas de protagonista, al principio el espectador se identifica con él cuando lucha ante unos atracadores, se rebela contra un atasco de tráfico, en definitiva cuando se presenta como un hombre de su tiempo agobiado por los problemas cotidianos. Poco a poco, la estructura narrativa va modificando su posición hacia la de un inadaptado peligroso que incluso secuestra a su hija, haciendo

que el espectador modifique la simpatía que le otorgó en un principio y se niegue a identificarse con él, con motivo de los cambios ocurridos en la estructura narrativa.

Aunque sólo sea por el reconocimiento de los personajes en la imagen audiovisual, los niños aprenden cómo los humanos deben de comportarse y lo utilizan después para interactuar con los demás. Es decir, en cierta medida los personajes de televisión pueden facilitar esquemas de comportamiento a la infancia, como también se adquieren en otros contextos de interacción, como la familia, la escuela y el grupo de iguales, (Velarde, 1992). Joan Ferrés (1997:51), en consonancia con los procesos de identificación, nos habla del juego de las transferencias entendiendo por ellas el proceso por el que se atribuye a una realidad una causa o una consecuencia que no le corresponde de manera natural.

“Si el espectador sufre al contemplar un relato es porque se produce una transferencia. El espectador atribuye sentido y valor positivo a una realidad (un personaje, una acción o una situación) porque el inconsciente descubre factores de similitud o contigüidad entre esas realidades y uno mismo, entre esas realidades y la propia realidad o los más íntimos deseos, es decir el inconsciente vive las realidades contempladas en la pequeña pantalla como expresión de uno mismo, como expresión del yo real o del yo ideal”.

En la vida cotidiana podemos ignorar a los vagabundos, podemos rechazar a los que transgreden las normas de comportamiento social o se muestran extravagantes, pero, en el cine, podemos (y lo hacemos) identificarnos con ellos. La construcción del relato, realizada por el director, como hemos visto anteriormente, propicia que los personajes conecten con las dimensiones reales o ideales del psiquismo del espectador y como dice Ferrés (1997: 51-52):

“La transferencia emotiva, por tanto, se produce cuando el inconsciente carga con un valor positivo a un personaje, por cuanto lo vive como expresión de uno

mismo, como expresión del yo real o del yo ideal y carga con un valor emotivo negativo a otro personaje, por cuanto es presentado como amenaza para uno mismo, como amenaza para el yo real o el yo ideal. El precio de esta primera transferencia, de esta transferencia emotiva es una transferencia ideológica: los atributos del personaje cargado con un valor emotivo positivo se cargan a su vez con un valor ideológico positivo y los atributos del personaje cargado con un valor emotivo negativo, se cargan a su vez con un valor ideológico negativo”.

Un ejemplo clásico de esto es señalado por Aumont⁶³ cuando en el film clásico *El nacimiento de una nación de Griffith* (1915), el salvamento del último minuto provoca deliberadamente una tensión emocional en el espectador que se resuelve con la actuación del *Ku-Klux-Klan*. Así, el fin perseguido por Griffith es el de producir una cierta corriente de simpatía hacia esos siniestros caballeros y hacia las racistas y reaccionarias ideas que representan.

El análisis de los personajes es importante para comprender cómo se establecen los procesos descritos. En otro capítulo de esta Tesis (Capítulo, 5), analizaremos el contenido ideológico que están transmitiendo los productos audiovisuales infantiles cuando abordemos el caso Disney y Disney-Pixar, pero no ahondaremos en el análisis sobre los personajes, estudio que ya ha sido realizado en otras tesis doctorales (Granado, 2001). El autor nos recuerda con Agustí Corominas (1994) que los personajes son el canal básico de los medios de comunicación para transmitir su información o comunicación (emotiva). Cita a Doc Comparato (1992) al señalar que existe una ley dramática muy popular que sostiene que *cada vez que el personaje piensa, habla*, (pensar = hablar). El personaje puede contar mentiras, hablar poco o mucho, tartamudear, pero en cualquier caso, siempre estará exponiendo su pensamiento a través del habla. Hay que considerar que “hablar” se refiere no sólo a la comunicación verbal sino también a la comunicación a través de miradas, expresión corporal, gestos,

⁶³ Aumont, (1983: 232). *Cit.* Jiménez, (1989:121)

etc. Respecto a los sentimientos del personaje, éstos se expresan a través de su actuación, cuando ama, cuando besa, cuando se enfada, cuando pelea, cuando está triste, cuando llora... En este caso, sentir es igual a actuar.

El análisis que realiza Granados (2001) se centra en los personajes de cuatro películas de Walt Disney: *La Sirenita*, *El Rey León*, *Aladdín* y *La Bella y la Bestia*. Realiza una descripción de todos los personajes que aparecen en cada una de ellas y efectúa un estudio de campo con una población preadolescente. El motivo de centrar su estudio en los personajes reside, entre otros, en la misma importancia que el autor señala que el propio Walt Disney les dio a los personajes:

“La configuración y tratamiento de personajes ha sido, desde los inicios de la Compañía Disney, una de las grandes señas de identidad de sus producciones. El propio Walt Disney decía que hasta que un personaje no consigue tener personalidad propia, no puede ser tomado en serio. Sin personalidad, el personaje podrá hacer cosas divertidas o interesantes, pero hasta que la gente no se identifique con él, sus actos parecerán irreales. Y el sentido de estas palabras se verifica desde sus primeras producciones: en el corto *Los tres cerditos y el lobo*, el propio Disney tuvo que convencer a la productora que pese a haber sólo cuatro personajes, éstos tenían la suficiente personalidad propia para mantener el ritmo de la película por sí mismos y constituir un éxito comercial. Las primeras proyecciones le dieron completamente la razón, pues verdaderamente cada cerdito tenía un interés propio por sí mismo. Cada uno de los cuatro personajes estaba perfectamente configurado. El propio lobo, presentado como el personaje negativo de la historia, tenía unas características físicas aterradoras, pero al mismo tiempo era admirable por su confianza en sí mismo, su tenacidad e incluso por su capacidad para reaccionar ante la adversidad. En el siguiente trabajo, *Blancanieves y los siete enanitos*, primer largometraje de dibujos animados, el trabajo de configuración y definición de los personajes fue tan laborioso y requirió tanta atención como el propio trabajo de animación, destacando el trabajo en la elaboración del enanito *Dopey*

(Mudito). Cuando a Walt Disney se le achacó que en la secuencia en que Blancanieves se despierta y encuentra a los siete enanitos a su alrededor era demasiado larga, éste la justificó diciendo que era necesario dar tiempo para que Blancanieves fuese siendo presentada a cada uno de los enanitos, y así conseguir que el público se fuese percatando de la personalidad de cada uno de ellos. De esta forma pudiera suceder que la trama perdiera algo de ritmo e interés, pero con ello se conseguía abonar el interés del público en cada enanito en particular”.⁶⁴

Como veremos, nosotros no vamos a realizar un análisis de los personajes en sí en las películas de entretenimiento infantiles sujetas al estudio, sólo de los mensajes transmitidos y desde una perspectiva ideológica y emocional. Respecto a los restantes elementos del lenguaje audiovisual (planos, escenas, secuencias, posición de la cámara, banda sonora, encuadre, etc.) sólo realizaremos algunas puntualizaciones cuando sea preciso. Los motivos de tal decisión radican en que consideramos más interesante el estudio del conjunto de las producciones audiovisuales de la firma Walt Disney y Disney-Pixar para averiguar si existe homogeneidad en el contenido de los mensajes transmitidos. Si fuera así, los guionistas deberán tener puntos de referencias, más o menos definidos, que tomarán como criterios para la confección de sus guiones. En este sentido, es posible pensar que esas referencias las encuentren en el diseño cultural de la época, es decir, en el conjunto de representaciones mentales y sociales que los sujetos tienen de la realidad, pero esta hipótesis es algo que habrá que demostrar.

Aparte del uso del lenguaje y la narrativa audiovisual presentada, hay que señalar que la influencia que puede generar el mensaje audiovisual en los sujetos está condicionada también por cómo un sujeto en particular percibe el mensaje, por la edad de la percepción, por la atención que se le presta al

⁶⁴ Manuel Granados “Disney en la escuela”. Resumen ofrecido por el autor. (pp. 75). El autor se basa en nuestro trabajo sobre Disney (Mariano, 1998-1999) en lo referente a los contenidos ideológicos.

visionado, por la situación en que se realiza y por el grado de comprensión y recuerdo del mismo. De todo ello nos ocuparemos en los siguientes apartados.

1. 4. Principales líneas de estudio sobre la imagen audiovisual: la televisión y la infancia.

Aunque el interés de nuestro estudio no se centra en la televisión, debemos señalar las principales líneas de estudio sobre la televisión en la infancia, para encuadrar con precisión los análisis y experimentos que presentaremos posteriormente y por ser el medio más estudiado en relación a la imagen audiovisual y la infancia. Existe una profusión de estudios realizados en torno a la televisión y su influencia en la infancia tanto desde el punto de vista empírico como teórico que es necesario clasificar de algún modo. Según Bermejo (2005:20) el conjunto de investigaciones dedicadas al estudio del niño y la televisión puede ser incluido en algunos de los siguientes temas:

- Actividades de visionado.
- Procesos cognitivos y afectivos.
- Efectos psicosociales e intervención (guías para padres, salud, prevención, psicopatología, socialización, comportamiento)
- Efectos de contenidos especiales: violencia, alcohol, sexo y pornografía.
- Relaciones entre la realidad y la ficción. Emoción.
- Aprendizaje, educación y formación (televisión educativa).

Por su parte, Dorr⁶⁵ señala que en las últimas décadas la investigación mediática se ha sustentado en el paradigma del procesamiento de la información y, además, en analizar la televisión como una actividad de consumo de tiempo, como experiencia de vida y como evento social.

⁶⁵ Dorr, A, *Televisión and children: a special medium for a special audience*, Beverley Hills, CA, Sage, 1986, Cit. Bermejo (2005).

Los estudios realizados sobre el consumo de tiempo⁶⁶ se centran en diferentes aspectos: qué ven los niños, cómo lo ven y cuánto tiempo lo ven. Lo que ven los niños se ha analizado desde el punto de vista de la persona, de las preferencias de los programas, de los grupos étnicos, personalidad, actitudes, etc. Cuando se aborda la temática de cómo se visiona se diferencia entre si es una actividad solitaria o compartida y de los procesos atencionales y de comprensión que se establecen. Los estudios sobre el consumo se realizaban en base a la preocupación por el tiempo de visionado y por los efectos que este pudiera tener. Se genera así la denominada teoría del desplazamiento que venía a plantear que ver mucha televisión sería perjudicial, pues el niño dejaría de realizar otras actividades. Pero las investigaciones llegan a concluir que si bien el aumento del tiempo de visionado reduce la realización de otro tipo de actividades, disminuir el tiempo de visionado no tiene como efecto aumentar esas otras actividades.⁶⁷

Respecto a los efectos, no se han llegado a establecer relaciones causales definitivas entre el visionado y la conducta, más bien las conclusiones tienden a correlacionar distintas variables. La temática es muy variada, a saber: efectos sobre la salud y la psicopatología (miedos, agresividad), efectos sobre los logros escolares, el rendimiento y aptitudes intelectuales y estudios sobre los efectos en las actitudes, creencias, aspiraciones y conductas.

Respecto a los estudios donde se considera la televisión como experiencia de vida se insiste en que, aunque los niños se mueven en diferentes ambientes, y cada vez más en el multimedia, la televisión sigue desempeñando un papel destacado en su experiencia de vida, en su proceso de socialización. Todo ello

⁶⁶ La configuración de las urbes modernas y de la vida laboral de la familia tiene que ver con el consumo de tiempo en la primera infancia. Se consume televisión en general porque las familias ni disponen de tiempo para pasear con sus hijos, ni las calles y plazas se perciben como un lugar seguro. Martín- Barbero (1999:29) llegará a decir, *si la televisión atrae es porque la calle expulsa, es de los miedos de lo que viven los medios.*

⁶⁷ Mutz, D.C, Roberts,D.F y Van-Vuuren D.P, “Reconsidering the displacement hipótesis.Television’s influence on children’s use” *Communication Research*, 20 (1), (pp. 51-75), 1993. *Cit*, Bermejo, (2005:25).

va en detrimento de la influencia de grupos e instituciones clásicas socializadoras (escuela y familia) y, en este sentido, las investigaciones han encontrado que sus efectos pueden ser tanto perjudiciales como beneficiosos. Entre estos últimos se señala el conocimiento que adquieren los niños de otros entornos lejanos o el aprendizaje a través de programas educativos específicos. Pero, y en relación a la experiencia de vida, en opinión de Meyrowitz:⁶⁸

“Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes entre las interacciones entre adultos...Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos”.

Como veremos más adelante, en la etapa de desarrollo infantil el niño carece de instrumentos cognitivos eficaces para interpretar la información del flujo televisivo, pero la recibe por vía emocional y puede que así se generen representaciones distorsionadas de la realidad. Antes, la información estaba en los libros y se requerían estructuras de conocimiento previas para acceder a ella. La televisión ha erradicado ese tipo de censura intelectual “democratizando” el acceso a la información sin distinción de edades. En este sentido, las investigaciones de las últimas décadas vienen insistiendo en analizar los efectos psicosociales y la influencia del contexto social y familiar en el visionado de la televisión. Aquí los estudios sobre la mediación familiar que realizan los padres y madres cuando los niños visionan la televisión indican que ésta favorece la correcta interpretación de lo visionado y minimizan los posibles efectos perjudiciales. Los efectos, tanto prosociales como antisociales, se establecen en base a los mecanismos del aprendizaje por observación, ya sean de conductas o de respuestas emocionales.

⁶⁸ Meyrowitz, J, *No sense of place: the impact of electronic media on human behavior*, Oxford University Press, N.Y, (pp. 437), 1985. *Cit.* Martín - Barbero,(1999; 40).

El repetido visionado de unos contenidos, o el visionado de escenas impactantes para el sujeto, pueden hacer que éste cambie la percepción de determinados temas, modifique su conducta o adopte nuevos patrones de respuesta emocional. En este sentido, es clásico el estudio realizado por Johnston y Ettema en 1982, sobre la serie *Freestyle* con una muestra de 7.000 niños de entre ocho y doce años realizada en los EE.UU. La conclusión, después de la realización de la investigación experimental, era que los niños que veían la serie modificaban de manera significativa sus percepciones acerca de sus habilidades e intereses en varios tipos de trabajos y reducían sus estereotipos acerca de los roles de género en esos trabajos.⁶⁹

De las teorías de la comunicación expuestas al principio de este capítulo, la mayoría de ellas se han aplicado a los estudios sobre la infancia y la televisión. Los estudios de agenda televisiva se caracterizan por referirse al análisis de la oferta de canales, programación, horarios y los tiempos dedicados en el espacio audiovisual de una localidad o radio de acción. Generalmente, estos estudios se realizan a nivel local o nacional para averiguar qué tipo de programas y contenidos están siendo emitidos a un determinado sector de la población infantil.⁷⁰

La teoría de los usos y gratificaciones, derivada de la teoría funcionalista, se ha ocupado de averiguar los tipos de programas preferidos por la infancia, elección que viene motivada por el nivel de gratificación personal que les reporta. La Teoría Crítica ha estudiado los contenidos ideológicos transmitidos a través de los productos infantiles, como veremos en el análisis realizado por Dorfam y Mattelart en su obra *Para leer al Pato Donald* que abordaremos en el

⁶⁹ Greenfield (1985) y (Huston y cols., 1992; Liebert y Sprafkin, 1988; Luke, 1990). *Cit.* Ruiz, C. (1999).

⁷⁰ Véase, por ejemplo, Ibarra, A., “La agenda televisiva infantil en Guadalajara” en *Comunicación y Sociedad*, nº 32, (pp. 135-168), 1998. Disponible en: http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/32_1998/135-168.pdf
También, Río. P. y Álvarez, A., *Programas infantiles de televisión: Análisis de líneas actuales y diseño estratégico de alternativas*, *Cit.* *El informe Pigmalion*.

caso Disney y Disney-Pixar (Capítulo, 5). La teoría del cultivo, iniciada por Gerbner, se ha interesado en averiguar cómo la exposición al consumo televisivo por parte de la infancia vehicula ideas acerca de la conducta social y las normas sociales. Como consecuencia, se estudian tanto las percepciones y conductas de los sujetos como las mediaciones que otras instituciones, escuela y familia, hacen de los mensajes televisivos.⁷¹ La teoría del cultivo está relacionada con dos teorías del ámbito psicológico: la teoría social cognitiva y la teoría constructivista.

La teoría social cognitiva de Albert Bandura⁷² parte de la teoría del aprendizaje social del mismo autor donde explica que uno de los mecanismos a través de los cuales se realiza el aprendizaje es la observación o aprendizaje vicario. Pero la teoría del aprendizaje social añade otras preocupaciones como es el estudio de los intereses, necesidades, motivaciones y el concepto de sí mismo en el modelado de la conducta. Son conocidos los experimentos realizados con vídeos donde se exponía a sujetos al visionado de imágenes violentas que después, al pasar a una sala de juegos, reproducían. Los niños que habían visionado imágenes de este tipo tendían a comportarse agresivamente con los juguetes, más que otros niños que no habían visionado imágenes violentas.

La teoría constructivista acepta que el niño recibe información a través de la televisión que le ayuda a construir una imagen del mundo, pero los efectos serán distintos en los sujetos y se producirán o no dependiendo del tipo de construcción que el niño realice con el mensaje que recibe.

En el *Informe Pígalión*⁷³ los estudios de los efectos de los medios y de la televisión especialmente sobre la infancia se clasifican en dos grandes grupos:

⁷¹ Véase, por ejemplo, Orozco, G., “Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños. (Algunos hallazgos recientes)” en *Comunicación y Sociedad*, nº 13, (pp. 113-129), 1991. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/13_1991/113-129.pdf

⁷² Bandura, A., “Teoría social cognitiva en la comunicación de masas”. En Bryant y Zillman, (1996:89)

⁷³ Río, P., Álvarez, A., Río, M., *El informe Pígalión*. en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/home.htm>

las preocupaciones sociales y las preocupaciones de la propia ciencia. En el primer grupo, entrarían todas las investigaciones relacionadas sobre la violencia, el aprendizaje, el sexo, el tiempo de visionado, etc. Mientras que en el segundo grupo, los estudios se orientan a tres grandes temáticas, a saber, el impacto de los medios (en el pensamiento, creatividad, memoria, etc.), los modelos sociales transmitidos y las relaciones entre identidad y cultura audiovisual. Existe un tercer grupo que proviene de la mera acumulación o coincidencia reiterativa de la investigación de los efectos más limitados y específicos (cuando los estudios concretos sobre un determinado problema apuntaban sistemáticamente a resultados comunes). Los efectos que los medios producen en la infancia pueden traducirse en cambios, tanto en conductas concretas como en capacidad cognitiva. Los primeros son más superficiales, centrados en las opiniones o en el consumo y en la investigación están principalmente orientados al estudio con adultos. Los segundos, afectan más a la mente y, en concreto, en el caso de la infancia influyen tanto en la génesis de su crecimiento y desarrollo psicológico personal, como en la influencia cultural y social en la que los medios participan en el desarrollo de la infancia. Las teorías comunicativas, como hemos visto en la revisión histórica, admiten ambos efectos, pero los autores del estudio, de orientación psicologista, se decantan por el estudio de los segundos al afirmar:

“Si se contempla el problema desde una perspectiva acumulativa e histórica, son los efectos profundos y genéticos en el desarrollo de los sujetos los que revisten mayor importancia tanto científica como social, al ir configurando en ciertas direcciones el desarrollo psicológico de las nuevas generaciones”.

Como dice Restak,⁷⁴ hoy sabemos, a la luz de las más actuales investigaciones sobre la construcción de la imagen visual en el córtex humano, que el cerebro no sólo analiza las imágenes sino que, como función psíquica superior y

⁷⁴ Restak, R., *Nuestro nuevo cerebro*, Barcelona, Urano. 2005. Cit, Andrés Tripero, T. de., *El desarrollo de la inteligencia filmica La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia*. <http://ares.cnice.mec.es/informes/15/>

fundamental, se hace una determinada interpretación de ellas. El cerebro, en su proceso de maduración fisiológica, procede a construir y a inventar, sobre esa base de las percepciones, un nuevo mundo visual, *nuevas percepciones multimedia contribuirán a la aparición de un nuevo cerebro*, como de hecho ya había advertido Vygotsky. Por ello, se hace tan necesario analizar los efectos de los medios sobre el desarrollo ontogénico (referido al ciclo vital personal de un sujeto) o sobre el desarrollo histórico-genético (referido al ciclo vital de generaciones enteras), y ello ha sido estudiado en tres vertientes, (Río, 1996):

- *Efectos cognoscitivos*. Cambios genéticos producidos por los medios en los sistemas de representación y capacidades intelectuales: la atención, la percepción, el pensamiento, la memoria, etc.
- *Efectos directivos*. Cambios genéticos producidos por los medios en las actitudes, juicio moral, identidad personal, social, cultural, comportamientos sociales, etc.
- *Los efectos en los sistemas de actividad y la calidad del contexto ecológico del desarrollo*. Cambios genéticos producidos por los medios en la organización psicológica de las prácticas cotidianas y los sistemas de actividad infantil y juvenil en el desarrollo, sustitución de otras actividades por la televisión, paso de la actividad física a la sedentaria, de la actividad real a la virtual, etc.

Como vemos, hay diferentes maneras de clasificar el ingente número de estudios e investigaciones empíricas y teóricas que se han realizado sobre el fenómeno televisivo, la imagen audiovisual y los medios en general. Se ha escrito mucho sobre la temática y ello, por un lado nos reporta riqueza y, por otra, confusión. Nuestro estudio va a tratar diversos temas de los enunciados (las dietas mediáticas, la emoción y el recuerdo), pero no como puntos aislados de interés sino enmarcados en un marco teórico más complejo que nos permitan entender cómo el desarrollo humano y los comportamientos es influido por la

cultura en sus diversas manifestaciones, siendo la audiovisual una de las más importantes en nuestra era. Por ello, y en sintonía con las propuestas del *Informe Pigmalión* pensamos que:

- El desarrollo humano es un proceso interactivo entre lo biológico y lo cultural mediante el cual se generan diferentes modelos representaciones mentales y sociales de la realidad según el contexto sociohistórico.
- El desarrollo infantil es influenciado por los cambios culturales y tecnológicos que reciben los humanos a través de diversas mediaciones, por lo que se hace necesario comprender esos cambios para definir e interpretar el diseño cultural de cada generación y sus consecuencias futuras.⁷⁵
- El desarrollo infantil es afectado, hoy por hoy, más por las mediaciones virtuales que por las experiencias directas con la realidad y, por ello, nos parece más urgente el estudio del diseño cultural propuesto por los medios y los procesos cognoscitivos desarrollados por los sujetos que el estudio de aspectos puntuales atribuibles a las relaciones causa-efecto.

Los autores del *Informe Pigmalión* se manifiestan convencidos que el problema crucial de los efectos profundos o acumulados de los medios, en caso que se dieran, no serían sólo causales, sino efectos genéticos o evolutivos que afectarían a la misma esencia de la humanidad y apuntan que la teoría del cultivo de Gerbner debería haber sido contemplada con más atención. Ellos se plantean un ambicioso objetivo:

“Nuestro objetivo va más allá. Consiste en tratar de esclarecer como la acumulación y la interrelación de factores tanto generales como específicos de

⁷⁵ Como dice la frase de inicio de la película *Apocalipto* (Mel Gibson, 2006) de Will. J. Durant. (1885-1981), escritor y filósofo estadounidense. “Una gran civilización no se conquista desde fuera, si no se ha destruido a sí misma desde dentro”.

los media acaban teniendo efectos significativos, sistemáticos, estructurales y no pasajeros en los individuos y las comunidades humanas”.

Dentro de los modelos culturales de desarrollo y cambio cultural ellos se decantan claramente por las teorías genéticos-culturales que ayudan a comprender cada generación como un nuevo diseño cultural de la humanidad, construido conjuntamente entre la biología y las mediaciones instrumentales que transmiten el hecho cultural.

Decíamos, cuando abordamos el tema de las sensaciones y las percepciones, que primero hay que aprender a percibir, para después aprender percibiendo y para ello hay que fijar la atención, como veremos más adelante. Pues bien, históricamente las nuevas generaciones han sido ayudadas por los adultos a ello a través de las mediaciones de los productos culturales existentes en cada época (sistemas simbólicos, lenguajes, mitos, modelos de vida, ciencia, etc.), lo que producía una determinada narrativa o visión del mundo según la época histórica. Pero en la actualidad este tipo de mediaciones, aunque básicamente se mantienen, se están definiendo en dos direcciones que están gestando un nuevo diseño cultural. La primera es la sustitución de lo virtual, lo representativo, por lo real y la segunda, como afirma Miklitsch,⁷⁶ al identificar el principal mensaje ideológico implícito de los medios, sería la sustitución de los productos culturales ofrecidos en épocas anteriores como mensajes artísticos o propuestas de actividad, por otros cuya finalidad básica no es tanto la actividad como el entretenimiento y la inactividad: *el qué hacer hoy se habría sustituido por el qué ver hoy.*

Los grandes pedagogos de la Escuela Nueva, como Freinet, ya se dieron cuenta de ello, pero en un ámbito mediacional y representacional distinto como es la escuela y propusieron e hicieron realidad un planteamiento pedagógico que acercara la vida, lo real, a los alumnos. Son famosas sus clases paseo que tan

⁷⁶ Miklitsch, R., “Punk pedagogy or performing contradiction, the risk and reward of antitransference”. *The review of education, pedagogy and cultural studies*, 16 (1), (pp. 57-67), 1994. *Cit. El informe Pigmalión.*

bien quedan retratadas en la película *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda, cuando Fernando Fernán Gómez sale al campo con sus alumnos para explicarles las maravillas de la naturaleza *in situ*. Curiosamente, la extensión de la escolarización obligatoria tal como la entendemos hoy en día, nace casi paralela a los medios masivos de comunicación y ambas median la cultura a través de representaciones virtuales. La educación, en el marco escolar, tiene la intención de producir unos determinados efectos en el desarrollo de las nuevas generaciones y por ello se discuten políticamente los diseños curriculares. Si los medios también producen estos efectos, también sería necesaria su discusión política, como ya apunta la corriente latinoamericana en base a los planteamientos de la Teoría Crítica. Un liberal como Popper llegó a reclamar al final de su vida un control político sobre la televisión. En septiembre de 1994, Karl Popper publicó un artículo contra los abusos de la televisión. El texto, última palabra del testamento intelectual del filósofo, apareció en el diario *Frankfurter Rundschau*.⁷⁷ El pensador dudaba que la televisión, tal como está ahora, pudiera elevar el nivel cultural de la población y criticaba a los que afirmaban que las cadenas emiten lo que el público quiere ver (decía que el público sólo elegía entre lo que había). En el mencionado artículo realizaba un llamamiento político.

“Propongo que el Estado cree una organización semejante para todos aquellos que actúan en el campo de la producción televisiva. Cada profesional de la televisión debería obtener una especie de licencia, que podría serle retirada de por vida si actúa contra determinados principios. De este modo sería posible al fin imponer determinadas reglas en el terreno de la televisión. La licencia sólo debería otorgarse al cabo de un período de formación profesional y después de un examen. Una de las metas principales de esta formación sería dejar claro a

⁷⁷ Popper: control a la televisión (La Televisión, ¿formadora de valores?) en <http://www.almudi.org/Inicio/tabid/36/ctl/Detail/mid/379/pnid/0/Default.aspx?nid=160>. El artículo de referencia también fue publicado en el periódico italiano “L’Avvenire”, el 7-1-1997, donde se plantea “el decálogo de KARL POPPER contra la violencia en los medios de comunicación de masas” con 10 tesis, siendo la citada la n.º.6. Disponible en: www.educa.aragob.es/iesdaroc/asignaturas/filoso/Textos%20web/Eldecalogodekarlpopper.doc También puede encontrarse aportaciones sobre el tema en Popper, K. y Condry, J. *La televisión es mala maestra*, Buenos Aires, FCE, 2008. Especialmente en el capítulo “Una patente para producir televisión” (pp. 41 -55).

esos futuros responsables de la televisión que su trabajo tendría incidencia sobre la educación de toda la población; que la formación cultural y ética es imprescindible en toda sociedad civilizada; y que el comportamiento civilizado no es producto del azar sino resultado de un proceso educativo. De todo esto tendrían que ser plenamente conscientes”.

La propuesta de los autores del *Informe Pigmalión* es la de analizar el modelo de mundo, de vida, de humanidad propuesto por los medios y la cultura actual en su totalidad, para alfabetizar mediáticamente a las nuevas generaciones. Pero no sólo, como hemos apuntado ya anteriormente, para identificar y comprender mensajes audiovisuales, sino para generarlos y reconstruir la narrativa o visión del mundo que les ha sido presentada. Desde todas partes, la escuela recibe reclamaciones sobre su papel respecto a la alfabetización audiovisual, como la de Martín-Barbero (1999:43) cuando se interroga:

“¿Qué atención le están prestando las escuelas, e incluso las Facultades de Educación, a las hondas modificaciones en la percepción del espacio y el tiempo que viven los adolescentes, insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y la identidad, atrapados en una contemporaneidad cada día más reducida a la actualidad y en el flujo incesante y emborrachador de informaciones e imágenes?”.

El planteamiento, como podemos apreciar, es claramente ideológico y bebe en fuentes que siempre han luchado por la liberación de las conciencias, como la obra de Paulo Freire.

1. 5. Los procesos cognoscitivos del niño ante la imagen audiovisual de la televisión.

A

partir de finales de la década de 1950 el interés de los investigadores empieza a orientarse en averiguar como el sujeto procesa la información. Es decir, se pasa del estudio de los emisores (sin olvidarlo) al estudio de la recepción. Desde que el sujeto percibe la información hasta que la integra en sus estructuras de conocimiento se recorren una serie de fases donde se incluyen, básicamente, la atención, la comprensión y la memoria, que puede desembocar o no en un cambio conductal o incluso en cambios en la manera de percibir del ser humano. Explicar esta serie de procesos cognoscitivos es nuestro siguiente objetivo.

1. 5. 1. La atención al mensaje.

Cuando abordamos el apartado de la imagen audiovisual como medio de conocimiento de la realidad social y natural tratamos el tema de las sensaciones y las percepciones, concluyendo que lo específicamente humano es la percepción construida culturalmente. No obstante, para recibir los datos sensibles y percibirlos hay que prestar, inevitablemente, atención. El estudio de este proceso es realizado por la psicología y aplicado posteriormente a otras disciplinas como la pedagogía o la comunicación social. Es bien sabido que para que las explicaciones del docente lleguen a ser comprendidas por el alumnado, aparte de que estén adecuadas a su nivel y se presenten de manera motivantes, el sujeto tiene que prestar atención. En los estudios publicitarios, por ejemplo, la temática de la atención es de gran preocupación por su relación con el recuerdo de los mensajes, como dice Cuesta (2006:113):

“Los investigadores de la publicidad emplean un índice muy claro para evaluar este proceso perceptivo atencional: la notoriedad. La notoriedad se define, operativamente, como el porcentaje de sujetos pertenecientes al público objetivo (al “target”), que habiendo sido enfrentados al estímulo el número suficiente de veces (habitualmente evaluados en OTS, es decir, en oportunidades de ver, en

impactos probables, en definitiva) manifiestan que lo recuerdan – o reconocen, según sea el criterio de evaluación del proceso mnésico - Pues bien, los datos disponibles a partir de investigaciones de este tipo (...) indican que la notoriedad de un estímulo audiovisual publicitario estándar (una película de 30 segundos) rara vez supera una notoriedad del 40%. En otras palabras, más de la mitad de los receptores manifiestan no haber percibido nunca tal estímulo. La mayor parte de este porcentaje de olvido del estímulo se debe a que jamás fue percibido en el sentido pleno del término. El estímulo no sobrepasó nunca los umbrales mínimos de memoria perceptual o de memoria de trabajo cuya función, como venimos explicando, consiste precisamente en eliminar toda la estimulación necesaria”.

Por tanto, la atención del sujeto ante el estímulo televisivo (sea cual sea) tiene relación con la comprensión y el recuerdo del mensaje y el grado de atención prestada a un programa tiene que ver tanto con las distracciones ambientales, las características del sujeto y la narrativa audiovisual presentada. Pero antes de adentrarnos en ello hay que señalar que la atención, desde el punto de vista psicológico cumple, además, una función de tipo inhibitorio; así como afirma Cuesta (2006:112-113):

“La atención se encarga de rechazar, de forma activa y permanente, todo aquel conjunto de estímulos que en el momento determinado en el cual son presentados ante el sujeto, no revisten interés para él. Es decir, en ese momento no resultan útiles para su adaptación y, por consiguiente, son activamente ignorados. La importancia de este proceso perceptual, de cara a los fundamentos psicosociales de la comunicación social, es evidente. El ser humano está sometido a un constante bombardeo estimular, tanto de su entorno, en gran medida construido artificialmente y con una fuente de emisión de señales y de ruido como de los medios de comunicación social. Si toda esta energía estimular llegase hasta nuestra mente, viviríamos en un estado de caos, puesto que la capacidad de nuestro sistema nervioso central es muy limitada. La atención se encarga de que ésto no se así, permitiendo que el sujeto se vuelque hacia el medio ambiente únicamente en la medida que le interesa (o

bien enfrentándose a los estímulos en una actitud cognitiva de total pasividad, como apuntó Krugman en 1965)".

Las investigaciones en psicología han pasado de considerar que sólo se puede prestar atención a determinada parte de la información, ejerciendo una atención selectiva, a considerar que la atención ante los estímulos depende de la capacidad limitada de nuestro cerebro para atender la diversidad estimular. A los primeros se le han llamado modelos de filtro (filtro Rígido de Broadbent; filtro atenuado de Treisman; filtro postcategorial de Deutsch y Deutsch). A los segundos se les ha denominado modelos de los recursos limitados o de la capacidad limitada (modelo de la capacidad limitada de Kahneman, Modelo de la capacidad limitada por los datos y los recursos de Norman y Bobrow, modelos de recurso múltiples de Navon y Ghoper). En los últimos años, se han presentado otros modelos como el de la asignación de recursos y el procesamiento controlado y automático. Básicamente señalan que cuando el sujeto está lo suficientemente entrenado, puede liberar recursos atencionales para dedicarse a otras tareas. El procesamiento de la información es controlado o se realiza de manera automática y se presta o se deja de prestar atención, en función de que la información sea significativa o que intervengan determinados estímulos que soliciten una atención específica.⁷⁸

Como veremos al tratar la construcción social de la realidad, los procesos de habituación, origen de toda institucionalización, permiten al sujeto liberar recursos para dedicarse a otras tareas que exijan más atención posibilitando la creación. Más adelante, cuando abordemos la temática de la memoria (Capítulo, 3) nos encontraremos con que dentro de la memoria explícita se distinguen a su vez dos tipos de memoria: la episódica y la semántica. Pues bien, parece ser, a la luz de las últimas investigaciones, que los procesos atencionales participan de forma conjunta con el sistema de memoria episódica. Es decir, y en la línea que estamos siguiendo, que los episodios experienciales del sujeto serán recordados

⁷⁸ Puede verse una breve descripción de estos modelos atencionales en Cuesta, (2006: 113ss).

mejor en la medida que los procesos atencionales hayan sido activados en alto grado, (Cansino y Ruiz, 2005).

Mención especial merece la relación que se establecen entre los procesos cognoscitivos abordados (percepción, atención, comprensión y memoria) con las emociones. De ello nos ocuparemos en el capítulo dedicado al estudio de las emociones (Capítulo, 2). Veremos, en su momento, cómo las relaciones entre los procesos cognoscitivos mencionados y las emociones son importantes para comprender cómo éstas señalan al sujeto la información que le es relevante, a la que debe prestar atención induciéndole a priorizar el procesamiento y retención de dicha información o preparándolos para la acción.

La complejidad del estudio de la atención va quedando bien patente, pero básicamente consideraremos que los seres humanos pueden desarrollar un procesamiento múltiple de la información, que reciben a diferentes niveles de conciencia trasvasando esa información a la memoria, en mayor o menor grado, dependiendo de la significación que el sujeto le otorgue o del impacto psicológico que le produzca. En nuestro trabajo, vamos a circunscribir el objeto de estudio a los mensajes audiovisuales tanto de la industria del entretenimiento dirigida a la infancia, como de nuestros propios productos audiovisuales.

Las distracciones ambientales respecto al visionado de los productos audiovisuales, que pueden dificultar el correcto procesamiento de la información y su posterior recuerdo, se han estudiado desde diferentes perspectivas. Estos estudios se han realizado centrándose en las diferencias individuales del sujeto (edad, género, inteligencia), en el contexto en que se desarrolla el visionado (ruidos, personas, juguetes presentes, actividades paralelas), e incluso haciendo distinciones entre la atención visual de la auditiva. La intensidad atencional que el sujeto presta al visionado varía en función de diversos factores como son el interés del niño en la historia, el tipo de contenido, el grado de comprensión de la historia y la presencia de

determinadas características formales narrativas. Entre estas últimas se constata que hay determinados atributos formales del lenguaje audiovisual que mantienen la atención y otros que la hacen disminuir. Entre los que aumentan la atención se encuentran los efectos especiales, los niveles de actividad física altos, los cambios de escenas, los efectos de sonido, etc. Entre los atributos formales que disminuyen la atención se destacan las tomas panorámicas, la inactividad, los largos *zooms*, las conversaciones largas, etc. Para los autores del *Informe Pigmalión*, lo verdaderamente interesante del estudio de la atención, desde su enfoque genético-cultural, después de revisar la investigación empírica y teórica sobre el tema, es constatar cómo están cambiando los hábitos atencionales de las nuevas generaciones por el consumo de la televisión.

“Se ha sugerido que esta intensa relación del niño con la televisión podría estar repercutiendo sobre la función atencional general de las nuevas generaciones (Lorch, Anderson y Levin, 1979; Kubey, 1994). Pues los niños que ven mucha televisión, sobre todo si el contenido es marcadamente violento, tienen menor perseverancia en la tarea y mayor dificultad para controlar sus impulsos y para postergar las gratificaciones (Anderson y Collins, 1988). Los adictos televisivos son más proclives al aburrimiento, la dispersión y la distracción y tienen menor capacidad para orientar y organizar su actividad (Kubey, 1994). Como se sabe, la atención está considerada en educación como una de las “capacidades de supervivencia académica” (Piontrowski y Calfee, 1979) y su déficit como una causa de problemas y riesgo en el desarrollo (Douglas y Peters, 1979)”.⁷⁹

Incluso, en sus conclusiones, apuntan a que existen indicios del aumento de problemas de atención sostenida en las tareas escolares en muchos niños de las nuevas generaciones, tanto con patologías definidas y diagnosticadas como el síndrome TDAH (Trastorno por déficit atencional e hiperactividad), como afectaciones de su capacidad atencional y directiva que, aunque sean más leves, tienen con todo un gran impacto escolar y laboral. Como vemos, todo esto tiene

⁷⁹ http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/part02_cap03_14.htm

relación con lo apuntado anteriormente sobre la función inhibidora de la atención. Como prueba de ello, Río y Álvarez (1993), en su estudio sobre la programación televisiva infantil española⁸⁰, establecen mediante un análisis de contenido, los rasgos distintivos formales de los dibujos animados más vistos por los niños y niñas españolas en un mes de programación televisiva en 1993. En el siguiente cuadro pueden verse los rasgos de estudio y las dos tipologías audiovisuales obtenidas.

Rasgos	Tipología A	Tipología B
Estructura narrativa.	Estructuras de alto nivel y bien jerarquizadas.	Estructuras de bajo nivel y mal jerarquizadas.
Fragmentación.	Baja.	Alta.
Ritmo expositivo (facilidad de procesamiento).	Lento: procesamiento fácil.	Muy rápido: procesamiento difícil.
Captadores atencionales sensoriales.	Poco frecuentes.	Muy frecuentes.
Argumentos prosociales.	Guían la acción.	Están subordinados a la acción.

La mayoría de las series tipo A habían sido producidas entre 1960 y principios de 1980, mientras que las de tipo B se habían producido a finales de 1980 y en 1990. La mayoría de las producciones eran europeas para el tipo A como *La abeja maya* o japonesas con estilo europeo, como *Heidi*. Las del tipo B eran norteamericanas como *El capitán Planeta* o japonesa tipo manga, como *Bola de Dragón*. Se apunta, sin llegar a conclusiones definitivas, que un ritmo informacional superficial, pero rápido e intenso, podría estar afectando a los procesos atencionales y de comprensión. Por este motivo, entre las alternativas que proponen destacan que:

⁸⁰ Río, P.del, y Álvarez, A., *Programas infantiles de televisión: Análisis de líneas actuales y diseño estratégico de alternativas*. Informe de investigación no publicado. Madrid. Departamento de Estudios de TVE. 1993. en El Informe Pigmalión.
http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/part02_cap03_42.htm

“Es perfectamente posible pensar que un contenido no denso y pausado permitiría convertir a la televisión en las primeras edades en un factor educativo de la atención y la comprensión, y de hecho eso ocurre en el caso de programas diseñados con criterios evolutivos y educativos”.⁸¹

Estos mismos criterios de estudio podría aplicarse con las producciones cinematográficas de la firma Walt Disney y Walt Disney-Pixar encontrando una clara sintonía con el estudio presentado. Sin que nuestra intención sea ésta, vamos a realizar a grandes rasgos una clasificación en base a la propuesta por Río y Álvarez (1993).

El gran período que va desde 1937, con *Blancanieves y los siete enanitos*, hasta 1977, con *Los Rescatadores*, podríamos considerarlo dentro de la Tipología A. Hay un segundo período de transición, a nuestro entender, entre la tipología A y B que se inicia en 1989 con *La Sirenita* y que llega hasta 1995 con *Pocahontas*. En 1995 con el estreno de *Toy Story* y la alianza Disney- Pixar se entra de lleno en la tipología B. Basta comparar los rasgos analizados (estructura narrativa, ritmo, captadores atencionales sensoriales...) de una película como *Ratatouille* (2007) con cualquiera del primer período (1937-1977), o incluso del segundo período (1989-1995) para darse cuenta de cómo ha cambiado la narrativa audiovisual en los productos de entretenimiento infantiles. Consecuentemente, también habrá cambios en la percepción por parte del espectador, en la atención, comprensión y memorización de los mensajes. Para terminar este pequeño avance de lo que veremos más adelante hay que indicar que Walt Disney en solitario, compaginado su alianza con Pixar, ha seguido produciendo películas que podrían considerarse dentro del primer período o el período de transición como *Lilo & Stich* (2002) o *Zafarrancho en el rancho* (2004). No obstante parece que con *Descubriendo a los Robinsons* (2007) apuesta definitivamente por la tipología B. En cualquier caso, creemos que hay un antes y un después de *Toy Story* (1995) en el cine de animación infantil.

⁸¹ http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/part02_cap03_43.htm

Pero los hábitos perceptivos de la imagen audiovisual hace tiempo que han cambiado. A principios de la década de 1990 se emitió en la televisión alemana la serie *Die Zweite Heimat* [La segunda patria] del director *Edgar Reitz*, siendo aclamada por el público. En ella se narraba la vida en Alemania en el Siglo XX. desde los años 30 hasta principios de los años 60, pero la segunda parte de la serie no tuvo el éxito esperado. Para el semanario *Der Spiegel*, el fracaso se debe a un cambio de los hábitos perceptivos de los espectadores donde el espectador medio, escoge programas que exigen poca concentración. La demanda de programas que exigen atención ha caído en picado, puesto que lo que el espectador quiere es cambiar rápidamente de un programa a otro y esto exige la atomización y trivialización de los contenidos.⁸²

Este proceso de atomización comenzó una década antes en la ficción televisiva cuando Steven Bochco, presentó su serie *Canción triste de Hill Street* en 1981,⁸³ instaurando las series corales dentro de la televisión. Hasta entonces las estructuras narrativas se fijaban en torno a una historia que el espectador seguía en exclusividad. Esta serie obligó al espectador a seguir tres historias paralelas lo que requirió un nuevo aprendizaje audiovisual. Actualmente la mayoría de las series emitidas en televisión se pueden considerar corales y el espectador no sólo no tiene dificultad para poder seguirla sino que atiende a la vez a varias series emitidas en la misma franja horaria, gracias al uso del mando a distancia. Evidentemente, la atomización de la información requiere unos contenidos cada vez más triviales, para que puedan seguirse las múltiples historias sin dificultad, como dice González, (1988: 50):

“(...) nuestra sociedad se ha acostumbrado al consumo sistemático de discursos fragmentados, fenómeno que hace sólo 50 años hubiera sido considerado intolerable”.

⁸² José Antonio Millán, Suplemento Babelia. Diario *El País*. 13.03.1993.

⁸³ Uno de los inicios de esta fragmentación puede situarse en la serie de televisión *Canción triste de Hill Street* (Hill Street Blues), emitida por la NBC en EE.UU entre 1981 a 1987 y dirigida por Steven Bochco y protagonizada por Daniel J. Travanti, Michael Conrad, Michael Warren, donde el espectador tenía que atender a varias tramas paralelas.

Como vemos, el tema de la atención merece ser tratado *con suma atención* y las modificaciones que en este proceso cognitivo se están vislumbrando en las nuevas generaciones puede que comporten cambios estructurales que afecten a la mente humana. En nuestro caso, en una de las investigaciones presentadas no hemos podido comprobar el nivel atencional, pues el visionado se realizaba preferentemente en casa (Capítulo, 7). Sólo las informaciones que nos aportaban las familias nos indicaban que la frecuencia de visionado y el grado de atención era alta. No obstante, nosotros como docentes sí que podíamos apreciar la intensidad atencional en el primer visionado de los montajes de vídeo, pues éstos se los pasábamos a los sujetos primero en el aula quedando todos cautivados por las imágenes mientras realizaban numerosos comentarios al respecto. En el segundo experimento (Capítulo, 8), si hemos controlado el factor atencional procurando evitar las distracciones ambientales y con la presentación de una narrativa audiovisual que favoreciera la atención y la comprensión de los mensajes, que es de lo que pasamos a ocuparnos a continuación.

1. 6. 2. La comprensión del mensaje.

La simple atención no garantiza la comprensión de los mensajes, pero es el paso previo. Desde la perspectiva cognitiva del procesamiento de la información, que está guiando gran parte de los estudios comunicativos recientes, se entiende que para que se comprenda un mensaje deben considerarse tres aspectos, a saber: las estructuras de conocimiento del sujeto, la información que transmite el mensaje y los procesos de comprensión del mismo.

Las estructuras de conocimiento hacen referencia a las informaciones almacenadas en la memoria del sujeto en forma de esquemas cognitivos como consecuencia de su proceso de socialización. De esta manera podríamos distinguir entre esquemas adquiridos directamente de la realidad y esquemas generados por mediadores culturales donde la escuela, la familia y los

productos audiovisuales tienen un papel importante en la primera infancia. Estos esquemas se van modificando y enriqueciendo con la maduración, con la riqueza del proceso de socialización y con la exposición al visionado televisivo y de producciones audiovisuales en general. En palabras de los autores del *Informe Pigmalión*:

“La vertiente cognitiva del conocimiento social ya había venido a prestar marcos interpretativos más ricos para el análisis de las representaciones en los medios (...) La teoría de los esquemas hace depender la comprensión y el recuerdo de la información (el pensamiento y la memoria) de estructuras previas en que la información entrante puede o no ser recibida y procesada, y si lo es, lo es en determinada forma. Esta propuesta avanzada por Barlett (1932) es recuperada y desarrollada en los años setenta (Rumelhart y Ontony, 1977). Se proponen entonces toda una serie de tipos de esquemas de diverso nivel jerárquico que prestan a la teoría un instrumental potente para el análisis de la comunicación de masas: *frames* (Minsky, 1975); *configuraciones y acciones* (Rumelhart y Ontony, 1977), *posiciones e intenciones -tops y mops-* (Schank, 1982), *gramáticas de historias* (Rumelhart, 1975; Mandler y Jhonson, 1977; Stein y Glen, 1979; Marchesi y Paniagua, 1983) y otras. Como secuela de esa reorientación, se abre camino en comunicación la idea del encuadramiento de la información recibida en una estructura previa (*framing*). Por decirlo en palabras de Bruner, un mensaje va más allá de la información dada, es decir no es interpretado única y literalmente desde la información que se emite, sino desde la estructura que lo interpreta. Esta estructura es a su vez, en la perspectiva genético cultural, una construcción cultural cambiante en la historia de las sociedades y de las personas”.⁸⁴

Los esquemas de historias son los más empleados para comprender tanto los mensajes televisivos, como los de la realidad social que no son otra cosa que un conjunto de conocimiento organizados en una narrativa que llamamos historias,

⁸⁴ http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/part02_cap04_58.htm

a la que se recurre mentalmente para situar y comprender la nueva información que recibimos. La investigación⁸⁵ ha sugerido que:

“Los niños que cuentan con buenos esquemas de historias muestran menor esfuerzo de procesamiento, mejor recuerdo del contenido central y un manejo más eficaz de sus recursos cognitivos, adecuando mejor sus capacidades al contenido sobre el que actúan”.

En segundo lugar, para la comprensión del mensaje debemos atender a la información que se transmite y cómo se hace. Nos estamos refiriendo al contenido del mensaje y al lenguaje audiovisual y su narrativa que lo vehicula. De esto último ya nos ocupamos al abordar el apartado sobre la narrativa y el lenguaje audiovisual, tratemos ahora el contenido de los mensajes.

Los mensajes pueden ser tanto realistas como de ficción y su comprensión se verá facilitada o dificultada en función del nivel madurativo del sujeto, de los conocimientos previos y de la narrativa audiovisual utilizada. Cuando más alejado esté el contenido presentado de sus esquemas de conocimiento, más dificultades tendrá en la comprensión y, a su vez, cuanta mayor complejidad audiovisual contenga la narrativa, más problemas encontrará el sujeto para recibirlo adecuadamente.

Respecto al nivel madurativo del sujeto tenemos que señalar que en el campo de nuestro estudio, lo audiovisual en la Educación Infantil, la teoría genética cognitiva de Piaget han puesto de manifiesto dos etapas básicas hasta los seis años: la sensoriomotora (0- 2 años) y la preoperacional (2-6 años). El tipo de pensamiento de los niños en estos períodos es egocéntrico,⁸⁶ definiéndose éste

⁸⁵ Meadowcroft, J.M, Reeves, B. “Influence of story schema development on children’s attention to television”. *Communication Research*, 16, (pp.352 -374). Cit. *El Informe Pigamllion*.

⁸⁶ El concepto estricto de egocentrismo ha sufrido distintas revisiones y matizaciones. Así, por ejemplo, en situaciones conocidas para los niños, éstos demuestran una sorprendente capacidad para ponerse en el lugar de otros, como demostraron Hughes y Donaldson, en una serie de pruebas donde ponían a los niños en situación de adoptar distintas perspectivas, pero en situaciones familiares para ellos, no como hizo Piaget en su célebre experimento de las montañas, (Donaldson, 1979).

en la incapacidad de poner en el lugar del otro, de adoptar distintas perspectivas y caracterizado por la centración, irreversibilidad, sincretismo, causalidad, animismo, realismo y artificialismo.

Las características expuestas tendrán consecuencias en la comprensión del mensaje audiovisual. Por ejemplo, la comprensión inicial de una película a los tres o cuatro años se ve dificultada por el hecho de que los niños no son capaces de establecer una conexión temporal clara de secuencias en una película, entre otras cosas, porque todavía tienen dificultades para entender la relación entre el todo y sus partes y sólo se ven impresionados por contenidos desarticulados del proceso de la historia percibida. Por ello, no pueden llegar a comprender el significado de la transformación que la película va experimentando en el desarrollo de su línea argumental. En una investigación⁸⁷ realizada por el Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Facultad Complutense de Madrid, sobre la comprensión fílmica en niños de cinco años de edad, se constató que las partes de más acción fueron mejor recordadas que las de diálogo. Además no distinguían bien el protagonista y se fijaban en detalles perdiendo el hilo argumental. Parece ser que es muy difícil que los niños alcancen plenamente la comprensión coherente de los mensajes audiovisuales en etapas tempranas, por muy sencillo que éstos se ofrezcan. Por otra parte, como procesador de la información, los niños tenderán a confundir en su mente lo real con lo imaginado en sus juegos y fantasías.

Cuando hablábamos de la imagen audiovisual como sustituto de la experiencia social y natural indicamos que los niños tienen dificultades para distinguir lo que es real de lo ficticio al visionar productos audiovisuales. Para Tomás de Andrés Triperero⁸⁸ esto es un aspecto muy importante:

⁸⁷ Sánchez-Alarcos, L., Cámara M^a C. y Andrés M^a R., “Una aproximación psicopedagógica a la comprensión fílmica en niños de cinco años”. Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/psicologia/revista/169/25616/?++interactivo>
La película utilizada para el experimento fue “Bichos”, de Walt Disney-Pixar que será objeto de nuestra atención, en el conjunto de sus producciones, en el Capítulo 5.

⁸⁸ Andrés Triperero, T. de., *El desarrollo de la inteligencia fílmica La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia*. <http://ares.cnice.mec.es/informes/15/>

“La confusión entre lo real y lo imaginario podría darse, por tanto, de una manera destacada hasta los siete años, de donde podríamos deducir que la intensa sugestión de la imagen fílmica es un elemento de conciencia al que difícilmente puede el niño otorgar un sentido claro de realidad objetiva”.

Para Gubern y Prat⁸⁹ ese paralelismo existente entre la película cinematográfica y el flujo onírico conduce de modo inevitable a lo que los americanos han llamado *suspension of the disbelief* [suspensión de la incredulidad]. El espectador adulto se somete voluntariamente a aceptar la historia de ficción como si fuera auténtica. Los niños no precisan de esa aceptación, su vivencia fílmica resulta tan real como la experimentada en sus sueños y sus fantasías. Según los autores, si estamos en una sala de cine, el oscurecimiento gradual de la sala se puede relacionar con el proceso de ensoñación previo al acto de quedarse dormido. Pero en el hogar se dará un proceso similar al quedar cautivada su atención ante el incesante flujo audiovisual que saturan todos los canales perceptivos provocando pasividad física y mental que puede llegar a tener consecuencias, como hemos visto, en relación a la atención e hiperactividad. Cuando finaliza la película es sólo cuando el adulto, como dicen Guber y Prat, al salir del estado hipnótico, cuando se abandona el territorio de lo insólito, puede racionalizar, analizar, valorar y criticar su experiencia, integrándola en su acervo cultural y vital. ¿Pueden hacer los niños y niñas lo mismo? Para Andrés Tripero,⁹⁰ difícilmente puede conseguirse:

“Hay que tener en cuenta que los niños carecen de esa capacidad de suspensión de la incredulidad. Ellos creen en todo lo que ven, por muy ilógico que parezca y sólo cuando se ha alcanzado un nivel adecuado de madurez intelectual, no antes de los diez años, y con la ayuda de los educadores, pueden llegar a la

⁸⁹ Gubern, R. y Prat, J., *Las raíces del miedo*, Barcelona, Tusquets Editores, 1979. *Cit.* Andrés Tripero, *Op. Cit.*

⁹⁰ <http://ares.cnice.mec.es/informes/15/documentos/30.htm> Esta afirmación habría que matizarla en el sentido de distinguir entre sectores infantiles que sí han recibido una alfabetización mediática por las familias o la escuela y los que no la han recibido.

racionalización de sus vivencias y colocarlas en el lugar oportuno de su conciencia”.

Según este autor, por ello, se hace necesaria definir las fases estructurales, niveles o estadios en el desarrollo epistemológico genético audiovisual de la comprensión de los mensajes audiovisuales:

1. *Fase de influencia sensorial, perceptiva y motora* (de 0 a 2 años), en la que lo fílmico, aunque sea un importante elemento de atracción sensorial, no se discrimina particularmente de otras aferencias sensitivas.

2. *Fase de influencia emocional y simbólica* (de 2 a 6), que daría lugar, con la aparición de una espontánea imitación representativa, a una “preinteligencia” fílmica emocional y simbólica, de carácter marcadamente egocéntrico.

3. *Fase de influencia procesual perceptivo cognitiva* apta para la aparición de la inteligencia fílmica (de 6 a 12) que, con una capacidad de imitación consciente y analítica de modelos, derivaría en una inteligencia fílmica cognitivo-procesual en la que los propios recursos imitativos van a formar parte esencial de la construcción escolar de la inteligencia.

4. *Fase procesual cognitiva formal, emocional y creativa* propia de la edad adolescente (de 12 a 17) que por sus especiales características de necesidad imperante de absorción afectiva de modelos desembocaría en una inteligencia fílmica comprensiva y empática.

5. *Fase procesual cognitiva postformal*, ilustrada, crítica y creadora propia de la edad juvenil y que daría lugar a una inteligencia fílmica competente, creadora e interactiva con capacidad lógica, estética, creadora, técnica y organizativa.

En nuestro caso, sólo nos ocuparemos de la fase de la influencia emocional y simbólica cuyo nombre ha sido justificado por el autor de la siguiente manera:

“Quizá, en nuestra opinión y dada la temprana influencia audiovisual en la mente infantil, de los dos a los cinco años el niño imita, a veces sin darse cuenta, por simple confusión de la actividad del otro con la suya; de hecho, como señala Piaget al referirse a la génesis de la imitación y atendiendo a sus experiencias de observación, a los tres años copia sin cesar los juegos creyendo inventar. El flujo cognitivo audiovisual se convertirá, de esta forma, en un elemento inconsciente de la forma de ser y de actuar, se transformará en el alimento psicológico fundamental sobre el que el niño elaborará sus esquemas de entendimiento y sus formas básicas de actuación. A partir de esa edad intentará copiar las acciones que, sin la suficiente comprensión de su significado, tiene la ocasión de ver en televisión. Es, por tanto, el momento en el que la conducta infantil puede comenzar a ser modificada por la influencia de los procesos cognitivos de imitación de acciones y personajes audiovisuales. Va a ser, por otra parte, durante la llamada etapa preoperacional cuando surgirá la imitación diferida, que aparece como consecuencia de la maduración de las habilidades mentales que dan lugar a la representación simbólica y al juego simbólico. Por este motivo hemos denominado a este período de desarrollo infantil (4 a 6 años) *período de influencia emocional de valor simbólico*”.

Como hemos visto, en la comprensión de los mensajes audiovisuales deben de considerarse las estructuras de conocimiento del sujeto, la información que transmite el mensaje, donde los factores madurativos se han revelado muy importantes para la comprensión de éstos y su influencia posterior. Nos falta abordar el último aspecto que anunciábamos al principio de este punto, los procesos de comprensión de los mensajes, que es de lo que pasamos a ocuparnos, brevemente, a continuación.

Las investigaciones⁹¹ corroboran que la comprensión de los mensajes y su posterior recuerdo de los niños y niñas infantiles aumentan si éstos están bien estructurados cronológicamente, con sus episodios organizados en una presentación, nudo y desenlace y donde no existan demasiados componentes

⁹¹ Ver una revisión de las investigaciones en Bermejo (2005: 63 ss).

secundarios. Así mismo, Bermejo (2005) se señala cinco tipos de factores ligados a la comprensión: *la semejanza e identificación* (de sexo, grupo étnico, clase social,⁹² intereses, aspiraciones o familiaridad con la situación), *las necesidades e intereses* (de acuerdo con la teoría de los usos y gratificaciones), *estructuras conceptuales y espacio temporales* (teoría de los esquemas), *conocimientos previos* (tanto del contenido como del lenguaje audiovisual), *interpretación del contexto* (diferencias en el recuerdo según el contexto donde se le solicite). Todo ello facilita la comprensión y posterior recuerdo de la estructura argumental y causal de la historia y de las motivaciones de los personajes, que también han sido objeto de numerosos estudios.

Hasta aquí hemos llegado en la exposición de los procesos cognoscitivos implicados en la recepción de los mensajes por parte de los sujetos. Para lo cual, primero tuvimos que realizar algunos apuntes sobre las principales teorías de la comunicación y señalar como la imagen audiovisual que presenta esos mensajes es tanto un medio de conocimiento de la realidad como un sustituto de la experiencia social y natural. Esta imagen tiene su propio lenguaje con la que consigue ofrecernos unas narrativas audiovisuales donde aparecen una serie de mensajes que pueden ejercer o no efectos en los sujetos. El estudio de los efectos sobre los sujetos lo centramos en la televisión, exponiendo a grandes rasgos, las clasificaciones sobre el conjunto de investigaciones realizadas y las principales teorías de la comunicación que se han ocupado de ello.

La posible influencia de la imagen audiovisual sobre los sujetos se ha situado en un contexto amplio de interpretación, es decir, dentro del proceso de socialización al que se someten todas las generaciones humanas. Por tanto, ahora nos toca abordar una serie de apartados donde daremos cuenta de cómo la realidad es construida y transmitida socialmente.

⁹² Por ejemplo, como señalaba Greenfield, (1985:86-87) : “(...) un programa sobre una familia de clase media lo comprenden mejor los niños pequeños de clase media que los de clase obrera y un programa de una familia trabajadora lo asimilan mejor niños de este nivel social”.

1. 6. La construcción social de la realidad.

El concepto de socialización puede definirse de muchas maneras y tiene su origen en la obra de Simmel, en la cual se alude a la transformación que sufren los individuos como consecuencia de la interacción con otros, (Giner, Lamo, Torres, 2006: 781). Así, podemos considerarlo como la interiorización, por parte del sujeto, de una realidad socialmente configurada o como el proceso de incorporación del sujeto al mundo en el que vive y de su matización posterior.

La socialización es objeto de estudio de la sociología, ciencia que puede entenderse como el resultado de aplicar, en un contexto histórico, los procedimientos del método científico a los fenómenos que ocurren en el ámbito de lo social. La sociología es una ciencia que ha abierto muchos campos de estudio. En nuestro caso, partiremos del análisis propuesto por la sociología del conocimiento para desembocar en la sociología de la comunicación y de la educación, por ser campos de nuestro presente estudio.

La sociología del conocimiento en opinión de Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) se ocupa de los modos generales por los cuales “las realidades” se dan por “conocidas” en las sociedades humanas y de los procesos por los que cualquier tipo de conocimiento llega a quedar establecido como “realidad”.⁹³ Entienden el término conocimiento en un sentido amplio y sostienen que la sociología del conocimiento debe ocuparse del análisis de la construcción social de la realidad. Esta perspectiva de análisis es de sumo interés para nuestro estudio, puesto que el término conocimiento va a englobar a un cúmulo de saberes prácticos, normativos, ideológicos, religiosos..., y como no, también emocionales y sentimentales que serán objeto de nuestra atención. Para ello, en un primer momento, tendremos que abordar una serie de aspectos generales de

⁹³ Berger. P. y Luckmann.T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortuo Editores, (pp15), 1968. En general, por lo que respecta al análisis de la sociología del conocimiento, seguiremos el análisis presentado por estos autores, apoyando o matizando sus afirmaciones con otros estudios de la materia.

la sociología del conocimiento que, posteriormente, nos permitan comprender: cómo se transmiten las emociones y sentimientos a través del lenguaje audiovisual, cómo participan éstas en la construcción de una realidad socialmente configurada y hasta qué punto quedan insertos en la memoria del sujeto. En un segundo momento, nos centraremos en analizar cómo en nuestra era globalizada, bajo una ideología neoliberal y una economía de libremercado, se está produciendo esta construcción de la realidad y la relación que se establece entre los modos de educación, los sistemas económicos y los MCS.

Anteriormente, hemos señalado que la sociología del conocimiento debe ocuparse del análisis de la construcción social de la realidad. Para empezar hay que decir que la construcción de la realidad más comúnmente aceptada descansa en la idea de que el mundo no puede ser caótico; no porque tengamos pruebas de esa idea sino porque semejante mundo resultaría intolerable (Watzlawick , 1988:38). En la antigua Grecia comenzó todo este proceso de análisis de la realidad con la elaboración de los mitos y el paso posterior que dieron los presocráticos hacia el *logos*, centrándose en la *physis* y la búsqueda del *arjé*. Un paso posterior en ese intento de comprensión de la realidad se dio al variar el objeto de estudio de la *physis* al *nomos*, con los Sofistas y Sócrates preparando el terreno para la definición del primer sistema filosófico, el de Platón.⁹⁴ El estudio de la realidad, como vemos, viene de muy antiguo y, por lo tanto, esto implica definir la realidad a la que nos referimos y describir el proceso que se sigue para construirla y transmitirla señalando los agentes que se encargan de esa tarea.

Para empezar, diremos que existen múltiples realidades, pero que siempre partimos de la más cercana, esto es, la vida cotidiana. De esta realidad no podemos dudar, estamos inmersos en ella, nos golpea o nos abraza diariamente. Es una realidad que aparece objetivada, pues los objetos están definidos humanamente con significado antes de nuestra presencia en el

⁹⁴ Cuando abordemos de los modos de educación nos encontraremos con un problema, el que Carlos Lerena definió como “El problema de Platón”.

mundo. Por lo tanto, esas definiciones (que al principio nos parecen objetivas) son un producto de la subjetividad humana que así las ha configurado y los objetos significan lo que los humanos han querido, aunque evidentemente varían de significado según las culturas y las épocas. Como hemos apuntado, la filosofía históricamente ha sido la encargada del estudio de la realidad, hasta que la complejidad social provocó el surgimiento de la sociología con sus diferentes tipos. Nosotros nos hemos adentrado directamente en la corriente sociológica constructivista⁹⁵ que considera a la sociedad como el resultado de procesos dinámicos de definición o construcción de las situaciones y de la misma realidad social (Giner, Lamo y Torres, 2006:163-164). No obstante, tenemos que señalar que históricamente ha habido un debate sobre si es posible conocer la realidad. Los Sofistas plantearon el relativismo sobre el conocimiento y adoptaron una posición escéptica al respecto. Aún así, el empeño por el conocimiento de la realidad siguió a través de toda la historia de la filosofía.

Realizando un gran salto histórico y una vez abandonada la Escolástica, nos encontramos con que surgen dos grandes corrientes que intentan responder al problema de cómo conocer la realidad: el racionalismo y empirismo. La primera corriente consideraba que al conocimiento verdadero del mundo sólo se podía acceder a través de la razón (René Descartes, 1596-1650) a partir de las cadenas de pensamiento y los mecanismos de razonamiento controlado. En cambio, la segunda corriente filosófica consideraba que el conocimiento fiable sólo era posible acceder por los sentidos observando la realidad en situaciones concretas (Locke, 1632-1704, Hume, 1711-1776) confiriéndole a ésta la existencia en si misma. El idealismo (Kant, 1724-1804) y su posteriores revisiones (neokantianos, idealismo subjetivo - Fichte, 1762-1814-, idealismo objetivo - Schelling, 1775-1854 -, idealismo absoluto - Hegel, 1770-1831-) planteará que la realidad puede o no puede existir en si misma, pero que lo verdaderamente importante será la reconstrucción mental que el sujeto haga sobre ella con los símbolos culturales de que se dispone históricamente. El idealismo en sus

⁹⁵ Los textos clásicos sobre el constructivismo sociológico a parte del de Berger y Luckmann son: *Los estudios de etnometodología* de Harold Garfinkel, *La fenomenología del mundo social*, de Alfred Schutz y *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método* de Herbert Blumer.

primeras fases, había olvidado tres realidades que después darían lugar a otra serie de corrientes del pensamiento, a saber, la sociedad (frente a individuo), la historia (frente a la atemporalidad) y la realidad y la vida (frente a pensamiento). Las corrientes posteriores que primero tomaron en consideración estas realidades olvidadas por el idealismo fueron el positivismo de Auguste Comte (1798-1857), el materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883) y el vitalismo de Friedrich Nietzsche (1844-1900). Al respecto, sólo señalar, por ahora, como el materialismo histórico de Marx o los modelos normativos funcionalistas intentaron buscar la realidad latente y oculta detrás de sus representaciones, esto es, de su ideología.

El paradigma positivista propuesto por Comte se ha puesto en tela de juicio por el constructivismo y otros planteamientos teóricos que pueden considerarse como una línea evolutiva del pensamiento idealista en algunos aspectos. La verdad entendida como algo independiente e impersonal no condicionada ni por el sujeto que la observa, ni por el tiempo histórico, ni por los instrumentos de análisis empleados, no podía mantenerse por más tiempo. Eran demasiadas las evidencias que demostraban que no se podía alcanzar el conocimiento verdadero sin tener en cuenta múltiples variables. Centrándonos en el planteamiento constructivista, las cosas no “son” en sí; sólo se pueden comprender como el resultado de su interpretación y definición social. Dicho de otra manera, lo importante para la sociología constructivista no es tanto descubrir cómo “son” las cosas, sino cómo son interpretadas, entendidas o construidas por los actores. Lo importante no es “la situación objetiva”, sino la definición “subjetiva” de la situación, como señalan Giner, Lamo y Torres, (2006: 163-164).

“(…) pues como señala el *dictum* de W.I. Thomas, *si los hombres definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias*. Pues como afirma, por ejemplo Herbert Blumer, *los “mundos que existen para los seres humanos están compuestos de “objetos”...y dichos objetos son el resultado de la interacción simbólica*. Esto tendrá una segunda e importante consecuencia metodológica: una acusada

tendencia al nominalismo sociológico. Los anteriores (de nuevo marxistas o no) eran realistas y (con Durkheim o con Marx) afirmaban que la sociedad es una cosa que tiene vida propia y, por lo tanto, debe ser tratada como tal. Éstos, por el contrario, dirán que la sociedad no es una cosa sino un lenguaje que se construye en interacciones interpersonales que van dando sentido a las situaciones”.

No obstante, hay que señalar que aunque es necesaria la presencia de un sujeto que realice las observaciones de los hechos y objetos éstos tienen un cierto estatus accesible al observador. Sin embargo, para acceder a ellos tendremos que hacerlo desde nuestra propia perspectiva, transformándolos según el significado que le otorguemos. Como en todas las corrientes siempre hay radicalismos y el constructivismo no podía escapar a tal tentación. En un estudio realizado por Glasersfeld (1994:19-31) el autor afirma que el constructivismo radical no quiere ni puede ser otra cosa que un modo de pensar sobre el único mundo al que tenemos acceso y ese es el mundo de los fenómenos que vivimos. Para llegar a tal afirmación, Glasersfeld, hace un recorrido histórico situándose desde Protágoras hasta Kant, señalando como precursor de las posiciones constructivistas radicales al pensador italiano Giambattista Vico (1668-1744), ya que éste sostenía que la verdad es la realidad particular de quien la expresa, esto es, una construcción subjetiva. Glasersfeld (1994:20), considera que nuestros sentidos no pueden transmitirnos la objetividad del mundo óptico y que es necesaria la participación activa del sujeto humano al afirmar:

“Quien ha reconocido que las percepciones y las observaciones no caen como copos de nieve formados previamente sobre un sujeto pasivo, sino que son el resultado de una actividad realizada por un sujeto activo, debe plantearse la cuestión de cómo se producen esas actividades”.

De esta manera, contemplando al sujeto como un ente activo, en su *Introducción al constructivismo radical*, Glasersfeld (1998: 20-21), señala:

“No es necesario penetrar muy profundamente en el pensamiento constructivista para comprender con claridad que esa posición conduce inevitablemente a hacer del hombre pensante el único responsable de su pensamiento, de su conocimiento y hasta de su conducta. Hoy en día, cuando los conductistas intentan asignar toda la responsabilidad al medio ambiente y los sociobiólogos se complacen en atribuir buena parte de ella a los genes, resulta poco simpática una teoría que sostiene que el mundo en el que parecemos vivir lo debemos sólo a nosotros mismos. Esto es en última instancia lo que quiere afirmar el constructivismo... y en su intento de hacerlo pone de manifiesto aspectos de la teoría del conocimiento que de otra manera pasarían inadvertidos. Aquí es fundamental la tesis de que el mundo que experimentamos lo construimos automáticamente nosotros mismos aunque no reparamos -y ciertamente no sabemos- cómo se realiza ese acto de construcción”.

Si aceptamos la premisa de que el mundo es construido por nosotros mismos al otorgarle significado a las distintas realidades, hay que asumir que el mundo que nos encontramos al nacer ha sido previamente construido por otros sujetos, que han dotado históricamente de un determinado significado cultural a los distintos componentes de la realidad. En el proceso de socialización nosotros vamos a recibir esas definiciones y a partir de ahí, asumiéndolas, tendremos que comenzar el lento, laborioso y doloroso proceso de averiguar por qué se ha definido así la realidad, quién la ha definido así y qué consecuencias tiene esa definición.⁹⁶ En las siguientes páginas, abordaremos cómo se realiza ese acto de construcción y las distintas implicaciones que conlleva, pero antes indicar como nuestro autor (Glaserfeld,1994:19), señala la ilusión a la que ha estado sometido durante mucho tiempo el ser humano, confiando en que era posible el conocimiento de la creación.

⁹⁶ No todos pueden (podemos) hacernos estas preguntas. A veces por estar demasiado ocupados en la supervivencia física; otras, por no haber tenido buenos maestros que nos hayan guiado en el proceso (consecuencia, en parte, de deficientes políticas educativas). Incluso porque los mecanismos de inculcación y de control de la ideología dominante han sido tremendamente exitosos y no concebimos que otra realidad pueda ser posible.

“La revolución que se ha puesto en movimiento en nuestro siglo es más profunda que la de Copérnico, que expulsó al hombre de su soñada situación de privilegio en el centro del universo. Después de Copérnico pudimos seguir considerándonos la coronación de la creación y alimentar la creencia de que éramos los únicos capaces de conocer, por lo menos a grandes rasgos, la consistencia de la creación. Sea lo que fuere lo que entendemos por conocimiento, ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia. Heinz von Foerster lo ha dicho con ejemplar concisión: “La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador”.

De esta manera, generalmente se diferencia entre “lo real” desde la perspectiva ontológica de los objetos y los fenómenos (dudando de la posibilidad de obtener tal conocimiento pleno) y la “realidad” como la transformación cognoscitiva que realiza el sujeto desde su acerbo socializador, su competencia cognitiva y su peculiar interpretación de la realidad. Expresado en términos del constructivismo radical, Glasersfeld (1994: 19):

“El constructivismo es, pues, radical porque rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual éste ya no se refiera a una realidad ontológica “objetiva”, sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo constituido de nuestras experiencias. El constructivista radical abjuró de una vez por todas del “realismo metafísico” y se encuentra enteramente de acuerdo con Piaget quien dice: “la inteligencia organiza el mundo organizándose a si misma”.

Hemos realizado estas precisiones epistemológicas tanto para advertir la complejidad del asunto que nos atañe (la definición de la realidad social y su construcción, así como las distintas corrientes sociológicas que intentan dar respuesta a la cuestión), como para relacionarlo con la teoría de Jean Piaget en la que sostendremos parte de nuestras posiciones. No obstante, profundizar en

ello nos apartaría del objeto de nuestro estudio y por esto, vamos indicar que seguiremos las premisas de la corriente constructivista sociológica y psicológica (en su momento), donde la acción e interacciones de los individuos entre sí y el lenguaje serán básicos para comprender el hecho social. Dicho de otra manera, a nosotros nos interesa los procesos de construcción y transmisión social de “la realidad” y no tanto “lo real” en sí mismo.

Nuestra existencia en el mundo contempla tanto nuestra propia vida cotidiana como la de los otros, independientemente del espacio y el tiempo en que se den, compartiendo así un sentido común de la realidad a través de los distintos lenguajes. De esta manera, la interpretación de la realidad o si se quiere de las tipificaciones o esquemas de la realidad, se vuelven anónimas a medida que me alejo de la realidad de mi vida cotidiana. En otras palabras, el lenguaje se encarga de objetivar las experiencias convirtiéndolas en categorías portadoras de significado para los humanos, en conocimiento. El lenguaje hace presente lo ausente, simbolizando la experiencia cotidiana y presentándola como realidad objetivada. Ese “conocimiento” de la sociedad se objetiva como un cuerpo de verdades válidas sobre la realidad en general definiendo las áreas de comportamiento, las motivaciones para éstos y señalando las situaciones donde se pueden dar los comportamientos. El lenguaje hace posible que todas las experiencias humanas puedan ser transformadas en objetos de conocimiento accesibles a todos los que compartan el sistema de signos, transmitiéndose de generación en generación. El término conocimiento abarca a la realidad física y natural, la realidad lógica y matemática (sólo presente en la mente humana) y la social. Centrándonos en la realidad social, que es el objeto de nuestro interés, decir que el conocimiento se presenta a los sujetos en forma de representaciones mentales (valores, creencias, ideologías...) y su transmisión se realiza inicialmente en la primera infancia, mediante instituciones como la familia, la escuela o el conglomerado de medios de comunicación social.

Este hecho, el disponer de múltiples experiencias a través del lenguaje que no han sido directamente experimentadas, nos reporta tanto beneficios como

peligros. Beneficios desde el punto de vista que nos permite ordenar la realidad con mayor precisión y acceder a áreas de conocimiento fuera de nuestra vida cotidiana posibilitando nuestra supervivencia y desarrollo. Los peligros aparecen cuando las oportunidades de contrastar esos conocimientos “anónimos” con nuestra experiencia vital disminuyen en tal grado que lo transmitido a través del lenguaje, de cualquier sistema de signos, pueda convertirse en la única realidad posible (como ya vimos al hablar de la imagen audiovisual como sustituto de la experiencia social y natural). La causa de todo ello se debe a que, primeramente, la totalidad de conocimientos que transmite el lenguaje elaborados históricamente no pueden ser fácilmente reconstruidos en su proceso original de formación y, por tanto, la realidad social institucionalizada se entiende como solución “permanente” (desde siempre) a un problema “permanente” (la supervivencia) por parte de una colectividad dada. En el caso de las emociones y sentimientos, los esquemas sentimentales transmitidos e instaurados en los sujetos se presentan como el modo ideal de sentir y por ende, actuar. El “así se hacen las cosas” se traduce en un “así debemos sentirnos”. En segundo lugar, la pretendida objetividad de aquellos que nos transmiten las informaciones fuera de nuestra campo de acción están condicionados a su propia subjetividad, a las características técnicas expresivas del sistema de signos que empleen y a las presiones externas e internas a las que se someten dentro de las industrias culturales. Los dos últimos condicionantes ya lo abordamos al hablar de la imagen audiovisual, ahora nos ocuparemos de la temática de la objetividad, pues se piensa (Grieg, 1994:130), que la falacia de la pretendida objetividad debe ser desterrada.

“Ya no puedo decir: ésta es la verdadera historia o éstos son los hechos crudos, sólo puedo decir: así lo he visto o así me lo han contado, no he suprimido ninguna información que me parecía importante. La realidad que creo para mí como observador es mi realidad de primer orden. Al informar sobre ella, creo una realidad de segundo orden, o sea, “un mapa del mapa” que luego se convierte a su vez en una realidad de primer orden para los espectadores que no fueron testigos de acontecimientos informados”.

Cuando estas realidades se presentan en un conjunto y se transmiten a través del proceso de socialización y de los agentes intervinientes en él, se define un determinado orden social generado por la actividad humana del pasado y mantenido por la del presente. La aparición, subsistencia y transmisión del orden social nos lleva al análisis de la institucionalización.

1. 7. La institucionalización.

Los orígenes de la institucionalización hay que buscarlos en los procesos de **L**habituación,⁹⁷ (Berger y Luckmann, 1968). Para nosotros es importante detenernos, aunque sea brevemente, en ello puesto que nuestro campo de estudio se sitúa dentro de la socialización primaria y la socialización secundaria realizada tanto en la primera infancia como en la institución escolar. La socialización primaria generalmente se ha situado en el ámbito familiar, pero hay que tener en cuenta dos aspectos relevantes en nuestra época. El primero es que el ingreso de los niños y niñas en la escuela se realiza desde edades muy tempranas,⁹⁸ incluso desde meses de edad. El segundo aspecto a considerar es que estos niños y niñas se someten a la influencia de otro agente de socialización, los medios de comunicación social, desde el inicio de su existencia. Estos tres agentes, familia, escuela y medios transmiten los procesos

⁹⁷ Otros autores, como Pierre Bourdieu que abordaremos más adelante, también señalan la importancia de los procesos de habituación, denominándolo con el término *habitus*. Bourdieu lo entiende como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente. Enrique Martín Criado, en Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Voz, "Habitus" <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>

⁹⁸ Si el Marqués de Saint- Fargeau (Louis –Michel Le Peletier, 1760-1793) levantara la cabeza, vería como siglos después su propuesta de crear *établissements d'éducation nationale*, estaría realizándose al quitar a los padres de la tarea de educar a sus hijos. Pero se revolvería indignado al saber que esto no es consecuencia de una política educativa que intenta erradicar, a través de la educación, las desigualdades sociales, sino fruto de las políticas educativas de corte neoliberal, como veremos más adelante. (Cuesta, 2005:43ss) Por otra parte, decir que, afortunadamente, este sueño de la razón de Le Peletier, presentado por Robespierre en 1793 como parte del Plan de Educación de la República Francesa no se llevara a cabo pues se hubiera institucionalizado el internado como metáfora de la sociedad perfecta.

de habituación socialmente establecidos en nuestra época histórica y los significados que encierran en su interior y posibilitan, como dicen Berger y Luckmann (1968: 74), que:

“Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida *como* pauta por el que la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos”.

Estas acciones que se realizan habitualmente están tipificadas en un determinado orden social y son compartidas por los miembros de ese grupo, hasta tal punto que la institución tipifica tanto las acciones como los actores que deben desempeñarlas. De esta manera, aún sin sanciones y mecanismos de control, las instituciones controlan el comportamiento de los sujetos al definir previamente las pautas de actuación de los sujetos. Berger y Luckmann (1968: 77ss) lo explican con claridad meridiana. Para ellos el origen de la institucionalización comienza cuando dos individuos empiezan a compartir los roles que presencian del otro. Al principio se sorprenden de lo que el otro hace (lo cual es peligroso en potencia porque no se conocen las intenciones), pero cuando se repite, ya ni asombra ni es causa de peligro.⁹⁹ A partir de ahí, se posibilita la división del trabajo que permite la innovación al requerir ésta más atención a las tareas. Si otro individuo participa en su vida cotidiana se le transmiten esos roles que adquieren historicidad y ganan en objetividad; las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo. Las rutinas así establecidas tienden a persistir y sólo quienes las crearon en su momento tienen

⁹⁹ En este sentido Fernando Savater decía, en boca del Tartufo de Molière que “todas las instituciones que la civilización ha producido tienen su raíz en el miedo de los hombres a lo que son y su justificación teórica en la necesidad de disfrazar permanentemente su verdadera naturaleza con mentirosos oropeles” (Savater: 1992:36) y apostillaba en boca de Tarzán: “quizá toda la civilización no consiste más que en haber sustituido el pánico por la angustia” (Savater: 1992:19). Y a la angustia, hoy, le llamamos “malestar” sobre lo que hablaremos más adelante.

facilidad para modificarlas. Cuando se transmiten, esa posibilidad se ve reducida porque se instaura en la conciencia como “así se hacen las cosas”.

En la infancia el mundo es una realidad dada, sin que exista la posibilidad de comprender que ha sido construida socialmente. Los niños y niñas no pueden distinguir en sus primeras etapas entre la objetividad de los fenómenos naturales y lo construido socialmente (y muchos adultos tampoco). Por lo tanto, el mundo externo “institucional”, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria geográfica. En una divertida obra de divulgación sobre matemáticas, Adrián Paenza (2005:183-184) nos explica esto mismo sirviéndose del relato de un impactante experimento realizado con monos.¹⁰⁰

“Supongamos que tenemos seis monos en una pieza. Del cielo raso cuelga un racimo de bananas. Justo debajo de él hay una escalera (como la de un pintor o un carpintero). No hace falta que pase mucho tiempo para que uno de los monos suba las escaleras hacia las bananas. Y ahí comienza el experimento: en el mismo momento en que toca la escalera, todos los monos son rociados con agua helada. Naturalmente, eso detiene al mono. Luego de un rato, el mismo mono o alguno de los otros hace otro intento con el mismo resultado: todos los monos son rociados con el agua helada a poco que uno de ellos toque la escalera. Cuando este proceso se repite un par de veces más, los monos ya están advertidos. Si bien alguno de ellos quiere intentarlo, los otros tratan de evitarlo, y terminan a los golpes si es necesario.

Una vez que llegamos a este estadio, retiramos uno de los monos de la pieza y lo sustituimos por uno nuevo (que obviamente no participó del experimento hasta aquí). El nuevo mono ve las bananas e inmediatamente trata de subir por las escaleras. Para su horror, todos los otros monos lo atacan. Y obviamente se

¹⁰⁰ Paenza (2005) toma el relato de "De banaan wordt bespreekbaar", cultuurverandering in ambtelijk en politiek Groningen. door Tom Pauka en Rein Zunderdorp (Nijgh en van Ditmar, 1988) disponible en http://www.totse.com/en/technology/science_technology/dumbapes.html

lo impiden. Luego de un par de intentos más, el nuevo mono ya aprendió: si intenta subir por las escaleras lo van a golpear sin piedad. Luego, se repite el procedimiento: se retira un segundo mono y se incluye uno nuevo otra vez. El recién llegado va hacia las escaleras y el proceso se repite: ni bien la toca (la escalera), es atacado masivamente. No sólo eso: el mono que había entrado justo antes que él (¡que nunca había experimentado el agua helada!) participaba del episodio de violencia con gran entusiasmo.

Un tercer mono es reemplazado y ni bien intenta subir las escaleras, los otros cinco lo golpean. Con todo, dos de los monos que lo golpean no tienen ni idea de por qué uno no puede subir las escaleras. Se reemplaza un cuarto mono, luego el quinto y por último, el sexto, que a esta altura es el único que quedaba del grupo original. Al sacar a éste ya no queda ninguno que haya experimentado el episodio del agua helada. Sin embargo, una vez que el último lo intenta un par de veces, y es golpeado furiosamente por los otros cinco, ahora queda establecida la regla: no se puede subir por las escaleras. Quien lo hace se expone a una represión brutal. Sólo que ahora ninguno de los seis tiene argumentos para sostener tal barbarie. Cualquier similitud con la realidad de los humanos *no es pura coincidencia ni casualidad. Es que así somos: como monos*".

Ante esta situación se hace necesario "transmitir razonadamente" la realidad construida para que su interiorización sea plena y no se produzcan reacciones ni anomalías en el proceso de socialización, que atenten contra las instituciones como afirman Berger y Luckmann, (1968: 84):

"El conocimiento que tienen de la historia institucional es "de oídas"; el significado original de la institución les resulta inaccesible por la memoria. Por lo tanto, se vuelve necesario explicarles dicho significado mediante diversas fórmulas de legitimación, que deberán ser coherentes y amplias en términos del orden institucional, si pretenden llevar la convicción a las nuevas generaciones".

Los encargados de explicar los significados del “conocimiento” son los agentes de socialización que transmiten la interpretación de la realidad legitimada tanto histórica como culturalmente. En este sentido, es importante precisar con Berger y Luckmann. (1968: 85) que:

“Cuanto más se dé por establecido el comportamiento en el plano del significado, tanto más se reducirán las alternativas posibles a los “programas” institucionales, y tanto más previsible y controlado será el comportamiento (...) Una vez que las instituciones han llegado a ser realidades divorciadas de su relevancia originaria en los problemas sociales concretos de los cuales surgieron, hay probabilidades de que se desvíen de los cursos de acción “programados” institucionalmente. Dicho en forma más sencilla, es más probable que uno se desvíe de programas fijados por otros, que de los que uno mismo ha contribuido a establecer. La nueva generación plantea un problema de acatamiento y su socialización, dentro del orden institucional, requiere que se establezcan sanciones” .

Todos estos significados tienen que estar legitimados para que tengan una coherencia lógica y que puedan posteriormente pasar al plano de la socialización a través de la transmisión que realizarán los distintos agentes socializadores, traduciéndose en los diversos roles de comportamiento social. Hablaremos en primer lugar de los roles y posteriormente de la legitimación de los mismos o, usando la terminología de Berger y Luckmann, de las *tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente*.

1. 8. Los roles y la legitimación.

Para que el comportamiento humano esté institucionalizado es necesario primero que se construya una tipología de roles que permite, al desempeñarlos, participar en el mundo social y posteriormente, al ser internalizados, hacer que el mundo cobre realidad subjetivamente para el sujeto. Así, en palabras de Berger y Luckmann, (1968: 98-99):

“Los *roles* aparecen tan pronto como se inicia el proceso de formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento (...) Preguntar qué “roles” llegan a institucionalizarse equivale a preguntar qué áreas de comportamiento resultan afectadas por la institucionalización y la contestación puede ser la misma, todo comportamiento institucionalizado involucra “roles” y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización. Tan pronto como los actores se tipifican como desempeñando “roles” su comportamiento se vuelve *ipso facto* susceptible de la coacción”.

El análisis de los roles puede hacerse por tanto desde dos perspectivas; por un lado, entendiéndolos como un determinado tipo de conocimiento socialmente definido (ser padre o madre) y, por otro lado, analizando cómo éstos se configuran como representaciones y son mediados por los agentes socializadores. En nuestro estudio, este último aspecto será el que cobre mayor interés, pues nos desvelará cómo el conjunto de conocimiento institucional llega a cobrar una realidad subjetiva para los sujetos y cómo les afectará en su visión del mundo y su comportamiento en él. Sin embargo, no todos los comportamientos y concepciones vitales están igualmente sometidos al alcance de la institucionalización.

Las instituciones surgen históricamente para atender necesidades básicas de los humanos, adquiriendo un carácter orgánico con tendencia a la permanencia, al tiempo que son portadoras de un conjunto de normas, valores y usos compartidos por una colectividad. Dependiendo del grado en que se compartan esas estructuras relevantes, la institucionalización será de mayor o menor grado y para ello, el conocimiento deberá, primero, legitimarse y posteriormente o paralelamente transmitirse. Así, llegamos al problema de la legitimación de las instituciones. Decían Berger y Luckmann (1968: 121-122) que el problema de la legitimación surge cuando las objetivaciones de orden institucional deben transmitirse a una nueva generación. Los propios recuerdos de los individuos

ya no coinciden con el supuesto carácter autoevidente de las instituciones. Por ello, para que éstas puedan ser comprendidas por las nuevas generaciones hay que ofrecer explicaciones y justificaciones de la tradición institucional. Este proceso de explicaciones y justificaciones constituye la legitimación.

Existen varios niveles de legitimaciones según Berger y Luckmann. El más básico corresponde al lenguaje, más concretamente al vocabulario. Al definirnos como padres utilizamos un vocabulario de parentesco lo que legitima automáticamente la estructura de parentesco. El segundo se compone de proposiciones teóricas rudimentarias contenidas en los proverbios, máximas, sentencias, leyendas, cuentos..., pero con las características que se relacionan con la acción práctica. Los dos niveles que nos quedan por abordar son los más potentes a la hora de legitimar las instituciones: las teorías explícitas y los universos simbólicos. El tercer nivel de legitimación contiene teorías explícitas por las que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado. Debido a su complejidad y diferenciación del conocimiento común, suelen encomendarse a personal especializado que las transmite mediante procedimientos formalizados de iniciación. De esta manera la legitimación se alejan de la acción y empiezan a convertirse en *teoría pura*, como afirman Berger y Luckmann, (1968: 123-124).

La institución escolar (entre otras) y sus agentes, los educadores, se encuentran en el tercer nivel de legitimación, pues transmiten unos saberes organizados mediante unos procedimientos previamente elaborados institucionalmente. Vemos como los dos niveles primeros de legitimación están ligados a la acción, mientras que los dos segundos tienden a la especulación teórica, siendo el último, el de los universos simbólicos, el que corona la cima y posibilita que los conocimientos queden legitimados en las conciencias a través de generaciones. Éstos son procesos de significación que se refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana y que no pueden de ningún modo experimentarse en ella directamente, exceptuando en la "experiencia teórica", Berger y Luckmann, (1968: 124-125).

En la historia de la sociología se han utilizado distintas expresiones para referirse a los universos simbólicos, cada una con sus matices. Así Durkheim hablaba de representaciones colectivas, Weber las denominaba a su vez estructuras de conciencia, Moscovici, representaciones sociales. No es de nuestro interés hacer una exhaustiva distintición terminológica, objeto que podría desviarnos de nuestro trabajo, y nos conformamos con lo expuesto hasta ahora.¹⁰¹

Los universos simbólicos hacen que los grupos humanos se reconozcan como tales, posibilitándoles el conocimiento y la interpretación del entorno real e imaginario y constituyéndose así en cultura.¹⁰² También pueden entenderse los universos simbólicos como conjunto de creencias, más o menos articuladas y vigentes, como así lo hacen Dimitrova y Lucas, (2006:69):

“En efecto, *las creencias* que se encuentran al nivel más alto de abstracción y que suelen estar organizadas en universos simbólicos en la sociedad, en las organizaciones son los significados de sentido común que se dan por supuestos sin necesidad de reflexión ulterior. Se explicitan en los supuestos tácticos, sentimientos y actitudes que los miembros de la organización mantienen de forma inconsciente, sobre la naturaleza del mundo que les rodea”.

Si hablamos de creencias es obligado citar a Ortega y Gasset (1981:13) y señalar la importancia que nuestro filósofo le otorga a señalar y delimitar lo que son las creencias en una sociedad y para qué sirven. Para Ortega, el hombre y la mujer están en el mundo y a la vez tienen que hacerse el mundo o como dice, *la vida*

¹⁰¹ Baste esta breve reseña como ejemplo de la ardua tarea que ello supondría, la diferenciación que se hace entre representación social y representación colectiva. Álvaro, J.L. “Representaciones sociales”. En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Publicación Electrónica, Universidad Complutense, Madrid, 2002. <<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>>

¹⁰² Hasta ahora hemos seguido en nuestro análisis la sociología del conocimiento, pero la aparición del término “cultura” nos abre las puertas de otro tipo de sociología, la de la cultura. Ambas comparten muchos puntos de análisis en común, se solapan y también discuten sobre sus objetos de conocimiento. Baste con hacer esta precisión y remitir al lector a una obra que aborda la temática; Costa, X., *Sociología del conocimiento y de la cultura*, Valencia, Editorial Tirant lo Blanch, S.L, 2006.

nos es dada y a la vez tenemos que hacérsosla. Para ello el hombre tiene que decidir qué hacer y eso sería imposible si no dispusiera de convicciones sobre lo que hay a su alrededor para poder determinar su acción. A esas convicciones las llama creencias de las que participan los sujetos de una época. Creencias que perviven o se modifican históricamente, por ello, para él, los cambios más decisivos en la humanidad son los cambios de creencias, la intensificación o su debilitamiento, así, en palabras de Ortega y Gasset (1981: 14-15):

“El diagnóstico de una existencia humana –de un hombre de un pueblo, de una época- tiene que comenzar filtrando el repertorio de sus convicciones. Son éstas el suelo de nuestra vida. Por ello se dice que en ellas el hombre está. Las creencias son lo que verdaderamente constituye el estado del hombre (...) las creencias que coexisten en una vida humana, que las sostienen, impulsan y dirigen son a veces, incongruentes, contradictorias o, por lo menos, inconexas – [y a continuación prosigue, diferenciando ideas de creencias] la creencia no es, sin más, la idea que se piensa sino aquella en la que además se cree. Y el creer no es una operación del mecanismo intelectual, sino una función del viviente como tal, la función de orientar su conducta, su quehacer (...) [así, insiste] - El diagnóstico de una existencia humana -de un hombre, de un pueblo, de una época- tiene que comenzar filiando el sistema de sus convicciones y para ello, antes que nada, fijando su creencia fundamental, la decisiva, la que porta y vivifica todas las demás. Ahora bien, para fijar el estado de creencias en un cierto momento, no hay más método que el de comparar éste con otro u otros. Cuanto mayor sea el número de los términos de comparación, más preciso será el resultado”.

El interés de estas precisiones se centra en señalar que las instituciones sociales se legitiman en última instancia en unos universos simbólicos (o como se les quiera denominar) que contienen un cuerpo de creencias que da sentido al quehacer humano y por el que se dirige. Estos universos simbólicos se crean y recrean históricamente por parte de los sujetos, se transmiten, permanecen en una determinadas épocas o colectivos y se modifican en función de las

necesidades sociales o de los intereses de determinados grupos de poder. Por ello, como afirman Berger y Luckmann. (1968: 136):

“Los procedimientos específicos para el mantenimiento de los universos se hacen necesarios cuando el universo simbólico se ha convertido en *problema*. Mientras esto no suceda, el universo simbólico se autosustenta, o sea, se autolegitima por la sola facticidad de su existencia objetiva en la sociedad de que se trate. Puede admitirse el concebir una sociedad en la que esto ocurriera: dicha sociedad constituiría un “sistema” de funcionamiento perfecto, armonioso y cerrado. Pero una sociedad semejante no existe en la realidad. Dadas las tensiones inevitables de los procesos de institucionalización y por el hecho mismo de que todos los fenómenos sociales son *construcciones* producidas históricamente a través de la actividad humana, no existe una sociedad que se dé totalmente por establecida ni tampoco, *a fortiori*, un universo simbólico de esa clase. Todo universo simbólico es incipientemente problemático. La cuestión reside, pues, en saber en qué *grado* se ha vuelto problemático”.

Las nuevas generaciones pueden aceptar los universos simbólicos, en todo o en parte, pero también pueden plantear versiones divergentes que reclaman una nueva definición de la realidad, amenazando, así, el orden institucional legitimado por el universo simbólico en cuestión. No obstante, las instituciones tienden a persistir, a no ser que ocurra algo que las convierta en problemáticas, tal como señalan Berger y Luckmann, (1968: 150-151)

“La habituación y la institucionalización en sí mismas limitan la flexibilidad de las acciones humanas. Las instituciones tienden a persistir, a no ser que se vuelvan “problemáticas”. Las legitimaciones definitivas refuerzan inevitablemente esta tendencia. Cuanto más abstractas resultan las legitimaciones, menos probabilidad existe de que se modifiquen según las cambiantes exigencias pragmáticas. Si, de cualquier modo, existe una tendencia a seguir como antes, ésta evidentemente se fortalece al tener excelentes razones para que así suceda, lo que significa que las instituciones pueden persistir aun

cuando, para un observador exterior, hayan perdido su funcionalidad o practicidad originarias. Ciertas cosas se hacen no porque *resultan*, sino porque *son justas*, es decir, justas en términos de las definiciones últimas de la realidad promulgadas por los expertos universales”.

Actualmente, la denominada globalización está problematizando el orden institucional y empiezan a aparecer nuevas alternativas dentro de los universos simbólicos establecidos que afectan tanto teórica como de manera práctica a la vida social. Esta problematización se está produciendo en todos los órdenes sociales. Como ejemplo de ello recordemos las revueltas de París (años 2005 y 2007), en la que los jóvenes se han dado cuenta de que los comportamientos definidos socialmente no “resultan”, no funcionan, que las instituciones no resuelven sus necesidades y con sus acciones proclaman su descrédito en su último nivel de legitimación. En el fondo, la cuestión reside en averiguar qué ocurre con los que quedan excluidos del maravilloso nuevo mundo de la globalización. Decía Eduardo Galeano¹⁰³ que el viejo proverbio enseña que mejor que dar pescado es enseñar a pescar. El obispo Pedro Casaldáliga –afirma Galeano– que no nació en América, pero la conoce por dentro, dice que sí, que está muy bien, muy buena idea, pero ¿qué pasa si nos envenenan el río? ¿O si alguien compra el río, que era de todos, y nos prohíbe pescar? O sea: ¿qué pasa si pasa lo que está pasando? La educación no alcanza.

Responder a este interrogante implicaría admitir, como hizo la fundación Gorbachov en 1995 en San Francisco que en el próximo siglo, dos décimas partes de la población activa sería suficiente para mantener la actividad de la economía mundial.¹⁰⁴ Por lo tanto, el problema estriba en averiguar ¿cómo podría la élite mundial mantener la gobernabilidad del ochenta por ciento de la humanidad sobrante, cuya inutilidad habría sido programada por la lógica liberal? Brezezinski, antiguo consejero de Jimmy Carter y fundador de la

¹⁰³ <http://www.rodelu.net/galeano/galeano114.html>

¹⁰⁴ Por eso el profesor Ulrich Beck denomina a los disturbios de París “ La revuelta de los superfluos”
<http://nesemu.blogia.com/2005/120204-la-revuelta-de-los-superfluos.php>

Trilateral, dio en el clavo al afirmar que la solución estaba en el *Tittytainment*, que es “un cóctel de entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permita mantener de buen humor a la población frustrada del planeta” (Michéa, 2002). Es el antiguo *panem et circenses* romano, pero esta vez con la poderosísima maquinaria audiovisual. Y no puede haber, pan sin circo, de ahí la importancia de la telebasura; ni circo sin pan, véase el proteccionismo de los Estados sobre sus productos o su intervención en grandes conflictos laborales, (Mariano, 2005).

La música en la cultura contemporánea ha contribuido a la construcción de la identidad juvenil favoreciendo la construcción de sus propios universos simbólicos, alejados de los establecidos institucionalmente. Cuando la música comenzó a ocupar un lugar central en la construcción del universo simbólico juvenil se desarrolló un potente mercado destinado a satisfacer esta necesidad, tal como describen Hormigos y Martín, (2004:265).

“La expansión de un mercado musical específicamente destinado a la juventud apoyó el cada vez más importante papel de la música en la construcción de la identidad juvenil. La música, sin duda, no era y no es la única expresión de la cultura popular a partir de la cual los jóvenes construyen su identidad. El cine, la moda, la televisión, antaño la motocicleta y hoy el vehículo «tuning», etc., son elementos cruciales en la construcción de su universo simbólico. Sin embargo, como afirmaba Paul Willis en los años setenta: «Para la mayoría de la gente joven de este país (Inglaterra), y especialmente los jóvenes de la clase obrera, las formas expresivas recibidas como el teatro, el ballet, la ópera o la novela son irrelevantes, y la música pop es su única forma principal de salida expresiva» (1974:1). La música popular, tanto en su vertiente de consumo como en su potencialidad expresiva, adquirió un papel fundamental en la construcción de la identidad entre los jóvenes de las sociedades industriales avanzadas”.

Los universos simbólicos generados paralelamente a los institucionales, que pueden coexistir o enfrentarse, no son creados de modo autónomo sino a través

de los materiales que los sujetos encuentran en su entorno, siendo la música en la juventud uno de ellos. En el caso francés, el hip hop ha permitido crear y canalizar esas inquietudes juveniles que, entre otros hechos, han desembocado en las revueltas antes señaladas. Recordando la importancia que tiene el lenguaje en los procesos de transmisión y legitimación de las instituciones, se entiende lo que afirma Koma, rapero de *Scred Connexion*, del barrio parisino de Barbès. Él explica perfectamente cómo se entiende el hip hop en Francia:¹⁰⁵

“La lengua es un deporte de combate. Cuando la dominas puedes elegir: irte con los fuertes para aplastar a los débiles o irte con los débiles para luchar contra los fuertes (...)”.

En la escuela también hay revueltas, pero manifestadas de distinta manera. En la institución escolar, aún sabiendo que las cosas no “resultan” se siguen haciendo porque son “justas”. Por eso se ha dicho que la escuela es la única institución que pervive independientemente de su éxito, es más, sin saber exactamente en qué consiste el éxito (Morrish, 1978). Las resistencias de los estudiantes en la escuela pueden entenderse como una rebelión ante las legitimaciones teóricas y simbólicas que en ella se dan. Los estudiantes no comparten los procedimientos formalizados que se dan en la institución escolar y esas resistencias van de menos a más, en la medida que pasan de la socialización primaria a la secundaria y avanzan por las diferentes etapas educativas.

En nuestra propuesta sobre la utilización del vídeo en la escuela, veremos que el potencial que este medio tiene para transmitir una determinada visión de la realidad tiene más fuerza en las primeras etapas de escolarización (educación infantil y primer ciclo de educación primaria), mientras que en etapas posteriores puede aminorarse su influjo, por percibir los estudiantes como agresivos los procedimientos a los que se les somete en las aulas. Si la música en

¹⁰⁵ Isidro López “La banlieu y el hip hop: La poesía es un arma”
<http://www.rebellion.org/cultura/031006hh.htm>

la juventud permite la construcción de identidades con sus propios universos simbólicos, los medios audiovisuales –en su más amplio sentido– también pueden contribuir a ello. Nos ocuparemos de esto cuando abordemos el caso Disney y Disney-Pixar (Capítulo, 5) y realicemos nuestras propuestas sobre el uso del vídeo en la escuela.

1. 9. Socialización primaria, secundaria, terciaria.

Antes de llegar a construir universos simbólicos propios o combatir los hegemónicos, todos los sujetos pasamos por un proceso de socialización en dos niveles, a saber, primario y secundario, como lo explican Berger y Luckmann. (1968: 170-171):

“En la socialización primaria no existe ningún *problema* de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidades de optar por otro arreglo. *Hic Rhodus, hic salta*. Hay que aceptar a los padres que el destino nos ha deparado. Esta desventaja injusta inherente a la situación de hijo tiene la consecuencia obvia de que, aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe ningún otro juego a mano. Esto tiene un corolario importante. Como el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo *tout court*. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias”.

Los contenidos que se internalizan pueden ser específicos de una sociedad o comunes a todas las sociedades. En un mundo cada vez más globalizado y, en concreto, en el caso de los sentimientos y emociones transmitidos a través del lenguaje audiovisual éstos tienden a ser compartidos, cada vez más, por todo el planeta (siempre que se someta al influjo de sus productos) como veremos al analizar las emociones culturalmente.

La socialización nunca termina plenamente, pero se entiende que la socialización primaria finaliza cuando el sujeto ha integrado en su conciencia al “otro generalizado” y lo que ello comporta. Es importante señalar que la socialización primaria tiene una fuerte carga emocional con los significantes que van adquiriendo del mundo los niños y niñas. A partir de ese momento en el que el sujeto ha alcanzado la identidad gracias a la internalización de los significantes sociales, comienza la socialización secundaria, Berger y Luckmann (1968: 174-175):

“La socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. (...) podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. (...) La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren “comprensiones tácitas”, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los “submundos” internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos”.

Baste decir que la socialización secundaria será más compleja, es decir, necesitará de organismos especializados en las transmisiones de sus significantes, en tanto que en esa sociedad la distribución del trabajo (y el conocimiento) sea mayor. La escuela, institución donde tradicionalmente comienza la socialización secundaria, dará paso a otras instituciones que se encargarán de la internalización de esos submundos específicos, multiplicándose en función de la complejidad de la sociedad en cuestión.

La socialización en su conjunto plantea el problema de cómo conjugar la primaria con la secundaria en un todo coherente y cómo después de recibir la secundaria, se integran esos submundos recién conocidos en el primero internalizado afectivamente. El resultado de esa conjunción puede tener distintas resoluciones, desde una aceptable integración hasta el rechazo, en diversos grados, siendo uno de los más extremos el que hemos señalado al hablar de las revueltas de París. Antes de continuar con este tema hay que señalar que también se considera una socialización terciaria, (Giner, Lamo, Torres, 2006: 781):

“Se puede hablar de una socialización terciaria, ya que es posible que los individuos adultos relativicen todo lo aprendido anteriormente dentro de un determinado contexto social y prefieran asumir o interiorizar las normas de otra cultura o sociedad. La socialización terciaria se relaciona con la transculturación y la integración en sociedades o sistemas de referencia totalmente distintos a los anteriormente aprendidos. En este último período, los medios de comunicación social, así como las ideologías, la religión y otros productos simbólicos de la cultura son muy relevantes como agentes socializadores”.

La socialización terciaria también puede entenderse dentro de los cambios acelerados de nuestro mundo contemporáneo, simplemente, como un proceso de aprendizaje continuo, de formación continua, a través de la formación de adultos y de los medios de comunicación, sin necesidad de que se produzcan cambios como los anteriormente descritos, (Hillmann, 2001: 831).

Aunque parezca que nos estamos alejando de nuestro objeto de estudio es necesario abordar la socialización en todas sus fases, puesto que las consecuencias últimas de nuestro trabajo van a implicar tanto a los agentes socializadores (familia y escuela) como a los sujetos susceptibles de socializar. Respecto a los primeros, necesitarán ser conscientes del cambio conceptual sobre la realidad subjetiva interiorizada que deberán realizar, provocándole una transformación mental, una resocialización o en palabras de Berger y Luckmann, una alternación, para acabar diciendo “Entonces yo creía...ahora sé”.¹⁰⁶

Es sorprendente y alarmante la falta de conciencia sobre el significado de la construcción social de la realidad que detentan tanto los maestros y maestras como las familias, por ello, como decíamos antes, se siguen haciendo cosas que no “resultan”, pero que son “justas” en el sentido que han sido previamente definidas. Respecto a los sujetos objeto de la socialización, paralelamente a la socialización primaria a la que están sometidos, presentaremos una propuesta de actuación que permita a éstos introducirse “convenientemente dispuestos” en la socialización secundaria.

Al iniciar el análisis de los orígenes de la institucionalización apuntábamos cómo la familia y los medios de comunicación estaban compartiendo con la escuela tareas propias de la socialización primaria. Los cambios producidos en el mundo moderno (globalización, políticas de igualdad de género, aparición de nuevos tipos de familias, etc.) han provocado, entre otras cosas, una disminución del tiempo efectivo para estar con los hijos e inculcarles, con una fuerte carga afectiva, los significantes de la realidad cotidiana objetivados a

¹⁰⁶ “Recordaréis seguramente la imagen del burgués Jourdain en “El burgués gentilhomme” de Molière, aquel nuevo rico simplete que se mueve ávido de aprender, en los círculos selectos de la sociedad francesa. Un día, se enamora perdidamente de una joven de alcurnia y solicita a su filósofo doméstico que le ayude a escribir una carta de amor. Interrogado sobre si la carta debe ser en prosa o en verso, Jourdain se entera, para su sorpresa y deleite, que toda vez que habla, lo hace en prosa. Se siente abrumado por el descubrimiento de que durante toda su vida ha estado hablando en prosa. “¡Hablo en prosa! ¡Dios me proteja, he estado hablando en prosa por cuarenta años sin saberlo!” Foerster (1988:38). Pues bien, Foerster dice que, al igual que el protagonista de la obra hizo tal descubrimiento, todos nosotros debemos hacer el siguiente: “El medio ambiente, tal como nosotros lo percibimos, es invención nuestra”.

través del lenguaje. La disminución de ese tiempo compartido hace que otras instituciones (escuela y medios) realicen la labor originalmente prevista para la familia por el debilitamiento de su función. De hecho, los maestros y maestras se quejan de que los niños llegan a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente y que ellos se tienen que encargar de suplir paralelamente al cumplimiento de sus labores. Como tienen que encargarse de “educar”, tienen poco tiempo para “enseñar”, siendo esto último objeto de la institución escolar encargada de realizar la socialización secundaria ofreciendo el cúmulo de saberes específicos necesarios en una sociedad con una fuerte división social en el trabajo. De hecho, hay quien piensa que:

“Se podría formular entonces la hipótesis de la existencia de una especie de secundarización de la socialización primaria y de primarización de la socialización secundaria. La primera se expresa fundamentalmente a través del ingreso cada vez más temprano en instituciones escolares, y del menor tiempo pasado con los adultos más significativos (padre y madre), reemplazados por otros adultos más distantes y neutros afectivamente, o por el contacto con los medios de comunicación. Pero la primarización de la socialización secundaria, en cambio, es un fenómeno que se caracteriza por la incorporación de mayor carga afectiva en el desempeño en instituciones secundarias. La emotividad y religiosidad que caracteriza el contacto con la televisión constituye, sin duda, una primera referencia a este fenómeno”.¹⁰⁷

Si la fuerte carga emocional con la que se transmite la socialización primaria, que tradicionalmente realizaba la familia, se sitúa ahora en los medios y la escuela, esto hace que el análisis de las emociones y sentimientos transmitidos a través del lenguaje audiovisual cobre cada vez más importancia. En el caso de

¹⁰⁷ Cardozo, M., "Las transformaciones de las instituciones educativas: familia y escuela". <http://www.uruguay2030.com/LaOnda/Educacion/3/Las%20transformaciones%20de%20las%20instituciones%20educativas.htm> La autora plantea en su artículo una serie de reflexiones provocadas por la lectura de la obra de Juan Carlos Tedesco, *Hacer reforma. El nuevo pacto educativo*. (1996), donde enumera y profundiza sobre las transformaciones actuales de la estructura social, y más particularmente, de la educación.

la escuela, en Educación Infantil la afectividad con los alumnos es muy importante y ésta va diluyéndose conforme se avanza en el sistema educativo. En definitiva, se trata de transmitir la construcción de la realidad históricamente establecida y esto se hace, fundamentalmente, a través de los agentes socializadores y los mecanismos sancionadores instaurados. Pero la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas que como hemos visto son la esencia de la institucionalización. Pues bien, el mantenimiento de esa realidad establecida se produce principalmente por el lenguaje y los mecanismos hegemónicos de control.

1.10. El lenguaje y el mantenimiento de la realidad.

Berger y Luckmann (1968: 191), señalaban que el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo que mantiene, modifica y reconstruye continuamente la realidad subjetiva, pero, advierten, que la mayor parte del mantenimiento de la realidad en el diálogo es implícita, no explícita.

Gracias al lenguaje, en su forma dialógica, objetivamos la experiencia biográfica, le damos sentido a las experiencias y, cuando coordinamos las acciones mediante el lenguaje, conseguimos el consenso entre individuos construyendo así la sociabilidad. Perter Krieg (1994:124-125), lo explicaba de esta manera relacionándolo con los medios de comunicación.

“Una sociedad, o sea un sistema social, se constituye mediante las interacciones - a la que pertenece también la comunicación - entre observadores. Para un observador, es decir, para un hombre, la comunicación no es, en el sentido de Humberto R. Maturana, una transmisión de instrucciones o de informaciones instructivas, sino la coordinación de acciones mediante el lenguaje (entendida en el sentido más amplio como codificación de conductas). Si esa coordinación conduce a un acoplamiento estructural duradero, es decir, a una modificación paralela de las estructuras de dos o más observadores que se comunican,

entonces surge un sistema social, una sociedad. En la medida que esa sociedad crece, se sirve de herramientas técnicas para la comunicación: los medios. El sentido de estos medios es crear conjuntamente ámbitos consensuales dentro de los cuales es posible una coordinación de las acciones de los individuos. A esos ámbitos consensuales los denominamos simplemente "realidad". Por lo tanto, la realidad es una construcción social que a su vez permite y construye a la sociedad. Por tanto los medios tienen la función de crear esa "realidad" construyéndola mediante la observación de la sociedad y difundiéndola en ella. Cuanto más compleja y grande es la sociedad, tanto más importante es la función de los medios, pues sin ellos una sociedad de dimensiones y complejidad más grandes no podría funcionar como sociedad".

Los medios producen "realidades" en el sentido anteriormente expresado, pero condicionados por la estructura social en el momento de la producción de los mensajes. Así pueden servir de catalizadores de situaciones emocionales previamente determinadas en la sociedad y, en otros casos, pueden "crear" estados emocionales que difunden e, incluso, llegar a imponerlos como construcción social, tal como apuntan las teorías de la agenda o la hipótesis del cultivo. En cualquier caso, en ese diálogo es necesario que exista cierta continuidad y coherencia en el mismo. Como hemos señalado, la falta de tiempo de las familias impide la atención a los niños y la consecuente ausencia de suficiente diálogo. En las escuelas, el diálogo es mínimo, siendo el silencio una virtud muy apreciada, (Mercer, 1997). Sólo los medios de comunicación ofrecen continuidad en sus productos audiovisuales, aunque no hay diálogo sobre los mensajes porque nadie habla después con los niños y niñas. En todo caso, el diálogo es interno y personal del sujeto con los mensajes recibidos. Respecto a la coherencia, los medios a los que están expuestos los niños producen múltiples relatos, a veces contradictorios y difíciles de comprender por la inmadurez de la edad infantil. En relación a los mensajes familiares, la incoherencia de muchos de ellos también es patente. Finalmente, indicar que la consecuencia última para los sujetos inmersos en el proceso de socialización que

realizan las instituciones, tal como hemos expuesto, es la formación de la identidad personal.

En principio todos “somos” lo que se supone que “debemos ser”, sólo cuando aparece el individualismo que, en este contexto, puede ser entendido como una socialización deficiente en grados extremos, es posible elegir entre distintas realidades e identidades y conformar con la acción la reconstrucción social de la realidad dada. Hay que precisar que nos referimos a un individualismo crítico no al individualismo que genera la actual sociedad y que tiene como consecuencia la pasividad en la esfera pública, como veremos al hablar de las sociedades disciplinarias y las sociedades de control. En cualquier caso, en nuestro estudio nos interesa averiguar qué se supone que “debemos ser”, según los mensajes transmitidos por los medios y la escuela y cómo podemos posibilitar al sujeto la elección de su propia identidad. Ésta podrá ser discrepante o no con la reconocida socialmente, de manera que contribuya a la reformulación de la realidad social en aquellos aspectos que sean susceptibles de mejora (que no son pocos) desembocando en la acción política, en el mejor sentido de la palabra.

La obra de Berger y Luckman considerada como un clásico en la sociología del conocimiento es reconocida como de especial interés en su área de conocimiento, pero en opinión de Jonathan Potter (1998:27) se centra más en descubrir la potencialidad de analizar la construcción social de los hechos que por llevar a cabo tal análisis. Su interés es más fenomenológico respecto a las experiencias de los individuos, destacando la percepción y la comprensión que tienen las personas de los hechos, en vez de observar y analizar el funcionamiento de los procesos de construcción social a través del lenguaje. Por este motivo, y reconociendo la gran labor realizada, su interés al respecto expuesto en su obra *La representación de la realidad*, se centra en describir la gama de métodos empleados para que una descripción de los hechos sea factual y la utilidad que le damos los humanos a dichas descripciones en nuestra existencia. Potter se interesa por la construcción de los hechos y cómo se organizan las

descripciones de éstos para hacer que una versión parezca creíble y objetiva. Más concretamente, focaliza su atención sobre el lenguaje omitiendo a las imágenes lo que, él mismo, reconoce como una limitación de su obra y explica, (Potter, 1998: 24) su no inclusión no porque no lo considere un tema importante sino porque el libro iba creciendo y corría el peligro de acabar siendo demasiado voluminoso. Sólo apunta el conjunto de trabajos que no aborda y que ponen en duda la idea de la fotografía como un medio inocente de representación factual.

La fotografía no es inocente, ni la imagen audiovisual, ni las representaciones en general.¹⁰⁸ Ambas tienen intenciones, plausibles o no. En una entrevista al artista y fotógrafo Joan Fontcuberta,¹⁰⁹ señaló que la fotografía, «más que una técnica, tiene tintes filosóficos, porque no es un invento cualquiera, sino la culminación de una serie de avances tecnológicos y nació heredera de la cultura tecnocientífica del siglo XIX». Por ello, «la fotografía no es inocente, nació transmitiendo valores, cargada de ideología, influenciada por la voluntad de vigilancia y control de las sensibilidades de su época». Fontcuberta insiste en que la fotografía «nos sirve para construir una cierta idea del mundo, lo que entendemos por realidad». Piensa además que «el buen fotógrafo es el que miente bien, ya que toda fotografía es una mentira, una interpretación de la realidad». También opina que la técnica es un accidente y que lo importante son las intenciones.

En 1976 se publicó la primera edición del libro de Gisèle de Freund, *La fotografía como documento social* (Freund, 1986). En él, la autora pone de manifiesto la ductilidad de la imagen fotográfica por la fragilidad que manifiesta frente a su manipulación por las estructuras de poder al servicio de las clases dominantes realizando así una de las primeras críticas sociológicas de los usos alternativos

¹⁰⁸ Un campo de análisis de sumo interés sobre la realidad de las representaciones se ha abierto en el estudio de la cartografía y demostrando se pueden presentar realidades distorsionadas en función de determinados presupuestos e intereses ideológicos y económicos. En este sentido es interesante la obra de Mark Monmonier, *Cómo mentir con los mapas*.

¹⁰⁹ http://www.laverdad.es/alicante/prensa/20070208/cultura_alicante/joan-fontcuberta-afirma-buen_20070208.html

del medio fotográfico. En su obra pone en evidencia de qué modo la fotografía ha nivelado los conocimientos y en qué medida también desempeña un papel peligroso como manipuladora para crear necesidades, vender mercancías y modelar pensamientos, Freund (1986:187). Por lo tanto, la importancia de la fotografía no sólo reside en el hecho que es una creación sino, sobre todo, en que es uno de los medios más eficaces de moldear nuestras ideas y de influir en nuestro comportamiento, Freund (1986:8). La autora, también, pone en evidencia la dependencia que existe entre las expresiones artísticas y la sociedad y de qué modo las técnicas de la imagen fotográfica han transformado nuestra visión del mundo.

La fotografía no es inocente y la imagen audiovisual tampoco. Ambas, junto al lenguaje, participan en la construcción social de la realidad. Los trabajos de Potter (1968) se han centrado precisamente en el lenguaje y cómo con éste se consigue realizar descripciones de los hechos que componen la realidad de manera que parezcan creíbles y puedan así participar en la construcción social de la realidad. Merece que nos detengamos en ello.

Gracias al lenguaje se van construyendo historias y representaciones de los objetos y fenómenos de la realidad. Por lo tanto, en palabras de Potter (1998:130) el mundo no está categorizado de antemano por Dios o por la naturaleza de una manera que todos nos vemos obligados a aceptar. Se construye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él. A través del lenguaje se va construyendo una vida social comprensible para sus integrantes siendo la etnometodología quien se ocupa de su estudio. Uno de sus principales cometidos es señalar la variedad de métodos que utilizamos para producir primero y comprender después las descripciones de lo que sucede. Según Potter (1998:64ss), hay tres conceptos básicos en la etnometodología para comprender la naturaleza de los hechos: la indicación, la reflexividad y el método documental de interpretación.

La *indicación* se refiere a que el significado de una palabra depende del contexto en que se usa. Por lo tanto, para comprender una expresión tenemos que comprender la ocasión en que se ha utilizado tal expresión.

La *reflexividad* supera el dualismo entre descripción y hecho descrito. Las descripciones no son sólo acerca de algo, sino que ellas mismas hacen algo, construyen el sentido de lo descrito. La descripción es una referencia a algo y al mismo tiempo, forma parte de ese algo, no son relatos neutrales y asépticos de los hechos, tienen una intencionalidad.

El *método documental* hace referencia a que las personas utilizamos expectativas, modelos e ideas previas para comprender el mundo que a su vez son modificadas por la comprensión que se obtiene. Las personas revisamos continuamente las percepciones pasadas y las expectativas futuras basándonos en la comprensión de los hechos actuales. Estamos inmersos en un constante desequilibrio que nos obliga a realizar un proceso de adaptación permanente, en consonancia con la teoría de Piaget. Este tipo de análisis se realiza básicamente en la interacción entre dos individuos, pero, para nosotros, lo más interesante es cuando esto se aplica a contextos institucionales. Potter (1998) señala que en los casos de violaciones y suicidios, por ejemplo, la atribución del hecho de haber sido violado o haber cometido suicidio depende de las teorías sobre la propia naturaleza de estos hechos que tengan las personas que lo definen (policías y jueces). Los datos estadísticos son, por tanto, un reflejo de las versiones teorizadas sobre lo que se considera un suicidio¹¹⁰ o una violación y por ello pueden diferir tanto según épocas o culturas. Dicho de otra manera, los

¹¹⁰ En la película *La Vida de los Otros* de Florian Henckel-Donnersmarck (2007) podemos constatar este concepto de la etnometodología. En ella, el *turning point* del dramaturgo se desarrolla a partir del suicidio del músico Hausier, recordando así, en la película, que en la RDA no se publicaban —desde 1977— las cifras de suicidas. Este hecho lleva al protagonista a redactar un reportaje sobre los suicidas en la RDA publicándolo en la Alemania Federal. Si no hay estadísticas, no hay suicidios o como veremos al hablar de la sociedad del riesgo, cuantas menos catástrofes se hagan visibles, más posibilidades hay que se produzcan. Puede verse un interesante estudio desde la perspectiva del análisis transaccional en el artículo de Valbuena, F., “Análisis de la película *La vida de los otros* (Desde el Análisis Transaccional y la Teoría de la Negociación)” *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, N° 12, (pp.119:136), 2007. Queremos indicar que en el estudio de las emociones hemos renunciado a utilizar el análisis transaccional como instrumento de estudio (aspecto que deberemos abordar en el futuro), decantándonos por la perspectiva de análisis que nos proporciona la sociología de las emociones.

hechos son inseparables de los métodos a través de los cuales se han construido esos hechos.

Una vez construidos los hechos, se supone que cualquier persona colocada ante ellos de manera competente cognitivamente y neutral, obtendrá la misma representación mental, es decir, verá lo mismo. Pero la realidad nos demuestra que no es así, que es posible obtener diferentes interpretaciones de los hechos según los individuos que los observen. La razón mundana¹¹¹ es la suposición de que todos tenemos acceso a la misma realidad subyacente en los hechos. Por experiencia sabemos que se plantean conflictos fundamentales sobre hechos básicos, llamados por Potter (1998) *disyunciones de la realidad*, y más comúnmente conocidos por interpretaciones o versiones de los hechos. Esto se da diariamente en las discusiones sociales sobre diversos temas, por ejemplo en el tráfico rodado. Generalmente, los humanos damos cada uno nuestra versión del hecho y si no son coincidentes intentamos minimizarlas, para conseguir acuerdos y evitar *males mayores*.

El estudio de esas interacciones, a las que nos estamos refiriendo, es realizado por el análisis conversacional al que le interesa describir los métodos que usamos los humanos en el habla en interacción para conseguir nuestros fines y donde, aparte de lo indicado anteriormente, los detalles como la expresión y la entonación existen porque son útiles para conseguir nuestros fines. En este sentido, el empeño de la obra de Potter (1998: 87) es poner de manifiesto que: "(...) es posible considerar las descripciones, los informes y las versiones como tema de estudio y que es posible investigar cómo se diseñan para que realicen unas acciones determinadas".

La presentación de montajes de vídeo en nuestro estudio se puede entender como una descripción de la realidad escolar y hay que diseñarlas de manera que pueda alcanzar el objetivo previsto. En el diseño de los montajes hay dos

¹¹¹ Así la llama Melvin Pollner. Pollner, M, *Mundane Reason: Reality in Everyday and sociological Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987. Cit. Potter, (1998:77)

componentes fundamentales, el del lenguaje audiovisual (en su vertiente técnica y expresiva) y el lenguaje oral que se utiliza, tanto en el mismo montaje (en su banda sonora) como en las conversaciones que se entablan a posteriori con los alumnos sobre la visión de la realidad presentada. No vamos a adentrarnos en el estudio de las interacciones que se establecen después de haber visionado los montajes (para lo que podríamos usar diferentes tipos de métodos, como los apuntados anteriormente), pero ello es algo que no se podrá obviar, si nuestra propuesta de utilización del vídeo llega a aplicarse con regularidad en contextos institucionales.

1. 11. La construcción social de la realidad en la era de la globalización y sus consecuencias en la institución escolar.

En los apartados anteriores hemos expuesto cómo se produce la construcción social de la realidad, la formación de las identidades o si prefiere la creación de subjetividades. Esta descripción del proceso es atemporal, es decir, puede aplicarse (con matices) a cualquier época histórica o civilización. La misión que nos proponemos a continuación es explicar cómo se produce la construcción de la realidad en la actualidad y ello nos obliga a hablar de la globalización, tanto desde el punto de vista económico como del social y cultural y de sus repercusiones en el sistema educativo.

La dimensión económica de la globalización hay que entenderla como una evolución del liberalismo originado a partir del el S.XVII en Europa como consecuencia de la decadencia de la sociedad feudal. Este sistema económico se ha caracterizado en toda su historia por su gran flexibilidad y su versatilidad tanto en sus principios como en sus denominaciones, pero siempre ha mantenido la esencia básica que se asientan en el reconocimiento a ultranza de la propiedad privada. Por ello, y parafraseando a David Harvey¹¹² al hablar de

¹¹² Entrevista al geógrafo David Harvey en <http://www.nodo50.org/caminoalternativo/boletin/111-13.htm>

la lucha de clases, *si esto parece capitalismo, y lo vemos como capitalismo, deberíamos llamarlo capitalismo*, aunque suene a antiguo. No es nuestra intención hacer un análisis de la evolución de este sistema económico hasta la actualidad; no es el objeto de nuestro trabajo. Solo vamos a señalar los elementos esenciales del actual capitalismo, llamado hoy neoliberalismo o, si se prefiere, economía de libre empresa y libre mercado.

Las características del sistema económico actual en la mayor parte del planeta se resumen en el reconocimiento de la propiedad privada de los medios de producción para conseguir beneficios privados intercambiando, para ello, los productos obtenidos en un escenario de libre mercado mundial con la mínima intervención estatal. Este presupuesto del sistema económico liberal tiene muchas implicaciones; citemos dos de ellas. En primer lugar las privatizaciones de los servicios (y derechos) públicos recortando, por tanto, el gasto social. En segundo lugar, supone la aceptación de una cierta tasa de paro en la economía como “sana”, puesto que permite un margen para la competitividad y la negociación en los recursos humanos (el criterio económico se superpone al criterio ético). Las dos implicaciones señaladas necesitan (y generan) a un ser humano esencialmente individual, que busque su propio beneficio y esté dispuesto a competir por ello, aunque ello implique la eliminación del otro.¹¹³ ¿Es esta afirmación exagerada? En absoluto. Los medios de comunicación social nos lo plantean abiertamente, no ya en documentales, entrevistas de personajes relevantes o discursos políticos, sino descarnadamente en los mismos programas de entretenimiento. Así, estando preparando estas páginas nos

¹¹³ Curiosamente, en la escolarización obligatoria, o sea, en la escuela, el individualismo está penado. Relataba Arturo Pérez Reverte en su artículo “Subvenciones, maestros y psicopedagilipollas” que en una conversación con un catedrático de Lengua de Instituto éste le dijo: “Le hablé [Pérez Reverte] de cuando, en el cole, nos disponían alrededor del aula para leer en voz alta el Quijote y otros textos, pasando a los primeros puestos quienes mejor leían. « ¿Primeros puestos? –respingó mi amigo–. Ahora, ni se te ocurra. Cualquier competencia escolar traumatiza. Es como dejar que los niños varones jueguen con pistolas y no con cocinitas o Nancys. Te convierte en xenófobo, machista, asesino en serie y cosas así» Ya veremos, más adelante, el porqué de esta contradicción.

En http://www.xlsemanal.com/web/firma.php?id_edicion=2927&id_firma=5730

quedamos atónitos al visionar un *casting* del programa llamado *Operación Triunfo* (O.T.) 2008, que a continuación transcribimos.¹¹⁴

Entra una chica en el *casting* (Paula -P-) y hay un jurado compuesto por tres miembros Risto Mejide (R), Ángel Llácer (A), Noemí Galera (N). La concursante entra al *casting* y empieza a cantar a petición del jurado. De repente se le interrumpe y se le pregunta:

R- *"Paula. ¿Tú puedes ser mala persona, si te lo pedimos?"*.

P- (silencio) *"No hace falta (risas) Me lo han chivao por ahí. Hombre. Supongo que todo es ponerse"*.

R- *"Si yo te pidiese que te sentaras aquí y juzgaras a la próxima persona que tiene que entrar y que le dijeras que no entra, que no pasa al siguiente casting ¿serías capaz de hacerlo?"*.

P- *"Si yo pienso que no vale, sí"*.

R- *"¿Y si no lo piensas?"*.

P- *"Si no lo pienso, no se lo diría"*.

La invitan a sentarse en el sillón del jurado y a juzgar al siguiente concursante, después de dos breves intervenciones del mismo, tras la última, cantado muy cerca de ella, la concursante Paula dice:

P- *"Ahora sí me ha convencido más"*. (El concursante regresa a su sitio)

N- *"¿Estás segura?"*-le preguntan-

P- *"No del todo, pero me ha convencido un poquito más"*.

R- *"Vale, ahora una cosa, Paula. Ahora es cuando tienes que ser mala persona. Uno de los dos puede pasar. ¿Quién pasa?"*.

Ella se queda sorprendida; ríe un poco y contesta:

P- *"Yo. En ese caso yo diría: yo"*.

¹¹⁴ 2/4/2008 Tele 5 <http://www.telecinco.es/operaciontriunfo/>

N- *"Pues lo sentimos mucho"* - le dicen al concursante- que debe marcharse.

P- *"Es que vaya...yo..."* -dice poniéndose la mano en la cara como avergonzada de lo que acaba de hacer-.

N- *"Y ahora vuelves tú a tu sitio"*.

El concursante eliminando en el exterior es entrevistado y dice: *"Sí, me ha juzgado una de las chicas que ha entrado antes y estaba dudosa y...yo la vi como un jurado más y ya está"* -se rasca la nariz mientras se manifiesta-.

A- *"Paula, sabes qué pasa, que eres muy sensata y la sensatez a veces cuesta de encontrar...Sólo por el mal rato que te hemos hecho pasar, pero aparte porque has hecho muy buen casting y la decisión ya estaba tomada: pasas a la siguiente fase"*. (La concursante da las gracias y se marcha).

Carlos Rivera¹¹⁵ en un discurso pronunciado en el I encuentro regional norte de la *Otra Campaña* (Apodaca, N.L, México), resumía el principio básico de capitalismo-neoliberalismo en lo que había visto escrito en unas mantas (ponchos) en diversas partes de México: "La ley básica del capitalismo es Tú o Yo, nunca Tú y Yo". Como decía el jurado, la concursante fue muy sensata y eligió su propio interés: ella misma. Como vemos, el individualismo debe situarse ante todo y si se le hubiera ocurrido revelarse contra esta situación se hubiera quedado fuera del concurso, porque ellos son los que mandan y los que deciden. Esto nos recuerda la vieja relación de servilismo de la época feudal que fue sustituida por la ilusoria libertad de elegir el trabajo a cambio de un salario. Pero esto es mera ilusión, puesto que el salario a recibir siempre es fruto de una relación de dependencia entre trabajador y empresario. El mercado laboral rememora estas prácticas de servidumbre y dependencia constantemente, (Gil, 2004:36).

¹¹⁵ Carlos Rivera "¿Qué es el capitalismo y qué es el neoliberalismo?" http://www.anarkismo.net/newswire.php?story_id=2877 Carlos Rivera Lugo es Catedrático de la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos, Puerto Rico.

“El salario disfraza de acto libre y voluntario nuestras nuevas formas de servidumbre y por ello es frecuente justificar condiciones de explotación disfrazándolas de pactos que suponen falsamente igualdad de condiciones”.

No hay igualdad de condiciones entre trabajador y empresario. Cuando uno va a pedir trabajo se somete al veredicto del empresario y a sus exigencias y si no, veamos lo sucedido en otro *casting* en el mismo O.T.

El concursante Gerad (G) empieza a cantar y el jurado le detiene diciéndole:

A - “¿Puedes cantar y bailar a la vez?”.

G- “Me acabas de matar” -dice abatido el concursante-.

A- “¿Te acabo de matar? Pues te vamos a rematar”.

G- “A ver, si quieres te bailo ésta, pero no sé, no lo veo...”.

R- “Si ya no hay *casting*. Tenemos problemas para que adelantes y vayas haciendo cosas, ya no te cuento dentro de la Academia cuando tengamos que verte y haya galas. Con lo cual, yo por mi parte te digo de parte del jurado que no pasas a la siguiente fase. Lo siento ¿eh?”.

N- “Hay que venir más preparado a un *casting*. Parece mentira que no os lo sepáis”.

G- “No podéis juzgar a una persona...”.

N- “¡Y tanto que podemos!” -con énfasis-.

G- “He ido a muchos *casting* y en todos he sabido lo que se iba a buscar. Entonces ir a un sitio y no saber lo que quieren..., pues no me puedo preparar como yo quisiera. Si me pides una canción bailada pues...”.

N- “Mira Gerad tenemos un problema grave...”.

G- “...Y tampoco me podéis juzgar cuando soy una persona bastante trabajadora, creo”.

N- “¿Qué no podemos? -con énfasis-. ¡Mira! En el momento en que tú entras en esta sala es porque quieres y estás pidiendo que te juzguemos. Nosotros hemos decidido que no pasas a la siguiente fase y se acabó” -enérgica-.

G- “¡Eh! No, pero no me estoy enfadando por eso. Pero te quiero hablar fuera de cámara ya...”.

R- *“Perdona. Desde el momento que tú has entrado por ahí has aceptado que haya cámaras y has aceptado este jurado con lo cual ahora chapas la boca y aceptas la decisión del jurado y fuera rajás de nosotros lo que te de la gana. ¿De acuerdo?”.*

N- *“Muchas gracias, Gerad. Gracias”.* (El concursante, Gerad, se marcha)

¿Qué le ha pasado a Gerad? Aparte de que es cierto que no iba bien preparado, le sucedieron dos cosas, a saber: la primera es que ha olvidado que cuando uno va a pedir trabajo (en este caso entrar en la Academia) tiene que someterse al empresario (en este caso jurado) y la segunda es que (él lo decía *“He ido a muchos casting y en todos he sabido lo que se iba a buscar”*), hoy en día, ya no sabes el perfil que la empresa va a demandar. Tú tienes que detentar todos los perfiles para amoldarte a lo que te pidan y cuando te lo pidan. Estamos inmersos en la incertidumbre. Expresado en términos económicos vemos como, actualmente, respecto a la mano de obra se ha pasado de un capitalismo de producción, donde es necesario contar con una mano de obra constante como consecuencia del aumento de la demanda, a un capitalismo de consumo que la adapta a las necesidades de la oferta y la demanda. La existencia de mano de obra se adaptan a las necesidades de producción y esa flexibilidad se traduce en precariedad, servilismo y la necesidad de una formación continua para poder atender a cualquier requerimiento empresarial,¹¹⁶ expresado en palabras de Illouz (2007:58):

“La creciente complejidad del medio económico, el ritmo cada vez más acelerado de las nuevas tecnologías y la consiguiente obsolescencia rápida de las habilidades, hizo que los criterios para el éxito se volvieran cambiantes y contradictorios, y tuvieron el efecto de sobrecargar al individuo de incertidumbres, así como de hacerlo el único responsable del manejo de las incertidumbres y las tensiones en el ámbito laboral contemporáneo”.

¹¹⁶ El concepto de *competencias básicas* introducido en nuestra actual Ley Orgánica de Educación tiene que ver con esto, como veremos seguidamente.

En los *casting* de O.T. podemos encontrar numerosas situaciones e intervenciones donde se muestra abiertamente las relaciones de poder que se establecen entre el jurado y los concursantes (empresarios y trabajadores) a veces, incluso, de manera descarnada y rememorando antiguas (y actuales) prácticas de magnates, propietarios de grandes industrias, terratenientes y latifundistas. Así, se ven a los miembros del jurado, antes de empezar el casting, recorriendo la cola de los concursantes, sometiéndolos allí mismo a pruebas, burlándose de ellos por su indumentaria o su aspecto físico o eligiéndolos, como antes se hacía en una esquina a los jornaleros que ese día iban a trabajar en las tierras, en las fábricas o en el muelle. Continuamente dicen cosas como *"Buscamos gente que destaquen"*. *"En cuanto salgas de aquí, vamos a olvidar tu cara"*. *"Mira para atrás: se te ha caído la vergüenza"*. *"¿Qué tal estás?"* – pregunta Risto. *"Bien"* – responde el concursante, sonriendo-. *"Ya se te pasará"* – le contesta Risto- y así se suceden un sin fin de situaciones que dejan muy claro quien manda. Esto, generalmente, provoca en los concursantes, tristeza, llantos, abatimiento o ira, una ira incontenible: *"Voy a grabar un disco y se lo restregaré por su cara"* – decía un concursante al que habían humillado-. Algunos miembros del jurado se comporta de esta manera por los guiones que les imponen y otros porque son así de impresentables. Pero también se comportan así porque controlan los medios de producción (la Academia) y necesitan fabricar un producto (el artista) que después ofrezca espectáculo que se transforme en simulacro, como veremos a continuación.

Los medios de comunicación social, en general, están vehiculando los discursos hegemónicos del sistema económico, al igual que lo hacen otras instituciones como la familia y la escuela (caso aparte es Internet 2.0). En línea con el pensamiento de Foucault, Gil (2004) plantea que el orden social genera el tipo de subjetividad conveniente para el mantenimiento y la reproducción de dicho orden social¹¹⁷ y que, por suerte, dicha reproducción nunca se efectúa sin

¹¹⁷ Actualmente nuestro orden social se caracteriza por la globalización donde las formas de organización social (económica, política y cultural) se imponen de manera homogénea prácticamente en todo el planeta, siendo en lo económico el neoliberalismo la panacea.

esfuerzo, sin trabajo o sin resistencias. Las relaciones de poder que se vehiculan a nivel institucional tienen su traducción en la subjetividad, en la formación de identidades. Uno no se puede situar fuera de los discursos y las normas instaurados en un determinado momento histórico, pero lo problemático hoy, afirma Gil (2004), es que la producción de la subjetividad se convierte en la producción de malestar personal. Para Gil (2004: 26ss.) el malestar se construye debido a la pérdida del sentido de lo común a través de dos dispositivos de subjetivación que participan en la construcción de la subjetividad como malestar, a los que ella denomina dispositivos de ultraindividualización y simulacro. Respecto al primero, señala de qué manera se está produciendo la individualización de los sujetos y por ende su soledad y malestar, así indica que:

- La distancia entre los colectivos sociales que formamos parte es muy grande. De esta manera, parece que es la humanidad, ente abstracto, enorme, el único colectivo del que formamos parte. Así es muy fácil sentirse solo.
- La pérdida del sentido de lo común puede leerse incluso en los espacios urbanos, diseñados para el recorrido, no para la apropiación.
- No se concibe la política dentro de las prácticas sociales. Han muerto las grandes narrativas y se hacen visibles dos muy potentes: la del mercado y la tecnociencia.
- La construcción de la subjetividad aceptando la diversidad de etnias, géneros, etc. está basada en la negación de las diferencias, considerando a los otros como inadecuados.

El otro dispositivo de subjetivación que participan en la construcción de la subjetividad como malestar es para Gil (2004), el simulacro. En la sociedad del espectáculo el simulacro funciona en la construcción de lo subjetivo mediante la negación de las pérdidas que configuran el ultraindividualismo; haciendo como si nuestras relaciones con los otros, las relaciones de poder no existieran, como si todo fuera posible, generando una falsa ausencia de límites.

La subjetividad construida por el poder hegemónico es, al tiempo que un conjunto de condicionantes que te permiten y te dirigen la existencia, una experiencia de deseo de esos condicionantes y de rechazo de los mismos que provocan enfermedades. La melancolía, en opinión de Gil (2004), es la enfermedad que sufre nuestra subjetividad actual pues echa de menos la comunidad perdida, al tiempo que niega que nunca existiera.¹¹⁸ Pero la melancolía contiene en si misma, en tanto que experiencia de deseo, las posibilidades de volver a conectar con los otros, con el poder y la realidad. Para ello hay que superar los condicionantes expuestos que provocan la pérdida del sentido de lo común.

Volviendo al simulacro, Gil (2005) lo considera como un dispositivo de subjetivación, de formación de identidades, constituyéndose como un medio de dominio simbólico por parte del poder hegemónico. Para explicar este concepto, la autora nos invita a realizar un breve recorrido histórico distinguiendo dos tipos de sociedades, a saber, la de productores y la de consumidores. En la sociedad de productores la subjetivación, la construcción social de la realidad individual y colectiva, se realiza mediante dispositivos disciplinarios. La tecnología de poder que usa esta sociedad es el basado en la vigilancia permanente de los sujetos. Califica a esta vigilancia como panóptica (Foucault, 1976) donde unos pocos vigilan a muchos. La presencia de los vigilantes, su visibilidad para los vigilados, no es en sí necesaria interiorizándose de esta manera la disciplina en los sujetos. Por el contrario, en la sociedad de consumidores en la que estamos instalados la subjetivación se consigue mediante el control. La tecnología de poder que usa esta sociedad está basada en la seducción, el sinóptico, donde muchos miran a unos pocos. Gil (2005) entiende el sinóptico como un dispositivo de subjetivación que, gracias a

¹¹⁸ Melancolía pertenece a la familia semántica del sentimiento de tristeza, que en su grado más extremo se transforma en depresión. Milan Kundera en su novela titulada *La ignorancia*, que trata el fenómeno de la emigración, comienza con un capítulo dedicado al análisis etnolingüístico de los términos equivalentes a nostalgia y añoranza en diversos idiomas, y lo que significa en y para cada pueblo el tener o carecer de categorías lingüísticas para referirse a estos sentimientos. Volveremos sobre el aspecto terminológico de las emociones en el capítulo dedicado a tal efecto.

las tecnologías de los medios de comunicación de masas, permite que muchas personas sean capaces de mirar a unas cuantas personas que se configuran en el centro de atención social y que se constituyen en el modelo de realidad, de comportamiento y de normas sociales a seguir. Se constituyen en modelos, sí, pero no sabemos, a ciencia cierta, en qué medida y con qué consecuencias. En este sentido, recordar que algunas de las teorías de la comunicación expuestas en capítulos anteriores plantean un alto grado de influencia de los productos audiovisuales, como es el caso de la hipótesis del cultivo.

Gracias a la seducción que produce el espectáculo¹¹⁹ éste se convierte en simulacro mediante el cual, como decíamos, esos pocos que vemos muchos nos invisten con las normas que nos convierten en subjetividades aptas para la sociedad de consumo. Gil (2005) pone como ejemplo a los *Talks Shows*, los *Reality Shows*, a la prensa rosa y en general a los medios de comunicación, como aquellos que nos dicen qué es importante y qué no lo es socialmente. La autora señala al programa antes citado (Operación Triunfo) como ejemplo de conjugación del panóptico al sinóptico. Desde el punto de vista panóptico el mensaje es que hay que esforzarse (recompensa a largo plazo). Desde el punto de vista sinóptico el mensaje es que puedo convertirme en una estrella en tres meses (recompensa a corto plazo). La educación del deseo en la sociedad de productores se planteaba como una carencia del sujeto que debe obtener con esfuerzo a largo plazo. En la sociedad de control, el deseo se plantea como experiencias de placer cortas, pero intensas; experiencias éstas que sólo proporciona el consumo desaforado de productos de todo tipo. Sólo en el consumo podemos experimentar continuas experiencias, cortas, intensas,

¹¹⁹ Para un análisis más en profundidad del concepto de espectáculo y simulacro, véase la obra de Guy Debord, *La sociedad del espectáculo* <http://tijuana-artes.blogspot.com/2005/03/la-sociedad-del-espectaculo-por-guy.html> que comienza con esta cita de Feuerbach:

"Y sin duda nuestro tiempo... prefiere la imagen a la cosa, la copia al original, la representación a la realidad, la apariencia al ser... lo que es 'sagrado' para él no es sino la ilusión, pero lo que es profano es la verdad. Mejor aún: lo sagrado aumenta a sus ojos a medida que disminuye la verdad y crece la ilusión, hasta el punto de que el colmo de la ilusión es también para él el colmo de lo sagrado." Feuerbach, *La esencia del Cristianismo*. Y en el prólogo a la segunda edición alemana Feuerbach, afirma con rotundidad. "La simulación es la esencia del tiempo actual. Simulación es nuestra política, simulación nuestra moral, simulación nuestra religión y nuestra ciencia."

La obra completa puede consultarse en http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/esencia/indice.html

satisfactorias y por ello compramos (consumimos) de todo: experiencias vitales (viajes), objetos múltiples y hasta el mismo tiempo.¹²⁰

El modelo hegemónico que transmite el sinóptico en esta nueva sociedad de control, de consumo, reside en presentar una vida llena de intensas emociones. Gil (2005) nos recuerda que los primeros productos sinópticos aparecieron con los culebrones. Los espectadores necesitaban de actores que les ayudaran a construir sus experiencias privadas, a corto y largo plazo (había cientos de capítulos) poniendo de manifiesto que lo peor que le puede pasar a uno no es tener una vida llena de sufrimientos, sino una vida vacía de experiencias. Por ello, necesitamos el consumo desaforado de experiencias y como estamos solos y aislados debemos encontrarlas en otro sitio, en lo audiovisual (Cuesta: 2005:247).

“El reino del capitalismo, donde personas, animales y cosas se transforman y varían en mercancías, vive con intensidad su fase actual de espectacularización a través de las imágenes, al punto que toda realidad se convierte en ficción consumible al instante”.

No obstante, el panóptico no ha desaparecido del todo y sigue vigente en instituciones como la escuela o la familia que nos educa el deseo, empezando por educar nuestro cuerpo y en el creciente aumento de la videovigilancia. Así, se nos enseña a dormir y a comer a unas determinadas horas, para después poder trabajar en el centro de reclutamiento forzoso que es la escuela. Se nos inculca que las tareas deben realizarse en unos determinados lapsos temporales, que existe el tiempo de ocio y de negocio.¹²¹ Pero, como decimos, la sociedad

¹²⁰ Durante el mes de marzo de 2008 se emitía un anuncio de productos precocinados en las distintas televisiones del Estado español en la que se veía entrar a un niño en un establecimiento de alimentación y dirigiéndose al dependiente le decía: “Quiero comprar una hora de tiempo para mi mamá”. El dependiente le daba un producto alimenticio precocinado, el niño lo llevaba a casa y así la madre, al no tener que cocinar, podía jugar “una hora” (no había comprado más) con su hijo.

¹²¹ En mi experiencia como maestro de educación infantil encuentro que los niños y niñas, cuando están interesados en uno de los trabajos propuestos o de libre elección, intentan renunciar al recreo o se niegan a abandonar el colegio a su hora, por estar inmersos en un trabajo que les ocupa todo su ser. Cuando pasan a la etapa de Primaria, ninguno renuncia al recreo y las salidas del centro son para ellos como una

panóptica no ha desaparecido del todo, como nos recuerda Eva Patricia Gil (2005:142) citando a López Petit:

“Dice López Petit (2002) que los cambios sociales y su impacto sobre los individuos nunca se dan en un orden de sustitución; todo lo contrario, éstos son acumulativos y superpuestos, y cuando un orden social aparece no sustituye al anterior, sino que se superpone y se genera a partir de éste, forjando contradicciones y malestares nuevos o exacerbando los que ya existían. Siguiendo sus planteamientos, no podemos decir que la sociedad de consumidores ha sustituido a la sociedad de productores, sino que se ha generado a partir de sus contradicciones inherentes”.

Esto genera una grave contradicción en nuestra época: para consumir hay que disponer de dinero y para ello, hay que trabajar. Si no hay trabajo, no hay consumo. En una sociedad centrada en el consumo, cuando los sujetos no disponen de los medios para satisfacerlo, se produce malestar, un gran y enorme malestar, que se dirige hacia nosotros mismos y hacia los otros y que sólo es posible aminorar consumiendo. En este sentido, Steiner (1992:199) nos recordaba que el mercantilismo explota la tristeza y que, en cierta medida, la economía de un país depende de la tristeza de su población.¹²²

Eva Gil (2005) señala que Foucault, en su obra *La Genealogía del racismo* (1976) nos describía tres tipos de sociedades: la del poder soberano, del poder disciplinar y la del Biopoder o Biopolítica. La sociedad del poder soberano la situada en el Antiguo Régimen, con una tecnología de poder basada en la violencia física. La sociedad disciplinar, a partir de la revolución Francesa,

liberación. Ya están institucionalizados. Como ya constatará W. Jackson en 1968 “El sometimiento a un horario exige a menudo que las actividades comiencen antes de haberse suscitado un interés y terminen antes de que ese interés desaparezca” (Jackson, 1996: 56).

¹²² En otros trabajos (Mariano, 1998) hemos realizado algunos apuntes entre las relaciones que se establecen entre el consumo y la tristeza. Pero la tristeza, al igual que todas las emociones, es necesaria como ya veremos en el capítulo dedicado a tal efecto. Como ejemplo, recordamos aquí las palabras de Antonio Burgos ante la muerte de un amigo: “En este tiempo de unanimidades, entusiasmos y alegrías debe de haber sitio, tiene que haber sitio para la tristeza”. “La metrópolis del sur”, *Diario 16*, 29.4.1992. (p.7)

basaba su tecnología de poder en la vigilancia (panóptico). La sociedad de control utiliza el sinóptico como tecnología de poder dotándose a los Estados con un Biopoder y generando Biopolíticas. Su discurso es preservar la vida, la seguridad y para ello instauran la política de prevención que alcanza su más alto grado de expresión en las guerras preventivas sobre los otros, lo que en opinión de Foucault es un racismo de Estado. En este sentido, en el artículo “El auge del capitalismo del desastre” de Naomi Klein,¹²³ la periodista nos pone sobre aviso no ya sobre las guerras preventivas, sino sobre las reconstrucciones preventivas. En su artículo nos recuerda que el 5 de agosto de 2004, la Casa Blanca creó la Oficina del Coordinador para la Reconstrucción y Estabilización con el objetivo de diseñar planes “post-conflicto” para veinticinco países que no están, todavía, en conflicto. Así, como ella dice, *un gobierno fiel a la destrucción preventiva perpetua ahora tiene una oficina estable para la reconstrucción preventiva.*

El miedo a los otros, a los diferentes, a los emigrantes, a los que quieren entrar en nuestro país y arrebatarnos el poco trabajo que hay. El miedo a que las empresas desplacen los medios de producción a otros países (deslocalización u *offshoring*) y nos despojen de la posibilidad de trabajar para consumir y satisfacer nuestros deseos previamente generados. El miedo a los atentados terroristas que nos hacen renunciar, cada vez más, a nuestras libertades. Siempre hemos tenido miedo. George Duby (1995), en su obra *Año 1000 año 2000. La huella de nuestros miedos*, realizó una comparación entre los miedos del ser humano en la Edad Media (miedo a la miseria, al otro, a las epidemias, a la violencia, al mas allá, al futuro) con los miedos actuales. El miedo es una de las emociones básicas que garantiza la supervivencia, pero también es un instrumento que el poder hegemónico utiliza para situarnos *en nuestro sitio* dentro del orden social¹²⁴ y así poder desarrollar las políticas que estime más conveniente que, como hemos visto, se visten de neoliberalismo. Miedo y melancolía (tristeza) son las dos emociones generadas por este nuevo orden mundial que se instaura en nuestra era globalizada.

¹²³ <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=14736>

¹²⁴ Camilo José Cela decía que el miedo era un producto de la mala educación.

Generalmente, se piensa que el capitalismo o neoliberalismo está desprovisto de emociones. Eva Illouz (2007:18) en su obra *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo* mantiene que la construcción del capitalismo se hizo de la mano de la construcción de una cultura emocional muy especializada y que cuando nos concentramos en la dimensión emocional se descubre otro orden en la organización social del capitalismo. La cultura emocional del capitalismo se basa en la premisa que la comunicación de las emociones es esencial para mejorar las relaciones laborales y aumentar la productividad en las empresas. Se produce así un determinado estilo emocional que no es otra cosa que una nueva manera de pensar la relación del yo con los otros y de imaginar sus posibilidades, (Illouz, 2007: 24).

Este estilo emocional dentro del sistema económico imperante contempla un nuevo concepto de relaciones laborales que, en parte, es agradable tanto para los empresarios como para los trabajadores, donde las habilidades comunicativas a la hora de comprender, expresar y aceptar las emociones son la piedra angular de la nueva empresa, donde éstas se vinculan de manera más estrecha con la acción instrumental, (Illouz, 2007:46). Así, cuando se mira bajo el prisma de las emociones, el ámbito laboral capitalista resulta menos vacío de sentimientos que lo que se considera popularmente. De hecho las principales multinacionales, como Hewlett Packard,¹²⁵ se definen en esos términos: “Hewlett Packard es una empresa donde se respira un espíritu de comunicación, un fuerte espíritu de interrelación, donde las personas se comunican, donde se va hacia el otro. Se trata de una relación afectiva”. De esta manera, Illouz (2007:227-228) es contundente al afirmar:

¹²⁵ Aubert, N., y Gauleaj, V., *El coste de la excelencia*. Barcelona. Editorial Paidós, (pp.116), 1993. *Cit*, Illouz (2007: 56). En algunos de los DVD de los productos Pixar que analizaremos se incluye un disco extra con diversos contenidos relacionados con la producción. Pues bien, en la descripción que realizan del trabajo en el estudio se puede apreciar este espíritu que HP declara, pero llevado a su más alta expresión donde se combina diversión, emociones, creatividad y la más alta exigencia profesional.

“En la cultura del capitalismo emocional, las emociones se convirtieron en entidades a ser evaluadas, examinadas, discutidas, negociadas, cuantificadas y mercantilizadas. En ese proceso de invención y despliegue de una gran batería y un amplio espectro de textos y clasificaciones para manejar y cambiar el yo, también contribuyeron a crear un yo sufriente, una identidad caracterizada y definida por sus carencias y deficiencias psíquicas, que se vuelve a incorporar al mercado por medio de constantes mandatos de autocambio y autorrealización. A la inversa, el capitalismo emocional imbuyó las transacciones económicas –en realidad, la mayor parte de las relaciones sociales- de una atención cultural sin precedentes al manejo lingüístico de las emociones, convirtiéndolas en estrategia de diálogo, reconocimiento, intimidad y autoemancipación”.

La publicación en 1995 del libro de Daniel Goleman, *La inteligencia emocional*, no fue más que final de todo un proceso. El trabajo ya estaba hecho y Goleman lo único que hizo fue sacarle partido comercial. Las emociones, desde sus inicios, han sido tratadas por la sociología. El concepto de inteligencia emocional tiene un precursor en el concepto de inteligencia social de Thorndike quien en 1920 la definió como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres y actuar sabiamente en las relaciones humanas.¹²⁶ En 1983, Howard Gardner proponía en su obra *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, el hecho que había que descartar que el ser humano sólo tuviera un tipo de inteligencia estableciendo ocho tipos entre las que se encontraba la emocional (que se dividiría en la intrapersonal y la interpersonal). La expresión “inteligencia emocional” la introdujeron, por primera vez en el campo de la psicología, en 1990 los investigadores Peter Salovey y John D. Mayer definiéndola como la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el

¹²⁶ Thorndike, E.L., “Intelligence and its uses”. *Harper's Magazine*, nº140, (pp.227-235). 1920. *Cit.* Mestre, J. M., Carreras, M^a. R. Guil y M^a. R. Bozal “Una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructo teórico”. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
http://www.robertexto.com/archivo5/intelig_emocio.htm

pensamiento y la conducta de uno mismo.¹²⁷ Así, Daniel Goleman no tuvo más que poner la guinda al pastel una vez acabado y llevarse todo el reconocimiento. Curiosamente, en 2006 Goleman publica su última obra *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas* que no es más que un retorno al principio, al concepto de inteligencia social de Thorndike.

Cuando analicemos los contenidos de los largometrajes de Walt Disney y de Disney-Pixar (Capítulo, 5) veremos como la mayoría de los puntos que acabamos de abordar (ideológicos y emocionales) se transmiten audiovisualmente desde la más tierna infancia en productos de “entretenimiento”. Pero antes, y porque nuestro estudio se realiza en la escuela y para ser aplicado en la escuela, es necesario abordar el último aspecto de este apartado, a saber: las consecuencias en la institución escolar de la construcción social de la realidad en la era de la globalización.

Todos los que han pasado por la escuela saben lo que es la escuela. Esta institución cuyos orígenes se remontan a Martín Lutero (1483-1546) y que hoy se mantiene para satisfacer el reconocido derecho a la educación por parte de todos los hombres y mujeres se configura, en la práctica, como centros de reclutamiento forzoso. En nuestro país, actualmente, los resultados del Informe Pisa (2006), han hecho saltar todas las luces de alarma del sistema educativo. Las causas de estos resultados hay que buscarlas en distintos ámbitos. Por ejemplo, respecto a los aspectos legislativos hay que señalar que en dos décadas 1985-2006 hemos tenido cinco leyes orgánicas de educación.¹²⁸ En principio puede parecer que hemos sufrido continuos cambios en las políticas educativas, pero un análisis más detallado nos revela que el timón se posicionó con rumbo

¹²⁷ Mayer, J., Salovey, P. Caruso, D., “Models of Emotional Intelligence”. En Sternberg R. J. (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*, New York, Cambridge. (pp 396-420).2000.

¹²⁸ Las leyes a las que nos referimos son la L.O.D.E. (1985) *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, la L.O.G.S.E. (1990) *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, la L.O.P.E.G.C.E. (1995) *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares*, la L.O.C.E. (2002) *Ley Orgánica de la calidad de Educación* y la L.O.E. (2006) *Ley Orgánica de Educación*. A todo esto hay que añadirle una profusión de normativa (Decretos y Órdenes), siempre emergente, que provocaba un gran desconcierto al profesorado.

fijo en 1985 con la LODE y que todas las demás leyes son consecuentes con ella.¹²⁹ No es posible realizar aquí, por su extensión, un análisis de lo que está sucediendo en nuestro país en materia educativa y las relaciones con nuestra sociedad globalizada. Nos conformaremos con realizar algunos apuntes al respecto y situar a la escuela como uno de los agentes socializadores que se encargan de la reproducción del orden social.

La primera cuestión sorprendente a la que tenemos que prestar atención es que, pese a la extensión de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, los resultados escolares no sean tan favorables como se esperaban. El método de enseñanza que se sigue en las escuelas tiene su origen (Cuesta, 2005:25) en el denominado método simultáneo, (un mismo libro, un mismo maestro, una misma lección, una misma corrección). Este método, en sus orígenes, le ganó la partida al denominado método mutuo basado en un sistema de tutorización entre iguales. La decisión de optar por tal método no se basó en motivos pedagógicos. Según Anne Querrien (1994:75) este método que hace funcionar la máquina escolar contiene unos engranajes más eficaces para promover *la libido trabajante* exigida por el sistema de producción capitalista y su rival pedagógico, el método mutuo, finalmente fue derrotado, entre otras cosas, porque “el sentido del método mutuo es reducir en varios años la instrucción primaria, pero el objetivo principal de la educación primaria es precisamente el de tener encerrado a los niños de las clases populares hasta su entrada en el mundo de trabajo”. Esta idea entra en sintonía con la propuesta de Montesquieu en *El Espíritu de las Leyes* (1748), en la que afirmaba que la asistencia escolar era un buen medio para evitar que el pueblo se sublevara, (Cuesta, 2005:111). Por lo tanto, una de las condiciones básicas para que se consiga la reproducción social de un determinado sistema es lograr que los sujetos se sometan física y

¹²⁹ Para un análisis de las reformas educativas véase, Rozada, J.M, “Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)” (pp. 1-65)

http://www.fedicaria.org/pdf/ponencia_reformas.pdf

También, Mariano, F.J., “Las reformas educativas: para qué sirven y lo que podemos hacer con ellas”. *Revista Digital de educación Mundo Educativo*. n° 7. (pp 5-7) Diciembre 2004

http://www.ecoem.es/files/mundoeducativo/Mundo_Educativo_07.pdf

temporalmente a su influjo, sea a través de la escolarización obligatoria o a través de otros medios, como el consumo de los productos audiovisuales.

El Estado, en un largo proceso histórico, se da cuenta que es posible formar el carácter de los sujetos a través de la formación de hábitos que se generan por la repetición de actos iguales, para lo que tiene que disponer un aparato burocrático -la escuela- que los inculque y por ende, reproduzca un determinado orden social que está basado, como veremos, en la desigualdad. Gil de Zárate (Cuesta, 2005:50), lo decía claramente en 1855:

“Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de enseñanza es una cuestión de poder: el que enseña domina, puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina”.

Esta adoctrinación se producirá, entre otros medios, por el libro de texto, sobre los que volveremos más adelante, pues como afirmaba Bini (1977:34) los libros de texto comunican un saber y lo imponen, haciendo obligatoria una verdad. Por otra parte, la reproducción de la desigualdad del orden social es tanto natural como artificial. En el primer caso, tendremos que remontarnos a la antigua Grecia para ver lo que Lerena (1983) denominaba *El problema de Platón*. En el segundo caso, la misma distinción entre niveles de enseñanza (educación popular y de élites) contribuye a reproducir dicha desigualdad generación tras generación.

Platón ideó en *La República* la construcción de una sociedad armónica y disciplina entre la acción concertada entre el Estado y la educación. En esta sociedad cada ciudadano deberá ocupar el puesto que le corresponda por naturaleza. El trabajo, para los productores; la guerra, para los vigilantes y el gobierno, para los filósofos. Una triple función social ejercida por los ciudadanos como consecuencia de sus facultades naturales (templanza, valor y sabiduría). La educación, la escuela, nos desvelará la naturaleza de cada cual y consecuentemente el lugar que deba ocupar. Como mal menor, podríamos

aceptar el criterio de las disposiciones naturales para la organización del orden social, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. La cuestión es que los Estados erigieron unos sistemas educativos que, realmente, impedían que las naturalezas pudieran desarrollarse por todos en igualdad de condiciones, quedando abocados los sujetos a unas posiciones sociales ya desde el nacimiento, configurándose así la reproducción de la desigualdad social de manera artificial. En relación a la creación de desigualdades mediante el sistema educativo actual, baste con reseñar la polémica surgida en España a propósito del establecimiento de itinerarios educativos en la LOCE (2003), (Mariano, 2004:6):

“Un análisis detenido del tema nos muestra como las últimas reformas educativas LOGSE y LOCE, parecen diferentes pero tienen una unidad en los objetivos, la ideología y el diseño práctico que sustentan. Esta es la tesis que sostiene Martínez Delgado¹³⁰ cuando analiza cómo gran parte de los motivos alegados para tachar de segregacionista a la LOCE existen en la misma LOGSE, en concreto en los itinerarios. Los itinerarios en la LOGSE se formaron a través de la implantación de las asignaturas optativas y las de refuerzo. De esta manera, se iban formando grupos homogéneos que chocaba abiertamente con la pretendida atención a la diversidad. Al convertirse en optativas asignaturas como “refuerzo de lengua” o “refuerzo de matemáticas” desembocaba en que aquellos alumnos menos dotados o con problemas de aprendizaje fuesen a parar a estos grupos mientras que los demás, los más “capaces” se matriculaban en una segunda lengua extranjera. De esta manera, se establecían itinerarios encubiertos que la LOCE optó por desvelar”.

En la introducción a la obra de *El proceso de la civilización* de Norbert Elias (1993), el autor nos advierte que no es suficiente el análisis de la actualidad para

¹³⁰ Martínez, A., “Ley de Calidad de la Educación y LOGSE: una polémica ficticia y un paso más sobre una misma base ideológica” *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Vol. 5, (pp. 121-134), 2003.

comprender la realidad, que hay que plantearse el cómo y el porqué de la evolución de las manifestaciones humanas generadas en el transcurso histórico por medio de coerciones internas o externas. De alguna manera, parece que nos está avisando que sería necesario el uso del método genealógico para desentrañar el origen de nuestros problemas. En una rápida mirada a los cimientos de la institución escolar nos encontraríamos con que los dos grandes paradigmas en que se sustenta la escuela son el paradigma economicista y el ideal progresista, (Cuesta, 2005). El paradigma economicista establece una sencilla ecuación: a mayor educación, mayor desarrollo obtendrá el país.¹³¹ La inversión en educación se considera rentable y, además, sirve de mecanismo para el ascenso social. Todo ello tiene un fundamento antropológico en sintonía con las teorías del liberalismo, a saber: el ser humano por naturaleza busca siempre lo mejor para él, así, según Cuesta (2005: 93):

“¡No vea usted mejor manera de legitimar la democracia de mercado y la economía capitalista, en la que los sujetos se autodeterminan para obtener la máxima felicidad de sí mismos!”.

En otra de sus obras, *La sociedad de los individuos*, Elias (1990: 114) nos hace ver cómo el concepto de individualidad del ser humano se nos presenta como algo natural a nuestras conciencias. Al igual que a los niños en la socialización primaria, la realidad nos viene dada y no existe, siquiera, la sospecha de la posibilidad de otras versiones de la misma.

“Es posible que se sepa que la forma de la autoconciencia y la concepción del ser humano que nos es propia y familiar (el individualismo) no surgió hasta muy tarde en la historia de la humanidad, que surgió primero, lentamente y por un tiempo relativamente breve, en círculos limitados de la Antigüedad, y luego,

¹³¹ En 1964 Gary Becker, que tuvo como profesor a Milton Friedman, y que también fue premio Nobel de economía en 1992, publica su obra *El capital humano* donde defiende la necesidad de inversión en educación y la relación positiva que esto tendría en la economía. Otro de sus profesores Theodore Schultz, también premio Nobel de economía en 1979, publicará obras al respecto: Schultz, T. *Valor económico de la educación*. México, Uteha, 1968; Schultz, T. *Invirtiendo en la gente*. Barcelona, Ariel, 1980.

desde el llamado Renacimiento, en las sociedades occidentales. No obstante, generalmente parece como si fuera la única manera realmente normal y sana de percibirse a uno mismo y a otras personas, la manera que, a diferencia de otras, no requiere explicación. Aún hoy parece hasta tal punto algo evidente, que resulta muy difícil escapar de su enraizamiento en la propia conciencia, ponerse, por así decirlo frente a ella y verla como algo sorprendente”.

Al definir al sujeto como individuo que busca su máxima felicidad, su máximo desarrollo gracias, en parte, a la inversión que el Estado hace en educación y de la que él se aprovecha, se está legitimando, paralelamente, un determinado sistema económico que surgió a partir del Mercantilismo y que hoy conocemos como neoliberalismo. Si el paradigma economicista fuera cierto en su totalidad, las desigualdades sociales deberían de haberse aminorado debido al aumento de la inversión en educación, pero no es así. ¿Será porque no se invierte lo suficiente? En nuestro país y según los datos del Barómetro 2007 de la Internacional de la Educación (IE), en España se invierte mucho menos que la media de la OCDE, un 4,7% del PIB frente al 5,8%. El Estado no considera que sea ésta la verdadera razón y se apoya, para justificarse, en el segundo paradigma en que se asienta el desarrollo de la escolarización obligatoria: el del progreso. El Estado se remite a los datos que “supuestamente” demuestran un aumento de la inversión en materia educativa en las últimas décadas. De esta manera, siempre estamos enmarcados en un continuo evolutivo donde el presente es mejor que el pasado y la antesala de un futuro mejor; así, sólo nos queda la resignación y la aceptación de lo que tenemos. Además, el Estado ya ha encontrado otros responsables de la situación: las familias y, cómo no, al profesorado.

Para conseguir el progreso de los pueblos, sólo hace falta invertir más en educación, asegurando así la universalización de la misma, en cantidad y (supuestamente) en calidad. Visto así, invertir para mejorar, no plantea ninguna objeción. Entonces, ¿dónde está el error? Según Cuesta (2005:103) el error reside en considerar a la escuela como un instrumento neutro para la formación

integral de los ciudadanos cuando ésta, entre otras cosas, “inculca, reproduce y legitima las estructuras clasista y las formas de poder dominantes”.

Conscientes de la función reproductora que realiza la escuela a principios de 1960 surgen los primeros escritos abogando por una desescolarización de la educación.¹³² El objetivo de este “movimiento” no residía en mejorar las prácticas escolares, sino en realizar propuestas de análisis crítico sobre la sociedad y la cultura (Holt, 1969; Illich, 1974; Reimer, 1973). La separación entre la escuela y la educación empieza a desvelarse como una necesidad. Las teorías de la reproducción que se generan paralelamente a la desescolarización demuestran cómo la escuela es una maquinaria que tiene como objetivo la reproducción del orden social vigente a través de la selección, inculcación y omisión de un determinado currículo y el desarrollo de unas prácticas específicas. Lo único que, verdaderamente, se hace en la escuela es inculcar un determinado modelo hegemónico a través del proceso socializador institucional, reemplazando el control externo, punitivo y coactivo del Estado por la autodisciplina e interiorización del control. El conocimiento, en su más amplio sentido, que se transmite en la escuela es una determinada construcción social de la realidad y el acceso al mismo ya está mediatizado por las categorías preexistentes (Kemmis, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1991). La cuestión reside en preguntarse quiénes, cómo, qué y por qué se selecciona determinado currículo, pero como dice Torres (1996:98):

“Vivimos en una sociedad en donde muchas personas no son capaces de imaginar otras posibilidades de selección y de organización de los contenidos escolares diferentes a los modelos tradicionales que experimentaron en propia carne”.

Las teorías de la reproducción son un conglomerado de análisis y planteamientos teóricos en los que se incluyen, siguiendo la revisión realizada

¹³² Pero la educación, que no la escuela como tal, es un medio de progreso y liberación como así lo viera Paulo Freire (1990).

por Torres (1992), las teorías de la reproducción social (Althusser), la teoría de la correspondencia (S. Bowles y H. Gintis) y las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu, y Passeron). Para Althusser todo sistema social, al mismo tiempo que produce y, precisamente para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción. Althusser, en su obra, llega a otorgar a la escuela un papel prioritario en los aparatos ideológicos del Estado en el mantenimiento y reproducción del orden social vigente, afirmación basada en la existencia de una escolarización obligatoria con todo lo que ello significa. En el punto “¿Por qué el aparato escolar es realmente el aparato ideológico de Estado dominante en las formaciones sociales capitalistas y cómo funciona?”, Althusser (1969), afirma:

“Ahora bien, con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados. Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es... laico), en el que maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus “padres” (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes *liberadoras*.

Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volverse contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los

rebase y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar, esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos”.

Esos maestros que *siquiera tienen la más remota sospecha del trabajo que están realizando* son los que han sido denominados con el término de “maestro técnico”. Los maestros “prácticos”, primero y los “críticos” después serán los que intenten utilizar y desvelar la reproducción que se está realizando y ponerla en entredicho. El modelo de Althusser nos es útil para analizar las vinculaciones causales que se establecen entre las relaciones y prácticas sociales, en las diversas instituciones, con las ideologías. No obstante, como señala (Torres, 1992: 59) el inconveniente de su modelo es que presupone una política de conspiración por parte del gobierno y de los responsables de la política educativa de cara a planificar de antemano el éxito y el fracaso escolar. Además considera al profesorado y el alumnado como personas obedientes y pasivas portadoras de significados predefinidos, dominados por ideologías que actúan de manera tan inconsciente que hace casi imposible el desvelamientos de éstas y un análisis reflexivo.

Uno de los primeros en trazar una correspondencia entre las instituciones escolares y el sistema de producción fue W. Jackson en 1968 en su obra *La vida en las aulas* (Jackson, 1996). A través de investigaciones de corte etnográfico, Jackson realiza un interesante análisis (que puede constatarse con pequeñas variaciones en las aulas de nuestro país en la actualidad) de las actividades, horarios, espacios, materiales, rutinas, interacciones profesor alumno y las relaciones de poder que se establecen en sentido vertical y las resistencias que

los alumnos presentan.¹³³ Considera que todas estas prácticas están motivadas para preparar a los alumnos y alumnas para el tránsito a la vida laboral donde es necesario el sometimiento a horarios, a realizar actividades carente de interés, monótonas y sin sentido, al sometimiento a decisiones ajenas, a la disciplina del cuerpo respecto al descanso y alimentación, a las sanciones ante el incumplimiento de las obligaciones, al silencio, a ser uno más entre muchos, etc. Pero estas prácticas se realizan de manera encubierta no tanto expuestas en el currículum oficial, como en el que el denomina el *currículum oculto*. En este sentido, como afirma Torres (1992: 62), los contenidos de los programas son importantes, pero es mucho mayor la preocupación por lograr que los niños y niñas se sometan a las rutinas establecidas. Así, el alumnado aprende someterse a la autoridad y a aceptar las sanciones contra las “trampas”, mientras se acostumbra a ser evaluados constantemente. En su momento, estos aprendizajes eran imprescindibles para operar en las cadenas de producción industrial y las escuelas encontraron en la industria la justificación de su estructura jerárquica y de la estructura de rutinas y aprendizajes ocultos que provocan. Hewlett Packard, Microsoft, Pixar o Google, entre otras, son empresas que necesitan de otro tipo de trabajadores, pero, por un lado, la institución escolar no acaba o no quiere enterarse de ello y, por otro lado, las cadenas de producción industrial se siguen manteniendo y necesitan este tipo de trabajadores. No obstante, como veremos más adelante, se está empezando a dar un giro, lento pero decidido, hacia otros fines de la institución escolar siempre, claro está, en consonancia con el sistema socioeconómico imperante.

Las investigaciones de Jackson (1996) fueron un gran aporte a la comprensión de la racionalidad educativa, no obstante, y como señala Cuesta (2005:121) este tipo de análisis incurren a menudo en una visión ahistórica al situar la mirada interpretativa sobre microcosmos como el aula o sobre los fetiches del material escolar. Pero este análisis del microcosmos escolar era necesario para que otros

¹³³ Como dramáticamente ha vislumbrado el sociólogo Alberto Moncada, si un maestro del Madrid de los Austrias volviera a la vida se llevaría un susto ante un quiosco de periódicos y casi enloquecería frente al televisor, pero recobraría la tranquilidad al entrar en una escuela porque allí vería hacer más o menos las mismas cosas que se hacían en su tiempo. A.S. Neill ya avisaba lo que estamos describiendo en 1940.

autores como S. Bowles y H. Gintis (1981) analizaran políticamente cómo el currículum es un recurso para la reproducción, cohesión y estabilidad de las relaciones sociales de producción y distribución. La tesis central de la teoría de la correspondencia (Fernández Enguita, 1995:31) es que lo que vincula a la escuela con el mundo del trabajo no es fundamentalmente el aprendizaje cognitivo, sino el no cognitivo. Lo importante son los rasgos caracteriales, las actitudes y disposiciones psíquicas necesarios para el mundo del trabajo o, si se quiere, lo que S. Bowles y H. Gintis¹³⁴ señalan como determinados tipos de comportamiento:

“La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propias, imagen de sí mismo, e identificaciones de la clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto”.

La teoría de la correspondencia, junto con las propuestas de la teoría de la reproducción social nos parecen muy interesantes y necesarias para explicar la racionalidad educativa, pero también hay que decir que se caracterizan por un determinismo que la propia realidad escolar contradice, en cierta medida, y que puede hacernos renunciar a la acción transformadora de la escuela y en la sociedad. Como ha dicho tantas veces Eduardo Galeano, es necesario hacer que las cosas cambien, aunque sólo sea un poco, para demostrar así que la realidad se puede transformar.

Bourdieu y Passeron (1977) presentan un modelo en el que tratan de explicar la función de la institución escolar como reproductora del orden social. Su tesis central se basa en considerar que, pese a una aparente condición de igualdad de oportunidades de acceso al ciclo universitario, los estudiantes que provienen de clases sociales inferiores están en desventaja respecto a los que poseen un origen social privilegiado. La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y

¹³⁴ Bowles y Gintis, (1981:176) *Cit.* Torres, (1992:69)

Passeron, según Torres (1992:89) tiene como pretensión comprender y dar respuestas a tres cuestiones decisivas. La primera es cómo explicar que la educación garantice que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante. La segunda, aborda la cuestión de por qué sólo ciertos grupos sociales pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante. La última es averiguar a través de qué mecanismos la naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres y contenidos y valores obtiene un fuerte grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y, de esta manera condiciona decisivamente los procesos de socialización (en especial de las generaciones más jóvenes).

La teoría de la reproducción cultural o de la violencia simbólica pretende desvelar los procesos a través de los cuales los alumnos de las clases sociales más desfavorecidas son sancionados negativamente y van siendo excluidos de una manera continuada del sistema de enseñanza, a pesar de los supuestos esfuerzos de las continuas reformas educativas y la inversión en educación. El principio básico de todo ello (recordemos a Platón) es que cada uno tiene un lugar a desempeñar en las relaciones sociales y las relaciones de producción. De esta manera, cuando el poder hegemónico que detenta una determinada clase social impone una determinada definición del mundo como legítima está construyendo socialmente la realidad. Una realidad que es consecuente con sus intereses de clase y que, además, tiene que presentar disimulada a través de la denominada violencia simbólica. En este sentido, como las definiciones de la realidad van a ser impuesta desde el exterior en forma de productos culturales, esta imposición necesita ser disimulada a través de algún medio y para ello se usa el concepto de autoridad pedagógica. De esta manera la escuela y los maestros y maestras se revisten con dicha autoridad y se legitiman automáticamente para transmitir el currículo de turno a través de los medios que consideren más adecuados (sancionados científicamente) que incluyen un sistema de recompensas y sanciones aceptado por la colectividad.

Cuando tratamos las aportaciones de W. Jackson en su obra *La vida en las aulas* ya nos referimos a las prácticas que se realizan en la escuela y su relación con los sistemas de producción. Aparte de ello, la definición de la realidad que se realiza en la escuela se consigue a través de otro poderoso instrumento, a saber, los libros de textos escolares. Desde las teorías de la reproducción cultural los recursos didácticos (que son fundamentalmente los textos escolares, aún hoy en día) se consideran que funcionan como filtro de selección de los conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes. Así, como señala Torres (1992: 99), los libros de texto tratan de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, definiendo la realidad desde la perspectiva de los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. De esta manera, si analizamos sus contenidos éstos nos desvelarán esos intereses.¹³⁵

En los libros de texto se suprimen personajes o acontecimientos con el fin de negar su existencia o su importancia y también se producen adiciones, es decir, se inventan personajes o sucesos que nunca existieron. También se producen deformaciones de forma que se alteran los significados de los acontecimientos o se intenta desviar la atención focalizándola sobre otro acontecimiento o personaje y si no se consigue se alude a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo, algo a lo que se suele recurrir cuando la temática es muy conflictiva. Ante esta situación, ¿Qué podemos hacer? ¿Qué posibilidades quedan a la resistencia? Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron afirmaban que gracias a que conocemos las leyes de la reproducción es por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar. No muchas, es cierto, pero algunas posibilidades quedan y esas pocas

¹³⁵ Existen investigaciones de todo tipo a partir de los presupuestos de la teoría de la reproducción cultural, como ejemplo: Río, M. A., *El componente afectivo y emocional en los libros de texto de primaria. Hacia una nueva pedagogía de las emociones*, Tesis Doctoral, Universidad Barcelona, 2005; Martín M. I., *Iconografía y educación: la imagen en los textos escolares en la escuela franquista. (1939-1975)*, Tesis doctoral, Universidad Valladolid, 1996. Vázquez, A. y Manassero, M.A., “Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias”. *C & E: Cultura y educación*, Vol. 14, nº 4, (pp.415-430), 2002. ; García, E., *Libros de texto y reforma educativa: un análisis de los textos escolares de Educación Primaria*, Universidad de Zaragoza, 1997.

pueden engendrar otras, siempre y cuando ni nos vendamos al poder, ni nos enfrentemos a él frontalmente. Hay que ir más allá de las teorías de la reproducción y la teoría de la correspondencia que fueron necesarias para desvelarnos las relaciones entre el sistema educativo y el sistema económico y social, pero no nos podemos quedar ahí. Con paciencia, con prudencia, siendo más Sancho que Quijote, pensando alto y actuando bajo, pero siendo imprescindibles en el sentido que Beltor Brecht daba a la lucha.

Aunque queda demostrada la necesidad de una resistencia ante la reproducción de las desigualdades económicas y sociales a través de las instituciones (siendo una de ellas el sistema educativo) no existen, como decía Apple (1985) ningún tipo de evidencias acerca de la existencia de un currículum oculto planificado intencionalmente para ser desarrollado en las escuelas; algo que intente tácitamente enseñar normas y valores al colectivo estudiantil y que éstas tengan relación con el trabajo en esta sociedad injusta (Torres, 1992: 113). Como tampoco existen suficientes evidencias que nos hagan pensar, con total seguridad, que determinados contenidos estén siendo vehiculados a través de los medios de comunicación social en sintonía con el poder hegemónico y que ello tenga consecuencias directas en la formación de actitudes que perpetúan un determinado sistema económico social. Pero aunque, supuestamente, no existan tales evidencias lo que sí existen son resistencias ante ellas generadas tanto por el profesorado como por el alumnado.

Creemos que existen razones suficientes para, al menos, sospechar que los sistemas educativos tienen una relación con los sistemas sociales y económicos. Por si quedaba alguna duda, la actual LOE (2006) consagra un nuevo modelo, el de las competencias.¹³⁶ Este modelo (que es al cambio de dirección que nos

¹³⁶ Como advierte Adela Cortina “Los nuevos aires insisten en preparar a los alumnos para desarrollar competencias tanto en los estudios técnicos como en las ciencias y las humanidades. ¿Competentes, para qué? (...) Para desempeñar ocupaciones asignadas por el mercado laboral, claro está. (...) Sin embargo, sigue pendiente aquella pregunta de Ortega sobre si la preocupación por lo urgente no nos está haciendo perder la pasión por lo importante”. Adela Cortina, “La educación como problema”, Diario *El País*, 28/05/2008.

http://www.elpais.com/articulo/opinion/educacion/problema/elpepiopi/20080528elpepiopi_5/Tes/

referíamos anteriormente en el sistema educativo) parte del objetivo estratégico que la Unión Europea se planteó en el Consejo Europeo de Lisboa¹³⁷ (2000):

“Llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”.

Un año, más tarde, se formulan unos objetivos estratégicos más precisos en el Consejo Europeo de Estocolmo (2001) destacando entre ellos los siguientes:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.

Para ello se formulan ocho competencias claves o básicas, entendiendo por competencia (para la U.E.)

“Las competencias claves representan un grupo de conocimientos, habilidades y actitudes transferibles y multifuncionales que toda persona necesita para su desarrollo y satisfacción personal, integración y empleo que deberían estar desarrollados al finalizar la escolarización o los estudios obligatorios, y actuar así como base para aprendizaje a lo largo de la vida”.

La U.E. procede a la formulación de esas ocho competencias definiendo la número 7 como “Espíritu de empresa”. Cada Estado de la U.E., a su vez, ha redefinido esas competencias básicas y en el caso español a la número 7, primero, se la llamó “Iniciativa y espíritu emprendedor” y después “Autonomía

¹³⁷ Fuente: “Encuentro para reflexionar sobre las competencias educativas y las pruebas de evaluación de diagnóstico”. Sanlúcar la Mayor, Sevilla, 4 de diciembre de 2006. Organiza Centro del profesorado de Castilleja de la Cuesta, (Sevilla).

e iniciativa personal". Pero la fuente de donde se obtiene la definición es la misma, la empresa de libre mercado.

No puede, a nuestro juicio, estar más clara y explicitada las relaciones que se establecen entre los modos de producción y los objetivos de los sistemas educativos. De la misma manera, podríamos pensar que si los productos audiovisuales están generados por las industrias culturales y éstas forman parte de grandes corporaciones inmersas en un determinado sistema económico denominado neoliberalismo es lógico concluir que el contenido de estos productos reproducirá, en parte, los principios y valores que sustentan este sistema. Si fuera al contrario, y el visionado de éstos tuviera influencia en los comportamientos y actitudes, a la larga provocarían la transformación de esos principios y valores y la modificación de este sistema económico. No obstante, al igual que el sistema educativo admite ciertas resistencias y permeabilidad y movilidad entre las clases sociales, las industrias culturales también admiten las críticas y resistencias como parte del juego, pues saben que, a la postre, el espectador después de haber visionado el documental o película más crítica con el sistema seguirá con la televisión encendida, porque lo que verdaderamente importa no es lo que se ve, sino seguir viendo. Es por ello que, para empezar, necesitamos analizar estos productos para saber en qué medida se está reproduciendo esos principios, algo que haremos en el análisis de los contenidos ideológicos presentados en los largometrajes bajo la firma Walt Disney y Disney-Pixar (Capítulo, 5). Seguramente los encontraremos entremezclados con otros contenidos, al igual que ocurre en la escuela con el currículum oculto y el currículum explícito, pero los principios fundamentales en que se sustenta el sistema, posiblemente, se mantendrán.

Al igual que hemos encontrado relaciones entre los sistemas económicos y los sistemas educativos existe, a nuestro parecer, un *cierto paralelismo* entre escolarización obligatoria y medios de comunicación social (audiovisual) en nuestro país si relacionamos los modos de educación y el consumo audiovisual. Siguiendo a Cuesta (2005:125) podemos hablar en España de una educación

tradicional elitista hasta 1970 y una educación tecnocrática de masas a partir de ese año, que coincide con la LGE. La televisión empezó a emitir sus emisiones regulares en 1956 y no se extendió a toda España hasta mediados de la década de 1960, no siendo hasta mediados de 1970 cuando empiezan a emitir en color. A finales de la década de 1970 y durante toda la década de 1980 los aparatos de vídeo domésticos comienzan a proliferar en los hogares españoles, pero a principios de la década de 1990 nacen las primeras televisiones privadas en España (Antena 3, Tele 5 y Canal +) lo que supuso un duro golpe al negocio de los videoclub, aunque empiezan a extenderse las ventas de cintas de vídeo para particulares. Respecto a la educación, a partir de 1970 empieza a generalizarse, de hecho, la educación obligatoria extendiéndola a la Educación Infantil que se ampliará de los 14 a los 16 años a partir de 1990 con la LOGSE, manteniéndose así hasta la actualidad. Tanto en educación como respecto a lo audiovisual se ha pasado, en el segmento temporal referido, de un acceso puntual a los productos culturales (para los que pudieran ir al cine, para los que tuvieran televisión o vídeo y para quienes pudieran acceder a la educación elitista) a un acceso masivo a todos los productos culturales gracias a la generalización del parque de televisores, vídeos, DVD y la proliferación de las cadenas privadas de televisión y la implantación de un modo de educación denominado tecnocrático de masas (sin contar a Internet 2.0). Al igual que se ha impuesto un nuevo modo de educación, también se ha impuesto un nuevo orden en el ocio y la comunicación audiovisual.

La función que desempeña la escuela reside, como hemos visto, tanto en proporcionar una serie de saberes y valores socialmente aceptados, como el de conseguir la aceptación de un determinado orden social a través de la inculcación de una serie de mecanismos de control internos, gracias al proceso de socialización. Los medios de comunicación social, como vimos, también comparten una serie de fines, algunos de ellos contradictorios según la perspectiva de análisis elegida, que van desde el entretenimiento, la información y la formación de los ciudadanos a la creación de subjetividades de acorde con el poder hegemónico. Tanto en uno como en otro caso, se presupone

una cierta estrategia conspirativa del poder que los estudiosos de los medios de comunicación social lo abordan desde la manipulación de la información y la creación de realidades y los estudiosos del sistema educativo, lo analizan a través de las teorías de la reproducción social y cultural y la Teoría Crítica en general. En cualquier caso, en ambas instituciones se dan tanto fines que intentan conseguir la mejora de la sociedad como la reproducción de un determinado orden social y económico. El no participar de estos fines nos obliga a imaginar, definir y luchar por nuevos planteamientos en la educación y a empeñarnos en una reorientación de las funciones que ejercen los MCS, en sintonía con las propuestas del Informe McBride.

Para conseguir sus fines, ambas instituciones necesitan ofertar una serie de contenidos. En el caso de la escuela, en el currículum explícito, se siguen manteniendo las disciplinas presentándolas como construcciones sociohistóricas haciéndolas parecer naturales y eternas. Paralelamente, se transmiten a través del currículum oculto aquellos conocimientos o comportamientos que no pueden hacerse explícitos, pero que son necesarios para el mantenimiento del sistema. En el caso de los MCS los argumentos están tomados de mitos, leyendas y de la literatura que también se plantean como construcciones sociohistóricas, atemporales, haciéndolas parecer naturales, con las adaptaciones históricas necesarias.¹³⁸ Si el saber en la escuela se presenta en asignaturas, en el campo audiovisual se plantea como géneros cinematográficos o televisivos y sus correspondientes argumentos.

¹³⁸ En una interesante obra de Jordi Balló y Xavier Pérez, *La semilla Inmortal. Los argumentos universales del cine*, los autores nos desvelan cómo la mayoría de los argumentos contenidos en los largometrajes más famosos de la historia del cine, desde sus inicios hasta la actualidad, tienen su origen bien en la mitología, los cuentos clásicos o en las obras literarias. "(...) lo que hace el cine es evocar los modelos narrativos anteriores con una puesta en escena que provoca que una determinada historia resulte nueva, fresca, recién inventada y sugiera una manera contemporánea de entender una trama ya evocada en algunas de las mejores obras del pasado". (pp.11). Además, no sólo eso, sino que "(...) un mismo argumento puede encontrarse en films aparentemente alejados entre sí" (pp.13). Si nos preguntáramos qué tienen en común la película "La Cenicienta" (1950) de Walt Disney, con la de "Pretty Woman" (1990), tendríamos que responder que ambas están basadas en el cuento *La Cenicienta* de Perrault y los hermanos Grimm y que, además, ambas fueron producidas por los estudios Disney. Indicar, así mismo, que es recomendable la lectura previa de la obra de Campbell, J. *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, donde se plantean interrogantes parecidos a los de Balló y Pérez, pero centrándolo en los mitos de la historia universal, así, el autor se pregunta "¿Por qué la mitología es la misma en todas partes, por debajo de las diferencias de vestiduras? ¿Qué nos enseña?". (Campbell, 1959:11-12).

Los procesos de mediación son la característica básica que comparte los MCS con la escuela a la hora de transmitir sus contenidos. Ambas instituciones se distancian de lo real, sustituyendo la realidad social y natural por representaciones (imágenes y lenguaje) que se convierten en categorías a través de las cuales se nos transmiten y se interpreta la realidad. La diferencia estriba en que mientras la escuela prefiere las representaciones conceptuales, la formalidad en sus prácticas y las recompensas a largo plazo a través del “esfuerzo”, los MCS utilizan más el componente emotivo, el espectáculo y la experimentación de gratificantes experiencias audiovisuales de manera inmediata y sin esfuerzo. Ante esta diferencia, la escuela tiene todas las de perder, como así se demuestran los datos que hemos venido ofreciendo.

Tanto en la escuela como en los MCS intervienen en la producción, presentación y transmisión de sus productos un conjunto de agentes que están implicados en la tarea. En la escuela se produce una encrucijada de culturas (escolar, teórica y administrativa) al igual que en los medios (productores, distribuidores, guionistas, directores, actores y espectadores). En ambos casos, se producen consensos y resistencias. En el caso de los MCS el consenso suele ser más unánime debido a que está dominado por las leyes del mercado. En la escuela se hace más difícil llegar al consenso tanto en sus prácticas como en sus fines, por el carácter complejo de la institución escolar.

Como en todo, hay un precio a pagar para obtener el supuesto beneficio que nos dispensa tanto la escuela como los medios de comunicación social. En la escuela pagamos el precio de la sumisión a las rutinas, la aceptación de la autoridad externa y el sometimiento a un currículum academicista, muy alejado de los intereses reales de los sujetos, esperando recibir (algún día) la recompensa de la mejora de nuestra posición social y por ende, económica. El precio que pagamos por el divertimento e información que nos proporcionan los MCS es permitir la inculcación de una serie de principios y valores en los contenidos que nos transmiten en sus productos. Aquí incluimos desde la banalización de los contenidos de los programas informativos hasta presenciar

situaciones como las que hemos señalado en el programa de Operación Triunfo (y admitirlas por la lógica del visionado televisivo) o exponer a la infancia a determinadas proclamas, disfrazadas de inocencia, como las que analizaremos en los largometrajes de Walt Disney y Disney-Pixar. En estos últimos y, en general, en toda cinematografía es donde se establecen los procesos de identificación y transferencia emocional e ideológica. Sumando todas las cantidades obtendremos el precio total a pagar que es, sin lugar a dudas, muy alto.

Con el análisis realizado en este apartado hemos contextualizado, en la era de la globalización, cómo se produce la construcción social de la realidad y algunas de las implicaciones que ello tiene para la institución escolar. Al igual que hemos establecido un paralelismo entre modos de educación y sistemas sociales y económicos, también lo hemos hecho entre la escuela y los medios de comunicación social, señalando sus puntos coincidentes y divergentes. Pero no podemos quedarnos aquí. Nosotros, aparte de los análisis prometidos, queremos llegar un poco más allá. Cuando Raimundo Cuesta (2005) terminó de escribir su obra *Felices y escolarizados*, muchos de sus lectores le decían: “Está muy bien la crítica rotunda que nos propones de la institución escolar, pero ¿qué hacer aquí y ahora?” (Cuesta 2007: 11). Como respuesta tuvo que escribir un nuevo libro, *Los deberes de la memoria en la educación*, donde exponía “un conjunto de experiencias escolares no convencionales capaces de movilizar el deseo (educar el deseo críticamente) hacia otro tipo de escuela y otro tipo de conocimiento”, (Cuesta 2007: 12). En nuestro caso, aparte de haber realizado un análisis de los medios de comunicación social, de cómo se construye socialmente la realidad y de sus implicaciones en la institución escolar en la era de la globalización queremos, y debemos, presentar una serie de investigaciones cuyas conclusiones después puedan aplicarse al quehacer educativo con el objetivo tanto de promover otro tipo de conocimiento, más crítico, como de contribuir a la configuración de otro tipo de escuela. Pero antes hay que hablar de las emociones y la memoria, que es de lo que pasamos a ocuparnos a continuación.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

CAPÍTULO 2.

LAS EMOCIONES.

El capítulo segundo tiene tres grandes apartados en relación a las aportaciones teóricas e investigaciones que tanto la psicología, la antropología como la sociología han realizado al estudio de la emoción. Además plantaremos cómo se construyen los sentimientos y emociones a través del proceso de socialización que posteriormente darán origen a los diversos estilos sentimentales.

El estudio de las emociones desde el punto de vista psicológico generó dos líneas de investigación contrapuestas, a saber: la biologicista y la psicologista. Éstas entraron en confrontación en numerosas ocasiones obligando a los investigadores a buscar soluciones al conflicto entre lo biológico y lo cognoscitivo. Finalmente, abordaremos en este primer apartado las cuestiones más frecuentes mencionadas en el estudio de las emociones y presentaremos los modelos teóricos más reconocidos y las estrategias de investigación más utilizadas.

Al respecto de las aportaciones de la antropología al estudio de las emociones vamos a ser más someros en nuestra exposición, pero no porque carezca de interés sino porque al unir las tres perspectivas de análisis sobre las emociones el campo de estudio se hace inabarcable. Por este motivo, nos conformaremos con realizar unos breves apuntes sobre las principales líneas de trabajo en esta disciplina.

Respecto a las aportaciones de la sociología al estudio de las emociones seremos un poco más extensos en nuestro discurso que en el apartado anterior, primero,

por ser quizá el campo menos conocido del análisis de las emociones y porque realizaremos el diseño, a partir de tres de sus autores más reconocidos, de un instrumento de elaboración propia que utilizaremos en el análisis del contenido emocional de los largometrajes Disney-Pixar.

“Un conjunto de malentendidos gobiernan nuestras vidas y todo se resuelve, inexplicablemente, en el silencio”.

Beatrix Pottecher.

2. 1. Aportaciones de la psicología al estudio de las emociones.

Para el estudio de las emociones y sentimientos que proporcionan los mensajes audiovisuales necesitamos conocer qué aportaciones ha realizado la psicología al estudio de la emoción. El propósito de este apartado reside en ofrecer una visión general de las grandes orientaciones del estudio de las emociones y las líneas de investigación que se generaron dentro del campo de la psicología. Para ello se expondrá el debate entre las posiciones biologicistas y cognoscitivas, se abordarán los modelos teóricos generados y se presentarán algunas de las estrategias de investigación en el estudio de las emociones. También realizaremos un breve recorrido por las aportaciones que los distintos autores, desde diferentes perspectivas, han planteado a tal objeto de estudio.

En el estudio de las emociones nos podemos encontrar que algunos autores estén interesados en la experiencia emocional y la conciencia de esta experiencia; también en la conducta emocional y en la conducta expresiva corporal. De esta manera, las evidencias a las que uno puede apelar para estudiar las emociones empiezan por el lenguaje y continúan con las declaraciones que las personas realizan sobre sus estados emocionales, que se hacen patentes tanto en su conducta concreta como en las evidencias fisiológicas (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Respecto al lenguaje debemos señalar que nos encontramos en una selva llena de campos semánticos donde los términos sinónimos provocan ambigüedad en la comprensión del tipo de emoción designada existiendo, además, lagunas léxicas para designar a determinados estados emocionales. Este es un tema al que se le ha prestado interés, pero que para nuestro estudio no lo consideramos fundamental.¹³⁹

Los informes que los sujetos nos ofrecen sobre sus experiencias emocionales pueden considerarse válidos, pero con cierta cautela. El lenguaje a través del cual se presentan las emociones ya es una limitación y, además, la naturaleza subjetiva de la emoción hace que la valoración que el observador realice de la experiencia emocional del sujeto pueda coincidir (en el sentido de su carácter apropiado o inapropiado) con la emoción manifestada. No obstante, en cualquier caso, no deja de ser una emoción.

Las relaciones entre emociones y conductas no están suficientemente establecidas. Una emoción puede generar una conducta, pero no necesariamente. Las emociones no tienen porque estar ligadas a impulsos de acción o a acciones determinadas, así, si sufro un accidente de coche puedo experimentar ira contra el conductor que lo ha provocado, pero no necesariamente esta emoción se traducirá en un ataque contra el culpable, (Ulich, 1995:38). De igual manera una conducta puede verse precedida de una emoción, pero también de una percepción sin componente emocional. Si nosotros, por ejemplo, tenemos en nuestra casa plantas y observamos que les falta riego podemos realizar la acción de regarla sin necesidad de experimentar ninguna emoción. Pero ante la visión de la planta deteriorada también podemos experimentar una emoción (tristeza o culpabilidad ante la dejación de

¹³⁹ Puede verse una revisión del estado de la cuestión en Sánchez García, J., “Algunas taxonomías del léxico de las emociones y su pertinencia para el corpus léxico de un estudio traductológico inglés-español.” *Cuadernos de investigación filológica*, nº 21-22, (pp. 89-118), 1995-1996. En nuestro país, hay autores que incluso lo toman como una fuente de información a la hora de diseccionar el laberinto emocional (Marina, 1996)

responsabilidades) que nos lleven a la acción de regar la planta. En ambos casos, es la valoración que el sujeto realiza de la situación lo que provoca o deja de provocar emociones y/o conductas. Esta valoración también puede tener un componente social puesto que si en vez de poner como ejemplo una planta ponemos un animal de compañía la acción de atenderlo va estar precedida por una emoción que ha sido construida socialmente (exceptuando a los desalmados). En cualquier caso, parece que existe cierto consenso en admitir que diferentes emociones implican diferentes tendencias a la acción asociadas a ellas (Arnold, 1969), aunque otros autores (Ortony, Clore y Collins, 1996:13) sean reticentes a aceptar que ésta sea una característica básica de todas las emociones:

“Lo que determina si una conducta concreta ocurre realmente se debe a factores muy variados, muchos de los cuales tienen poco que ver con las emociones, si es que tienen algo que ver con ellas. Por ejemplo, la gente con frecuencia rechaza posibles cursos de acción en respuesta a una emoción si creen que en definitiva no van a conseguir el objetivo pretendido. Por otra parte, consideramos importante subrayar que las emociones son importantes en la determinación de los motivos. Puesto que ordinariamente hay una conexión no aleatoria entre motivos y conductas, nuestra teoría debería ser capaz de dar cuenta de ciertas clases de conductas en función de ciertas emociones (junto con otros factores determinantes). No obstante, esto no equivale a predecir conductas específicas en conexiones con emociones específicas. En general, el problema de concentrarse en la conducta cuando se consideran las emociones es que la misma conducta puede ser el resultado de emociones muy diferentes (o incluso de algo que no es en absoluto una emoción) y que conductas muy diferentes pueden ser el resultado de la misma emoción”.

Admitiendo estas observaciones y partiendo del componente valorativo que lleva implícita toda emoción, en nuestro análisis de los productos audiovisuales de entretenimiento infantil (Capítulo, 5) veremos como, sistemáticamente, se presentan comportamientos emocionales que generan conductas concretas o, al

menos, una determinada experiencia emocional. Esta alfabetización emocional tendrá mayor o menor influencia en los sujetos dependiendo del grado de exposición a los mensajes (Gerbner et al. 1994) y de la influencia que ejerzan otros agentes socializadores, así como de sus características personales.

Es posible admitir que, desde una perspectiva de la comunicación social, el primer punto de arranque de cualquier estudio relacionado con las emociones sea la conducta expresiva. La herencia de Darwin se recoge en algunas obras (Chóliz, 1995; Chóliz y Tejero, 1994) y tesis doctorales (García, 1991) que suelen centrar su interés en el análisis de las características expresivas eludiendo, o sólo apuntando, otros posibles temas, a saber: la conducta emocional de los personajes, la experiencia emocional de los espectadores ante el visionado de las obras o los posibles efectos emocionales y actitudinales del visionado. Pero empecemos por el principio, ¿qué son las emociones?

Todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que se les pide que la definan.¹⁴⁰ Creemos que lo más acertado -según el estado de la investigación actual- es considerar a las emociones como fenómenos con múltiples dimensiones. Siguiendo a Reeve (1994), podemos considerar cuatro aspectos diferentes en las emociones:

¹⁴⁰ Fehr, B. y Russell, J.A., "Concept of emotion viewed from a prototype perspective", *Journal of Experimental Psychology General*, nº113, (pp464-486), 1984. Cit. Schmidt-Atzert, (1985: 27). cuando afirma: "Emoción es una extraña palabra. Casi todo el mundo piensa que entiende lo que significa hasta que intenta definirla. Es entonces cuando prácticamente nadie afirma ya entenderla".

Aspecto de la emoción.	Contribución a la emoción.	Unidad de análisis.
Cognoscitivo-Subjetivo.	Sentimientos.	Autoinforme.
Fisiológico.	Arousal. Preparación física.	Estructuras cerebrales. Sistema nervioso autónomo. Sistema endocrino.
Funcional.	Propósito. Dirigido hacia una meta.	Selección de las respuestas apropiadas a la situación.
Expresivo.	Comunicación social.	Expresiones faciales. Posturas corporales. Vocalizaciones. Reglas sociales.

Los cuatro aspectos de la emoción (cognoscitivo-subjetivo, fisiológico, funcional, expresivo), contribuyen a la formación de las emociones de diversas maneras. Los aspectos cognoscitivos y fisiológicos han dado lugar a las dos grandes líneas de investigación en relación al estudio de las emociones: la orientación cognoscitiva y la orientación biologicista. Los aspectos funcionales y expresivos se han estudiado, a su vez, dentro de esas dos orientaciones. Aunque de indudable interés, los aspectos fisiológicos y en especial los neurológicos, no van a ser tratados en este trabajo puesto que nuestro empeño se sitúa en otros puntos, como veremos a continuación.¹⁴¹

No es nuestra intención consignar una larga lista de definiciones y clasificaciones de las emociones; no ayudaría en nada a nuestro propósito. Como veremos, según la orientación que se tome en el estudio de la emoción (biológica, conductual o cognoscitiva) podremos obtener distintas conceptualizaciones. Hay autores que las clasifican como dimensionales y

¹⁴¹ Hay dos obras muy interesantes al respecto como son la de Joseph Le Doux, *El cerebro emocional* y la de Antonio Damasio, *El error de Descartes, emoción y razón en el cerebro humano*, a la que remitimos al lector.

discretas incluyendo en esta última las emociones primarias y secundarias (Fernández-Abascal, 2007). Las primarias serían aquéllas que están más relacionadas con los instintos de supervivencia y transmitidas en el proceso filogenético, mientras que las secundarias, también llamadas autoconscientes (Shaffer, 2000), están más vinculadas con las normas internalizadas en el proceso de socialización como la culpa, el orgullo y la vergüenza. La distinción de emociones básicas ha generado entre los diversos autores que se ocupan de su estudio diversas clasificaciones. Como prueba de ello y sin ánimo de profundizar en la cuestión, por ahora, podemos observar en la siguiente tabla las emociones fundamentales que una serie de autores han señalado como primarias y el criterio para seleccionarlas¹⁴² (Ortony, Clore y Collins, 1996:33).



¹⁴² En las próximas páginas podremos encontrar la descripción de estas emociones con otros nombres similares debido al sentido que cada autor hace de las revisiones teóricas y a las traducciones de los textos. Hemos preferido dejarlo así para que pueda observarse un aspecto más del laberinto emocional. En cualquier caso, no existen contradicciones pues entran dentro del mismo campo semántico.

AUTOR	EMOCIONES FUNDAMENTALES	CRITERIO DE SELECCIÓN
Arnold, M.B.	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.	Relación con las tendencias a la acción.
Ekman, P.	Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.	Expresiones faciales universales.
Frijda, J.	Aversión, conjoga, deseo, desprecio, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa y tristeza.	Formas de disposición para la acción.
Gray, J.	Ansiedad, ira-terror, júbilo.	Necesidades del sistema.
Izard, C.E.	Conjoga, culpa, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugancia, sorpresa, vergüenza.	Necesidades del sistema.
James, W.	Amor, duelo, furia, miedo.	Implicación corporal.
McDougall, W.	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.	Relación con los instintos.
Mowrer, O.H.	Dolor, placer.	Estados emocionales no aprendidos.
Oatley, K. y Johnson - Laird.P.N.	Felicidad, ira, miedo, repugancia, tristeza.	No requiere contenido proposicional.
Panksepp, J.	Expectación, furia, miedo, pánico.	Necesidades del sistema.
Plutchick, R.	Aceptación, anticipación, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.	Relación con procesos biológicos adaptativos.
Tomkinss, S.S.	Congoja, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.	Densidad de descarga nerviosa.
Watson, J.B.	Amor, furia, miedo.	Necesidades del sistema.
Weiner, B.	Felicidad, tristeza.	Independencia de la atribución.
Fuente: Ortony, Clore y Collins, (1996:33)		

Las emociones a las que nosotros dedicaremos nuestra atención, cuando abordemos la sociología de las emociones y el análisis de las mismas en los contenidos transmitidos en los largometrajes de animación de la firma Walt

Disney y Disney-Pixar (Capítulo, 5), se encontrarán entre las primarias, pero considerando que éstas también deben ser enseñadas culturalmente a través del proceso de socialización en el sentido de hacerla autoconscientes (Shaffer, 2000). Baste entender a las emociones, por ahora, como un fenómeno que experimentamos que incluyen tanto modificaciones fisiológicas como sentimientos subjetivos y determinadas reacciones de comportamiento, pudiendo ser provocadas o no por evaluaciones cognoscitivas de las distintas situaciones.¹⁴³ Cada elemento citado generó, en el devenir histórico, una corriente de investigación caracterizada por centrar su objeto de estudio en un determinado aspecto (vivencia subjetiva, modificaciones fisiológicas y comportamiento expresivo), así como por desarrollar sus propios métodos de investigación: introspección, medición fisiológica, observación del comportamiento, etc. (Schmidt-Atzert, 1985). Otros autores (Ortony, Clore y Collins, 1996) prefieren considerar que las emociones son el resultado de las reacciones (vivencias subjetivas) que los sujetos humanos tienen ante los acontecimientos vitales, los agentes y los objetos que los provocan. Este triángulo metodológico se ve ampliado por el componente funcional en el modelo propuesto por Reeve (1994) que es una cuestión que se aborda a continuación, a la luz del supuesto conflicto entre lo biológico frente a lo cognoscitivo en el estudio de las emociones.

Se ha debatido, dentro de la psicología de la emoción, sobre la primacía de la biología sobre la cognición o viceversa, a la hora de explicar las emociones. La controversia es parecida, por su inutilidad, a la que enfrentó a los ambientalistas contra los innatistas a la hora de explicar los procesos de desarrollo humanos. Los que defienden la primacía cognoscitiva de las emociones plantean que para tener una respuesta emocional, hay que evaluar previamente la razón y el significado personal de un acontecimiento. La interpretación del significado se realiza a través de la memoria donde el sujeto se pregunta si el estímulo es positivo o negativo, si le afecta o no, si es

¹⁴³ LeDoux (1999) considera que hay ciertas reacciones y recuerdos emocionales que se producen sin la más mínima participación cognitiva consciente, definiéndolas como emociones precognitivas.

beneficioso o perjudicial. Estos esquemas, que podrían denominarse emocionales, le sirven a los humanos para comprender la realidad y actuar en consecuencia. Filósofos¹⁴⁴ como Ortega y Gasset ya nos hablaban de la importancia de contar con un banco de memoria de esquemas interpretativos para sobrevivir en el mundo, (Ortega, 1994:16).

“Sería imposible nuestra existencia si ante cada hecho que sobrevieneuviésemos que afrontarlo como algo completamente nuevo y no poseyéramos por anticipado una prefiguración que nos permite tomar ciertas precauciones y preparar nuestra conducta”.

Por el contrario, los que abogan por la interpretación biologicista, plantean que las emociones no se pueden dar sin que ocurra un acontecimiento biológico previo. A continuación, realizaremos un rápido repaso por las teorías más representativas de cada postura, para finalizar exponiendo las tres soluciones que se han propuesto al debate.

2. 1. 1. Líneas de investigación en la orientación Biologicista de las emociones.

Aunque había habido antecedentes,¹⁴⁵ con la publicación en 1872 de su *obra La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (Darwin, 1984), se inaugura una fecunda línea de investigación que tendrá importantes aportaciones en los años venideros.¹⁴⁶ El punto de partida de Darwin en relación a la emoción es que las emociones no eran analizables; esto es, primero

¹⁴⁴ La filosofía, desde Aristóteles, se ha dedicado al estudio de las emociones entendiéndolas como pasiones. Descartes, Spinoza, Pascal, Scheler, Schneider o Wittgenstein entre otros se han interesado por su estudio. Véase, por ejemplo, el capítulo dedicado a tal cuestión en la obra *Teoría de los sentimientos* de Carlos Castilla del Pino.

¹⁴⁵ El mismo Darwin en la introducción de su libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, cita los antecedentes, Duchenne (1862); Pierre Gratiolet (1815-1865); Alexander Bain (1818-1903).

¹⁴⁶ Las causas de esta influencia que Darwin intuía la explica, él mismo, al final de su autobiografía. “Por lo tanto, mi éxito como hombre de ciencia, cualquiera que se la altura que haya alcanzado, ha sido

ocurren las emociones fundamentales y las expresiones faciales se encargan de comunicar esos sentimientos previos no analizables. La hipótesis básica que maneja Darwin afirma que en el hombre y en los animales existen determinadas formas de conducta expresiva porque cumplen o han cumplido un valor para la supervivencia de la especie. Así se aplica su tesis más fundamental según la cual el desarrollo filogenético de las especies obedece al principio de la selección natural basada en la lucha por la vida. El enrizamiento de los cabellos cuando se siente ira, colocar las manos en jarras, mostrar las palmas de las manos, mostrar los dientes..., tenían una finalidad concreta: atemorizar al adversario, protección, preparación para la lucha, etc.

Las formas de conducta expresiva de las emociones fundamentales, no tenían porque ser aprendidas necesariamente. Darwin dedujo que existía un programa fundamental biológico genético que, en todo caso, puede modificarse mediante el aprendizaje. Surge así la teoría hereditaria-biológica de la emoción con partidarios como Plutchik (1985) que afirman que las emociones no sólo cumplieron determinadas funciones de supervivencia en la filogénesis, sino que también la desempeñan en la actualidad. De otra forma, según la lógica de la teoría de la evolución, las emociones hace tiempo que habrían desaparecido. No obstante, cuando, progresivamente, durante el siglo XX se abandona la idea de que existen emociones fundamentales no analizables, se continúa analizando las expresiones faciales con el objeto de identificar los mensajes que comunicaban.¹⁴⁷

determinado, en la medida que puedo juzgar, por complejas y diversas cualidades mentales. De ellas, las más importantes han sido la pasión por la ciencia -paciencia ilimitada para reflexionar largamente sobre cualquier tema-, laboriosidad en la observación y recolección de datos y una mediana dosis de inventiva y de sentido común. Con unas facultades tan ordinarias como las que poseo, es verdaderamente sorprendente que haya influenciado en grado considerable las creencias de los científicos respecto a algunos puntos importantes” (Darwin, 1993:93).

¹⁴⁷ Paul Ekman (sobre el que volveremos en el siguiente apartado) ha investigado profusamente sobre el tema, a partir de los presupuestos de Darwin y ha encontrado aplicaciones de sus teorías tan curiosas como enseñar a la policía a detectar las emociones en la comunicación no verbal. Además ha sido consultor de empresas de animación de EE.UU. de América (Disney, Pixar e Industrial Light and Magic). Entre sus obras destacamos, Ekman, P., "Universal and cultural differences in facial expression of emotion". En Cole J.R., *Nebraska Symposium on motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, Vol.19,(pp.207-284), 1972. ; Ekman, P. *Darwin and facial expression: A century of research in review*. New York, Academic Press,1973.; Ekman, P., " Expressions and the nature of emotion". En Scherer K.S. y Ekman, P. (Eds), *Approaches to emotion*, Hillsdale,NJ, Erlbaum. (pp. 319-343), 1984.; Ekman, P.,

La teoría de *James-Lange*¹⁴⁸ trata de fundamentar cómo percibimos nuestros sentimientos y por qué sabemos qué es lo que sentimos. Como tantas veces suele suceder en la historia de la ciencia o el pensamiento, William James y Karl Lange, dieron de forma independiente la misma respuesta, a saber: la emoción es sólo la percepción de los cambios corporales.¹⁴⁹ Para explicar esta teoría ha de seguirse el conocido ejemplo del encuentro con el oso. El encuentro en el bosque con un oso no provoca -según ellos- la emoción miedo, sino una excitación o alteración de nuestro organismo. De esta forma, el sistema nervioso autónomo informa al cerebro de esas modificaciones haciendo surgir la percepción de la emoción. Dicho de otra manera, primero aparece la percepción del hecho excitante y en segundo lugar ocurren los cambios corporales para dar paso a la emoción, que se considera como la sensación que tenemos al vivenciar e interpretar dichos cambios.

Las creencias cotidianas respecto a la emoción se alejan de la teoría de James y Lange. Se cree que los fenómenos corporales son consecuencias de un estado psíquico mientras éstos apostaban por lo contrario. Hay una frase muy famosa de James que resume a la perfección su postura: *No lloramos porque estamos tristes, estamos tristes porque lloramos*. Se podría considerar descabellada esta teoría si no se recurriera al siguiente experimento ideal propuesto por James. Imaginado una situación donde se haya experimentado una emoción muy intensa como, por ejemplo, el miedo, si se la despoja de todos sus síntomas corporales se comprobaría como nos quedamos con una percepción neutra y, por tanto, una ausencia de emoción. Además James nos invita a considerar un método para eliminar el mal humor en todas sus facetas: adoptar las señales externas contrarias. Es decir, comportarnos como si estuviéramos contentos de

Emotions Revealed, New York. Henry Holt & Co., 2003.; Ekman, P., *¿Qué dice ese gesto?*, Barcelona, RBA libros, 2004.; Ekman, P., *Cómo detectar mentiras*, Barcelona, Editorial Paidós, 2005.

¹⁴⁸ Para nuestro propósito no es necesario precisar las diferencias entre los dos autores. Baste decir que Lange consideraba que sólo los cambios en la circulación sanguínea se incluían dentro del concepto de emoción y que James se centraba en los cambios viscerales y de la musculatura estriada. (James, 1884; Lange, 1885).

¹⁴⁹ El resultado de las investigaciones originales de James y Lange fue publicado conjuntamente en un libro que llevó por título, *Las Emociones*, (1922).

tal forma, que la percepción de las alteraciones fisiológicas nos produciría la sensación de alegría deseada.

Sucede que el experimento anterior es fácil de comprobar en cuanto a las emociones intensas, pero mucho más complicado de verificar cuando hablamos de otras emociones más difusas. Por lo tanto, la primera objeción que se le plantea a James y Lange es que no todas las emociones están asociadas a la percepción de alteraciones fisiológicas. Pero, además, y aún suponiendo que su teoría sólo se limitara a las emociones intensas, se les hacen una serie de críticas de las que Cannon¹⁵⁰ es su principal representante. Entre otras críticas, Cannon (1927) afirmaba que cuando se producen cambios viscerales originados por medios artificiales éstos, por si solos, no son suficientes para generar los estados emocionales. Para argumentar su posición el autor cita, entre otros, el estudio de Gregorio Marañón¹⁵¹ en el que se le inyecta adrenalina a una muestra de doscientos individuos, con objeto de provocar la activación del sistema nervioso simpático. Marañón (1924) observó que quince minutos después de la inyección los sujetos declaraban experimentar dos tipos de fenómenos emocionales, a saber:

- Los sujetos sentían una percepción subjetiva de los trastornos somáticos (palpitaciones, sudoración...) que le producían una sensación emotiva difusa. Cuando el individuo era interrogado respondían "siento como si fuera a llorar", "como si tuviera miedo".
- Lo menos frecuente era que los sujetos experimentaran la emoción completa porque se hacía necesario un motivo, un soporte cognoscitivo, que complementara los procesos fisiológicos experimentados para definirlos como una emoción determinada.
- También había un grupo que sólo describía los procesos fisiológicos experimentados.

¹⁵⁰ Cannon, W.B., "The James-Lange Theory of Emotions : a critical examination and an alternative theory.", *American Journal of Psychology*. n.º 39, (pp. 106-124), 1927. Cit Reeve (1994)

¹⁵¹ Marañón, G., "Contribution a l'étude de l'action émotive de l'adrénaline". *Revue Française d'Endocrinologie*. n.º 5. (pp. 301-325) 1924. (Traducción española de J.A. Corraliza Rodríguez. *Estudios de Psicología*. n.º 21. (pp. 75-89), 1985.

Por lo tanto, se llega a la conclusión que la percepción de determinados estados fisiológicos no se constituye como condición necesaria y suficiente para que se establezcan emociones. Como consecuencia aparecerá, más tarde, una nueva alternativa propuesta por S. Schachter y J. Singer (1962) demostrando que son necesarios dos factores para la existencia de una emoción: lo fisiológico y lo cognoscitivo.

Plutchik (1985) piensa que las conductas están producidas por una emoción con el fin de facilitar la adaptación del individuo a los cambios del entorno. Para él, la conducta emocional tienen ocho propósitos distintos, a saber: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración, orientación. Así, por ejemplo, ante una amenaza presentamos distintas conductas emocionales que van desde correr hasta enfrentarse. Independientemente de lo que se decida, la función de la conducta emocional será la de protegerse a uno mismo. Si nos encontramos con un objeto desagradable, tenderemos a apartarlo o vomitarlo, cumpliendo la emoción una función de rechazo. Desde el punto de vista funcional no puede decirse que la alegría sea buena, ni que el miedo sea malo, al igual que no puede hablarse de "tiempo bueno", sólo de tiempo estable. Todas las emociones son beneficiosas porque cumplen una función adaptativa con respecto al entorno que facilita la adaptación y por ende, la supervivencia. Por eso, Plutchick prefiere utilizar un lenguaje funcional a un lenguaje subjetivo. Así, en vez de calificar a una emoción como de miedo, prefiere considerarla como de protección, la de rabia como destrucción, la de tristeza como de reintegración, etc. Dentro de la consideración de emociones fundamentales, Plutchick considera que existen sólo ocho emociones que puedan recibir tal cualificación: miedo, rabia, alegría, tristeza, aceptación, asco, anticipación y sorpresa.¹⁵²

¹⁵² Véase, Plutchick, R., *Emotion: A Psychoevolutionary analysis*. New York: Harper & Row.1980 y Plutchik, R., "On emotion: The chicken - and - egg problem revisited". *Motivation and Emotion*, 9, (pp.197 -200). 1985. Cit , Reeve (1994:349).

Las emociones aparte de facilitar la adaptación de las personas al entorno, también cumplen una función social. Siguiendo a Reeve (1994), para Carroll Izard, las expresiones emocionales:

- *Facilitan la comunicación de los estados afectivos.* Esto es, comunican a los demás cómo nos sentimos. Así por ejemplo, a través de las expresiones emocionales los bebés comunican a sus madres de forma no verbal lo que no pueden hacer de forma verbal.
- *Regulan las reacciones comportamentales de los demás hacia nosotros.* Camras¹⁵³ realizó una investigación en la que descubrió que, en una situación de conflicto por un muñeco, los niños que expresaban la emoción de rabia o malestar tenían más posibilidades de seguir con el muñeco que otros que no expresaban emociones. Esas señales indican al contrincante una conducta (ataque o llanto) que inhibe, o puede inhibir, el deseo del otro por el objeto.
- *Facilitan las interacciones sociales.* Los etólogos que estudian a los primates han encontrado que los chimpancés usan la sonrisa para evitar la conducta posiblemente hostil de los animales dominantes. En este sentido, Kraut y Johnson¹⁵⁴ se preguntaron si el acto de sonreír era más bien una expresión de alegría o una expresión social de amistad. Para ello observaron en qué momentos sonreían las personas mientras jugaban a los bolos, al presenciar un partido de hockey y al andar por la calle. A los investigadores le interesaba saber cuando se sonreía con más frecuencia: cuando se interactuaba socialmente o cuando se experimentaba una reacción de alegría ante un acontecimiento positivo (marcar un gol). Las conclusiones indicaron que se tenía más posibilidades de sonreír cuando se interactuaba socialmente que cuando se sentía alegría.

¹⁵³ Camras. L., "Facial expressions used by children in a conflict situation". *Child Development*.nº48. (pp.1431-1435),1977. *Cit.* Reeve (1994:352).

¹⁵⁴ Kraut & Johnston., "Social and emotional messages of smiling: And ethological approach". *Journal of Personality and Social Psychology*. nº.37. (pp.1539-1553). 1979. *Cit.* Reeve (1994:353).

- *Promueven la conducta prosocial.* El afecto positivo tiende a promover la conducta prosocial. Esto es, cuando la persona se encuentra alegre es más probable que presente conductas de ayuda o colaboración que cuando su estado no lo es. Isen y Levin¹⁵⁵ idearon un curioso experimento en este sentido. Un grupo de usuarios de una cabina telefónica encontraban una moneda mientras otro grupo no encontraba nada. Al salir de la cabina, un investigador confabulado a modo de viandante, dejaba caer accidentalmente una carpeta llena de papeles junto al sujeto. La cuestión estribaba en descubrir cuál de los dos grupos ayudaba con más frecuencia al viandante. Pues bien, sucedía que la mayoría de las personas que encontraron la moneda ayudaron al accidentado (14 de 16) mientras que aquellas personas que no la encontraban solían ignorarlo (1 de 25). Se demuestra así que un afecto positivo inducido, puede tener efectos en la tendencia prosocial.

Para Izard (1977) existen diez emociones fundamentales, a saber: interés, alegría, miedo, rabia, asco, angustia, desprecio, vergüenza, culpa, sorpresa. Para considerar una emoción como fundamental debe de satisfacer cuatro criterios: tener una cualidad subjetiva única, una expresión facial única, un patrón de descarga neuronal único y producir unas consecuencias conductuales únicas.

¿Qué ocurre con las emociones de amor, de odio o de ansiedad? Carroll Izard aduce que las emociones fundamentales son diferenciales por los criterios mencionados y que las restantes emociones se generan a través de las combinaciones de emociones fundamentales. Así por ejemplo, la ansiedad combina el miedo con la angustia, o la vergüenza o la culpabilidad. A esta combinación la denomina patrón de emoción que es cuando se viven dos o más emociones fundamentales una detrás de otra.

¹⁵⁵ Isen, A.M., & Levin, P.F., "The effect of feeling good on helping: Cookies and kindness", *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, (pp. 384-388), 1972. Cit. Reeve (1994:354)

Silvan Tomkins¹⁵⁶ propuso considerar a las emociones como un sistema de motivación primario. Pensemos en qué es lo que sucede cuando se nos priva del aire. La privación de aire constituye un estado motivacional que nos impulsa a realizar todas las acciones necesarias para conseguir el equilibrio. Tomkins piensa que es la reacción de terror-miedo que sentimos al sentirnos ahogar (y no la pérdida de aire) lo que se convierte en fuente de motivación y hace que la persona busque soluciones al problema. Para Tomkins lo que activa a las emociones son los cambios en la tasa de descarga neuronal, por eso su teoría se conoce tanto por la postura que la emoción es el sistema motivacional primario como por las relaciones que establece entre la descarga neuronal y la activación emocional. Conviene mencionar así mismo, la hipótesis que formuló sobre el *feedback* facial. De acuerdo con ésta hipótesis, la musculatura facial y las respuestas glandulares activan la emoción en el sujeto. Una vez experimentada, se activan todos los programas emocionales contenidos en ella que son considerados programas innatos, genéticamente incorporados. Por ello, tanto las expresiones faciales activan los programas de emoción como los programas de emoción activan las expresiones faciales.

La hipótesis de *feedback* facial fue puesta a prueba dando como resultado dos versiones: la fuerte y la débil. La versión fuerte mantenía que las expresiones manipuladas sí activan las emociones, pero activando una respuesta emocional de corta duración. Mientras tanto, la versión débil proponía que el *feedback* facial modifica la intensidad de la emoción en curso; cuanto más se exagera la expresión facial más significativamente es sentida la emoción.

2. 1. 2. Líneas de investigación en la orientación psicologista cognoscitiva de las emociones.

¹⁵⁶ Tomkins, S.S. *Affect, imagery and consciousness: The positive affects*, Volume 1. New York: Springer. 1962. Tomkins, S.S. *Affect, imagery and consciousness: The negative affects*, Volume 1. New York: Springer. 1963. *Cit. Reeve (1994)*. Pág. 356.

Magda Arnold (1969) pensaba que se había puesto demasiado énfasis en las evaluaciones que seguían al estado fisiológico de activación de la persona, en detrimento de la evaluación cognoscitiva inicial de la situación estimulante. Afirmaba que las evaluaciones cognoscitivas que se tenían inmediatamente después de la estimulación o del encuentro con el objeto, eran factores determinantes de la experiencia emocional. Por lo tanto, se evalúa el estímulo como bueno o malo y posteriormente se da la emoción. La evaluación de la situación lo que hace es prepararnos para el efecto que tendrá el estímulo, el objeto o el acontecimiento para el bienestar de la persona. Siguiendo a Reeve (1994), en la teoría de Arnold hay tres momentos para el análisis, a saber:

- De qué manera la percepción de un objeto o de una situación se traduce en una evaluación positiva o negativa. Esto es, cómo se llega de la percepción a la evaluación. Para Arnold, la información que penetra a través de los órganos de los sentidos presenta conexiones neuronales aferentes con el tálamo, la formación reticular y el lóbulo límbico de la corteza. No obstante, la mayoría de los estímulos son evaluados correctamente sólo cuando se los compara con estímulos similares y la manera en que estos estímulos han afectado a la persona en el pasado.
- De qué manera la evaluación de la percepción produce la emoción. Una vez que se ha producido la evaluación del estímulo como bueno o malo, se sigue la experiencia de gustar o no gustar que es para Arnold la emoción sentida.
- De qué manera la emoción se traduce en expresiones y acciones.

Al mismo tiempo que se evalúa la situación, el sujeto utiliza su archivo de memoria y su imaginación con objeto de elegir una respuesta conductual. En principio, podría pensarse que esta respuesta debe ser la más adecuada desde un punto de vista objetivo. No obstante, hay indicios que indican que la respuesta no tiene por que ser necesariamente la más adecuada, sino la más coherente con su guión de vida y su estilo sentimental (Berne, 1989; Steiner, 1992) que se formará, en el transcurso del proceso de socialización y gracias a la

intervención de distintos agentes. Esta teoría, que establece relaciones entre la memoria y la emoción nos llevará a analizar el tipo de mensajes que se presentan en los productos audiovisuales infantiles y a la realización de dos experimentos sobre el grado de recuerdo de los mensajes audiovisuales.

Richard Lazarus completa la teoría de Arnold afirmando que cada emoción implica un tipo de evaluación. Es decir, las personas no se limitan a evaluar algo como bueno o malo, sino que especifican un determinado tipo de cualidad (amenazante, repulsivo, rechazable, etc.). Por lo tanto, las evaluaciones específicas producen emociones específicas. En 1966, Lazarus¹⁵⁷ demostró con una serie de experimentos, como los factores situacionales incidían en las evaluaciones cognitivas. El experimento consistía en mostrar a los sujetos una serie de fotogramas que producían reacción de stress. La imagen se acompañaba de una narración que describía lo doloroso de la escena, mientras que otra narración interpretaba la situación en clave humorística. Cuando se les presentaba a los sujetos del experimento fotogramas acompañados de una narración en clave de humor, los sujetos evaluaban los acontecimientos como poco amenazantes, mientras que si se acompañaba la presentación del fotograma con una narración realista los sujetos tendían a interpretar la situación como amenazante. Por lo tanto, concluía, que a distintas evaluaciones de un acontecimiento, por la banda sonora, se producen distintas experiencias emocionales. Lo que demuestra este estudio es que el tipo de evaluación puede condicionar las reacciones emocionales.

Admitiendo con Lazarus que las evaluaciones de las situaciones van más allá de lo bueno o malo, de la aproximación o evitación, habría que plantearse cuántas evaluaciones se pueden realizar. Se ha denominado conocimiento emocional¹⁵⁸ al conjunto de representaciones mentales de las distintas emociones que cada sujeto posee. Las personas adquieren su conocimiento emocional a través de un

¹⁵⁷ Lazarus, R., *Psychological stress and the coping process*, New York, McGraw-Hill, 1966. Cit. Reeve (1994:337).

¹⁵⁸ Shaver, P., et al. "Emotion Knowledge: Further exploration of a prototype approach". *Journal of personality and Social Psychology*, 52, (pp.1061 -1086) 1987. Cit. Reeve. (1994).

sin fin de experiencias en el transcurso del proceso de socialización, en las que se evalúan las distintas situaciones y se experimentan diferentes emociones. Todo ello plantea un reto a los estudios sobre las emociones; si hay tantas emociones como evaluaciones de una situación, se trataría de especificar cómo las personas evalúan los acontecimientos y cómo esas evaluaciones producen la emoción. Hay que precisar que para Lazarus no hay razón para que se tenga que responder emocionalmente sin que el sujeto comprenda qué importancia pueda tener para su bienestar el estímulo - acontecimiento.

Avanzando en nuestro análisis nos encontramos con el enfoque atribucional de Weiner. Aunque este enfoque se sitúa dentro de las teorías de la motivación, es interesante mencionar cómo se aplica la teoría de la atribución a las emociones. Para Weiner¹⁵⁹ las personas hacen dos evaluaciones; la primera, en el sentido de Arnold y Lazarus y la segunda después del resultado que se produce en el ambiente. El postulado principal de la teoría es que las personas quieren saber por qué sucedieron las cosas. La secuencia de los acontecimientos para la teoría de la atribución sería: estímulo- resultado - atribución- emoción.

La atribución que damos para explicar por qué se produjo una situación en particular es lo que produce la emoción. No obstante, el mismo Weiner admite que las personas no estamos haciendo atribuciones de todo lo que hacemos, sólo de los resultados sorprendentes (tanto positivos como negativos).

Los experimentos de Schachter y Singer¹⁶⁰ establecieron que tanto la activación de los procesos fisiológicos como la evaluación cognoscitiva de la situación eran condiciones necesarias, pero que resultaban insuficientes si se daban por separado. El experimento consistía en inyectar adrenalina en los sujetos informándoles o no de las consecuencias de la inyección y colocándolos en dos

¹⁵⁹ Weiner, B. y Graham, S. "An attributional approach to emotional development". En Izard, C., Kagan, J., Zajonc, R. (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior*, New York, Cambridge University Press, (pp.167-191), 1984. *Cit.* Reeve (1994)

¹⁶⁰ Schachter, S. y Singer, J. "Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states." *Psychological Review*, n.º.69, (pp.379-399), 1962. *Cit.* Reeve (1994:326)

situaciones distintas. Por lo tanto, la investigación contemplaba tres variables independientes:

- Estimulante (droga o placebo)
- Información o ausencia de información sobre el efecto activador del estímulo.
- Contexto social eufórico o de enfado.

Se aseguraba que la mitad de los sujetos estuvieran “activados”, es decir, que experimentaran cambios fisiológicos reales (inyección de epinefrina), y se ofrecía o no información sobre el efecto que tenía el estimulante. Así, algunos tenían *Arosual* explicado mientras que la otra mitad no recibía ninguna información. Finalmente, se les colocaba al azar en una situación alegre o de enojo para que tuvieran la oportunidad de ponerle una etiqueta a la situación. Los resultados del experimento fueron los siguientes. Los sujetos que estaban informados del efecto secundario de la droga (*Arousal* explicado), atribuían su estado de activación a la droga. Pero los sujetos que no recibieron ninguna información buscaron en su entorno la explicación a su estado fisiológico. Así, cuando se les colocaba en la situación de euforia tendían a etiquetar su estado como eufórico. Cuando se les colocaba en situación de enojo los resultados no eran concluyentes. Por tanto, cuando el sujeto se siente activado fisiológicamente, sufre una serie de alteraciones en el ritmo cardiaco, sudoración, cambios en la temperatura de la piel, etc., e inicia una búsqueda cognoscitiva que continúa hasta que encuentra una explicación sobre las causas de tales alteraciones. Si no cuenta con otra información, tenderá a utilizar las señales del entorno para explicar sus cambios corporales asignándose una etiqueta cognoscitiva que no es otra cosa que la emoción, así se concluye que:

- Los estados de excitación fisiológica (EEF) son condiciones necesarias, pero no suficientes para la vivencia emocional (factor de activación fisiológica).

- Los EEF sólo podrán desencadenar una emoción si la persona sabe porque está agitada, esto es, si le da significado a la situación (evaluación cognoscitiva de la situación).
- Si el sujeto se encuentra desorientado en relación a las alteraciones fisiológicas, tiende a buscar las razones de su estado en el medio ambiente. Se trata de interpretar las situaciones como forma de adaptación al medio.

Respecto a este último punto, sucede que es improbable, aunque posible, que un adulto con una personalidad estable se deje *contagiar* por las conductas emocionales de otros (que son evaluaciones cognoscitivas) y tienda a adoptar la interpretación propuesta. Ahora bien, ¿qué sucede con los niños y qué sucede con los adultos en situaciones de masa?¹⁶¹ ¿Qué sucede con adultos con personalidad insegura o inestable? En el caso de los niños, éstos obtienen las explicaciones (evaluaciones) de los adultos, de los iguales o de los medios (televisión, vídeos, cine) y actúan (manifestando o inhibiendo una conducta) en consecuencia.

Schachter utilizó las observaciones realizadas por Howie Becker¹⁶² para ilustrar su planteamiento. Becker estudió como las personas aprenden a fumar marihuana. Sabiendo que fumar marihuana produce una serie de alteraciones (aumento del ritmo cardiaco, sequedad en la boca, sensación de hambre...) cuando se experimenta la primera experiencia con la droga esta puede ser interpretada como agradable o no. Para ellos, y según Schachter, el consumidor de la marihuana debe aprender a interpretar esos cambios como agradables por lo que si se tiene la experiencia con un grupo de amigos sonrientes es muy probable que se facilite la interpretación de euforia.

¹⁶¹ Son numerosos los estudios del comportamiento humano en situaciones colectivas, entre otros, señalamos las obras de: Sprott, W. y Young, K., *La muchedumbre y el auditorio. Su psicología y Sociología.*; Ortega y Gasset, J, *La rebelión de las masas*; Lebon, G., *Psicología de las multitudes*; Ruitenbeek, H.M. *El individuo y la muchedumbre.*

¹⁶² Becker. H.S., "Becoming a marihuana user". *Behavior and Brain Sciences*, n°1, (pp.102-103), 1978. *Cit. Reeve.* (1994:327)

Las aportaciones de Paulhan - Ogden se encuadran dentro de las llamadas teorías del conflicto. C.K. Ogden tradujo, en 1930 la obra de Frederic Paulhan¹⁶³ escrita en 1887. La tesis de Paulhan se centra en que se puede observar siempre el mismo hecho en un proceso afectivo y es que, en todos, se detiene la tendencia. Por tendencia entiende el autor:

“Una más o menos complicada acción refleja que no puede terminar como lo haría si la organización de los fenómenos fuera completa, si hubiera plena armonía entre el organismo o sus partes y sus condiciones de existencia, si el sistema formado en primer lugar por el hombre, y después por el hombre y el mundo exterior fuera perfecto”.

Una consecuencia importante de esta teoría, según Mandler (1988:48), es que se evita la tentación de ofrecernos una taxonomía porque “la experiencia emocional particular es una función de la tendencia particular que es detenida y de las condiciones bajo la que ocurre tal detención”.

Paralelamente, J. Dewey publicó unos trabajos sobre su teoría de la emoción que Angier¹⁶⁴ intenta resucitar con la publicación de un artículo sobre la teoría del conflicto. En palabras de Angier, la teoría de Dewey consistía en:

“Siempre que una serie de reacciones requeridas por una tendencia ("set") total del organismo recorre su curso hacia la reacción consumatoria que traerá una satisfacción sin estorbo de otras reacciones...no hay emoción. La emoción surge únicamente cuando estas otras reacciones (implícitas o manifiestas) son irrelevantes para resistir a la fácil integración con aquéllas ya en progreso ordenado hacia el cumplimiento. Tal resistencia significa tensiones reales,

¹⁶³ Paulhan. F., *The laws of feeling*. London. (p. 17) ,1930. *Cit.* Mandler (1988:47).

¹⁶⁴ Angier. R.P., "The conflict theory of emotion", *American Journal of Psychology*. nº 39 (pp.390 -401), 1927. *Cit.* Mandler. (1988:48). El planteamiento de Dewey puede verse en Dewey, J. "The theory of emotion II. The significance of emotions". *Psychological Review*, 2, (pp.13-32), 1895.

control, interferencia, inhibición o conflicto. Tal conflicto constituye la emoción (...) sin tal conflicto no hay emoción; con él la hay”.

En 1949, Donal. O. Hebb y en 1956 Leonard B. Meyer añaden sus investigaciones al cuerpo de la teoría del conflicto. Particularmente interesantes parecen las aportaciones de Meyer en relación a la música. Para este autor, una emoción se activa cuando una tendencia a responder es detenida o inhibida. Explica que las emociones se sienten cuando una expectativa es activada por una situación musical y luego inhibida temporalmente o bloqueada de modo permanente.¹⁶⁵

La teoría de Mandler sobre las interrupciones entra dentro de las teorías del conflicto. Supongamos que vamos a un hipermercado a realizar la compra. Aparcamos el coche, tomamos un carro, colocamos los artículos necesarios en él, pagamos la cuenta en caja para, finalmente, colocar la compra en el interior del automóvil y marcharnos. Pues bien, si surgen circunstancias (nos roban el coche, la cajera se equivoca...) que nos impidan completar nuestro plan con regularidad surge la emoción. Las interrupciones nos activan y nos preparan para la acción. No obstante, el estado de activación fisiológico no contribuye a un estado emocional, sólo la interpretación cognoscitiva la convierte en tal (puede que nos alegremos de que nos hayan robado el coche- que estaba viejo-, pues así tenemos la excusa para comprar uno nuevo).

2. 1. 3. Soluciones al conflicto entre lo biológico y lo cognoscitivo.

Se han elaborado tres soluciones al conflicto entre la primacía de lo biológico o lo cognoscitivo a la hora de entender las emociones. Siguiendo la revisión de Reeve (1994) encontramos las siguientes perspectivas:

¹⁶⁵ Meyer. L.B., *Emotion and meaning in music*. Chicago, University of Chicago Press, 1956. *Cit.* Mandler (1988:56).

- *Visión integradora de los dos sistemas.*

Ross Buck ¹⁶⁶ piensa que los dos sistemas tienen razón. Sugiere que existe un sistema fisiológico innato, espontáneo y primitivo, de base biológica que reacciona de forma involuntaria ante los estímulos. Así, la información sensorial es procesada de forma automática e inconsciente por las estructuras y las vías corticales. Existe un segundo sistema que es cognoscitivo y adquirido y que reacciona de forma social y simbólica. Depende de la historia social y del aprendizaje cultural de la persona. La información sensorial es procesada de forma evaluativa, interpretativa y consciente por las vías corticales. Buck piensa que los dos sistemas son complementarios antes que competitivos y que trabajan conjuntamente para activar y regular la experiencia emocional.

- *El problema del huevo y la gallina.*

Robert Plutchik (1985), piensa que el debate de la cognición frente a la biología es un dilema parecido al del huevo y la gallina. Para él, la emoción es un proceso, una cadena de acontecimientos que se añaden a un sistema de retroalimentación en bucle que empieza por un estímulo o acontecimiento significativo y acaba en emoción. Entre el estímulo y la emoción existe una compleja cadena interactiva de acontecimientos que producen la emoción (cognición, *Arousal*, preparación a la acción, sentimientos, muestras expresivas, conducta abierta). Plutchik afirma que se puede intervenir en cualquier punto del bucle para influir en la emoción.

- *Enfoques divergentes en el estudio de las emociones.*

Russel y Woudzia¹⁶⁷ piensan que cuando un estímulo produce sensaciones (no pensamientos) entonces la emoción dependerá únicamente de lo biológico,

¹⁶⁶ Buck, R., *The communication of emotion*, New York, Guildford, 1984. *Cit.* Reeve (1994:378)

¹⁶⁷ Russell, J. y Woudzia, L., "Affective judgments, common sense, and Zajonc's thesis of independence", *Motivation and emotion*, nº9, (pp.219-240), 1986. *Cit.* por Reeve. (1994:380)

mientras que cuando el estímulo es un pensamiento, la emoción dependerá únicamente de los procesos cognoscitivos. No hay duda de que las emociones pueden ser causadas tanto por el pensamiento como por los sentidos.

2. 1. 4. Cuestiones más frecuentes mencionadas en el estudio de las emociones. Modelos teóricos y estrategias de investigación.

Quizás sea el momento de poner un poco de orden en toda esta profusión de teorías sobre la emoción. En primer lugar y siguiendo a Ulich (1995) vamos a mencionar cuáles son las cuestiones más frecuentes en el estudio de las emociones agrupándolas en torno a cinco criterios para posteriormente, presentar tres modelos teóricos que aglutinan la mayoría de las teorías presentadas. Las cuestiones mencionadas con mayor frecuencia se agrupan en torno a cinco criterios:

- *Cuestiones acerca de la naturaleza de las emociones.*

En este apartado se intenta responder a las preguntas de cuántas emociones hay, cuáles son las fundamentales, para qué existen las emociones, si se comparten con los animales, etc.

- *La relación entre las emociones y otros fenómenos psíquicos.*

¿En qué se diferencian las emociones de la percepción, el pensamiento, la motivación, la conducta y la estructura de la personalidad?

- *El control de las emociones y su función reguladora en la esfera vivencial y de la conducta.*
 - *El desarrollo de las emociones.*
-

- En la evolución histórica de la especie (filogénesis)
 - En la vida individual (ontogénesis). ¿Cómo surge en la niñez la disposición a experimentar determinados sentimientos? ¿Cómo repercuten determinadas circunstancias de la vida, procesos de aprendizaje, contactos y experiencias sobre el desarrollo de las emociones? ¿Qué función desempeña el medio ambiente sociocultural con sus normas y reglas de actuación respecto al conocimiento, denominación y expresión de las emociones?
 - En situaciones concretas (actualgénesis). ¿En qué condiciones experimenta una persona determinados sentimientos, cuándo y cómo se forman éstos, cómo se tiene conciencia de ellos, cómo se conservan o desaparecen?
- *La tensión emocional.* Las emociones y los trastornos psíquicos.

Estos son los principales temas que se tratan dentro de las teorías de la emoción. Aún sabiendo que muchas teorías presentan dificultades a la hora de encuadrarlas en clasificaciones generales, Ulich (1995) presenta tres grandes modelos teóricos que aglutinan las diversas líneas de investigación:

- *Modelos teóricos basados en características biológico - fisiológicas.*
 - Las emociones como modelos de reacción reactivados, biológicamente heredados y genéticamente controlados que se presentan en forma de disposiciones para garantizar la supervivencia de la especie (Darwin, Plutchik).
 - Las emociones son representaciones conscientes (avisos) de procesos corporales (centrales o periféricos); son sensaciones de alteraciones corporales (James - Lange).
 - Las emociones como contenidos de conciencia que adquieren realidad cuando se produce la activación fisiológica y se la interpreta cognoscitivamente (Schachter - Singer, Mandler).

- *Modelos teóricos basados en teorías cognoscitivas y de la acción.*
 - Las emociones como actitudes o juicios valorativos consideradas como producto de actividades cognoscitivas (Lazarus).
 - Las emociones como reguladoras de la conducta de adaptación, al señalar como perturbación la falta de adaptación y al enseñar una adaptación mejor (Weinrich).

- *Modelos teóricos centrados en el desarrollo.*
 - Las emociones como estados experimentales, controlados de manera instintiva, variantes entre el placer y el displacer, en los que cristalizan siempre experiencias biográficas conflictivas acompañadas de determinadas expectativas sociales, ambientes pedagógicos, intento de satisfacción de las propias necesidades (psicoanálisis).
 - Las emociones como disposiciones motivacionales aprendidas relativas a vivencias y a acciones que influyen sobre la conducta (teorías del aprendizaje de orientación neobehaviorista, en parte Izard y Tomkins).
 - Las emociones como vivencias (o experiencias actualizadas o anticipaciones) de la confrontación de un medio ambiente determinado, con sus expectativas, premios y posibilidades. Así las experiencias y vivencias cristalizan en determinadas actitudes como el desamparo, temor, optimismo... (Hipótesis sociológicas, psicología clínica, psicología crítica).

Las estrategias de investigación en relación a la emoción, siguiendo a Ulich (1995), se pueden agrupar en dos grandes grupos

- *La sucesión cronológica de la aparición de las emociones.* Búsqueda de formas universales de la manifestación de las emociones y de etapas del desarrollo emocional: Existen dos orientaciones diferentes:
 - Las emociones particulares se van desarrollando paulatinamente a partir de un estado indiferenciado y no específico de excitación del lactante, a modo de ramas que parten de un tronco. El aprendizaje es esencial para que se realicen los procesos de diferenciación.
 - Las emociones básicas, en tanto que mecanismos neurales congénitos, están presentes desde el nacimiento en forma de modos de vivencia cualitativamente distintos. Aparecen gradualmente en el tiempo gracias a los procesos de maduración y a la estimulación del medio ambiente. El papel del aprendizaje y la experiencia es secundario en la ontogénesis de las emociones básicas.
- *Influencia de la cultura y la sociedad sobre el desarrollo y la manifestación de las emociones.*

Según Ulich (1985:205), las emociones se refieren siempre a determinados valores específicos de cada cultura y que se imponen asimismo con diferente grado de eficacia, según los contextos y los individuos. En relación a ello, Ekman, mantiene que existen relaciones universales entre determinadas emociones y su expresión facial, señalando tres factores que condicionan la dependencia de la expresión respecto de la cultura (Ulich, 1985: 206). En primer lugar, afirma que la mayor parte de los desencadenantes de la emoción son aprendidos. No existen desencadenantes supraculturales idénticos de determinadas emociones. Los mismos hechos objetivos desencadenan reacciones emocionales muy distintas. En el proceso de socialización aprendemos en que ocasiones sentimos determinadas emociones. En segundo lugar, considera que las reglas y el control de la expresión de las emociones son distintos en las diferentes culturas y en las situaciones. Estas reglas influyen en

la expresión afectiva reduciendo la emoción, intensificándola, provocando la neutralidad emocional, ocultando las emociones, simulando otras. Las reglas se basan sobre acuerdos convencionales y se transmiten a los adultos en el proceso de socialización. Finalmente, afirma que las relaciones entre las vivencias emocionales y los estados de excitación y la conducta subsiguiente al mismo son diferentes en las distintas culturas. Pero, para Ekman, si alguien está realmente enfadado muestra la misma mímica que todas las demás personas cuando lo están. El porqué y con qué consecuencias se produce el enfado concreto de una persona y su manifestación real, dependen de otras condiciones no universales y que nosotros consideramos que han sido construidas social e históricamente.

Hemos señalado que las emociones, también se aprenden en el proceso de socialización sabiendo que la imagen audiovisual transmitida a través del cine, vídeo, DVD y los variados productos televisivos realizan un gran porcentaje de esta labor. Si los contenidos emocionales que se visionan son similares e incluso idénticos en diferentes culturas, entonces los desencadenantes, reglas y control de las emociones puede que tiendan a parecerse cada vez más entre los seres humanos del planeta, independientemente de su cultura de origen (esto no es óbice para que las emociones se conceptualicen según el sistema de valores de una sociedad). De esta manera vamos conformando lo que se ha dado en llamar nuestra competencia emocional en contextos cada vez más universales, como consecuencia, en parte, de la influencia de los mensajes contenidos en los productos audiovisuales en una era caracterizada por la globalización.

Los estímulos y modelos del medio ambiente y su reacción ante nuestra propia conducta, influyen en el desarrollo de las emociones en el sentido que imitamos o aprendemos a mostrar gestos que pueden convertirse en la base de sentimientos verdaderos y además, podemos aprender datos conceptuales más exactos acerca de nuestras propias cualidades vivenciales a partir de lo que los demás nos reflejan.

- *Estudio de la emoción orientado al curso de la vida.*

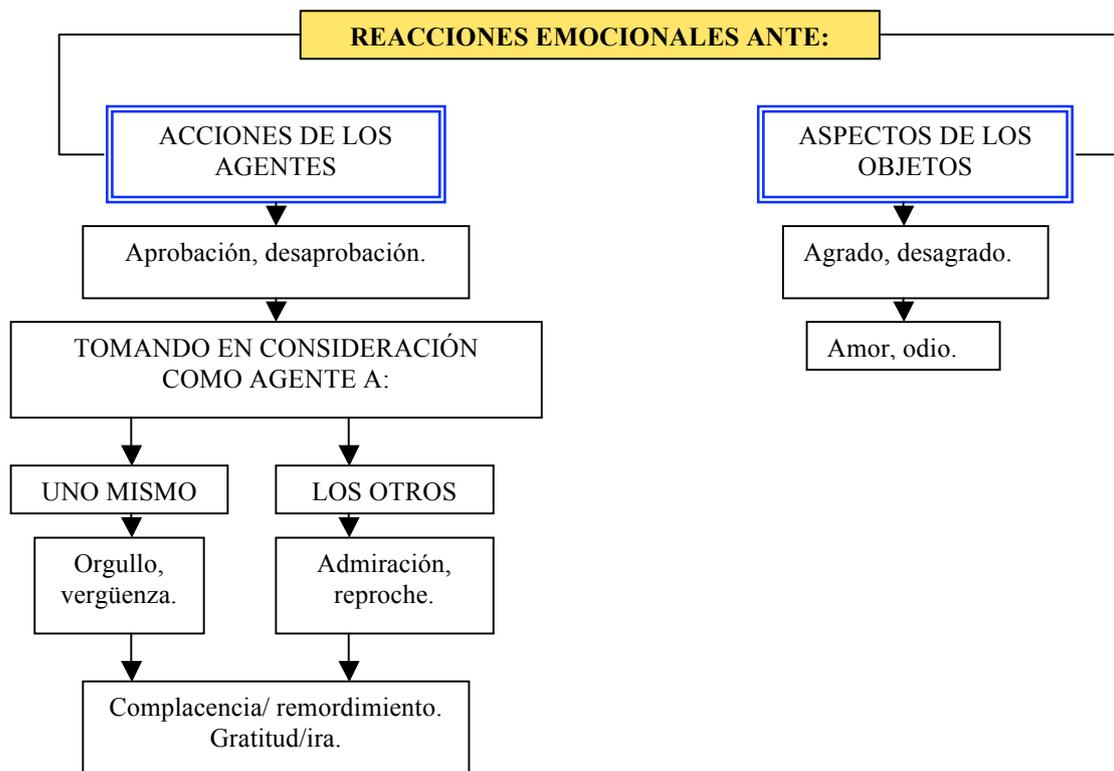
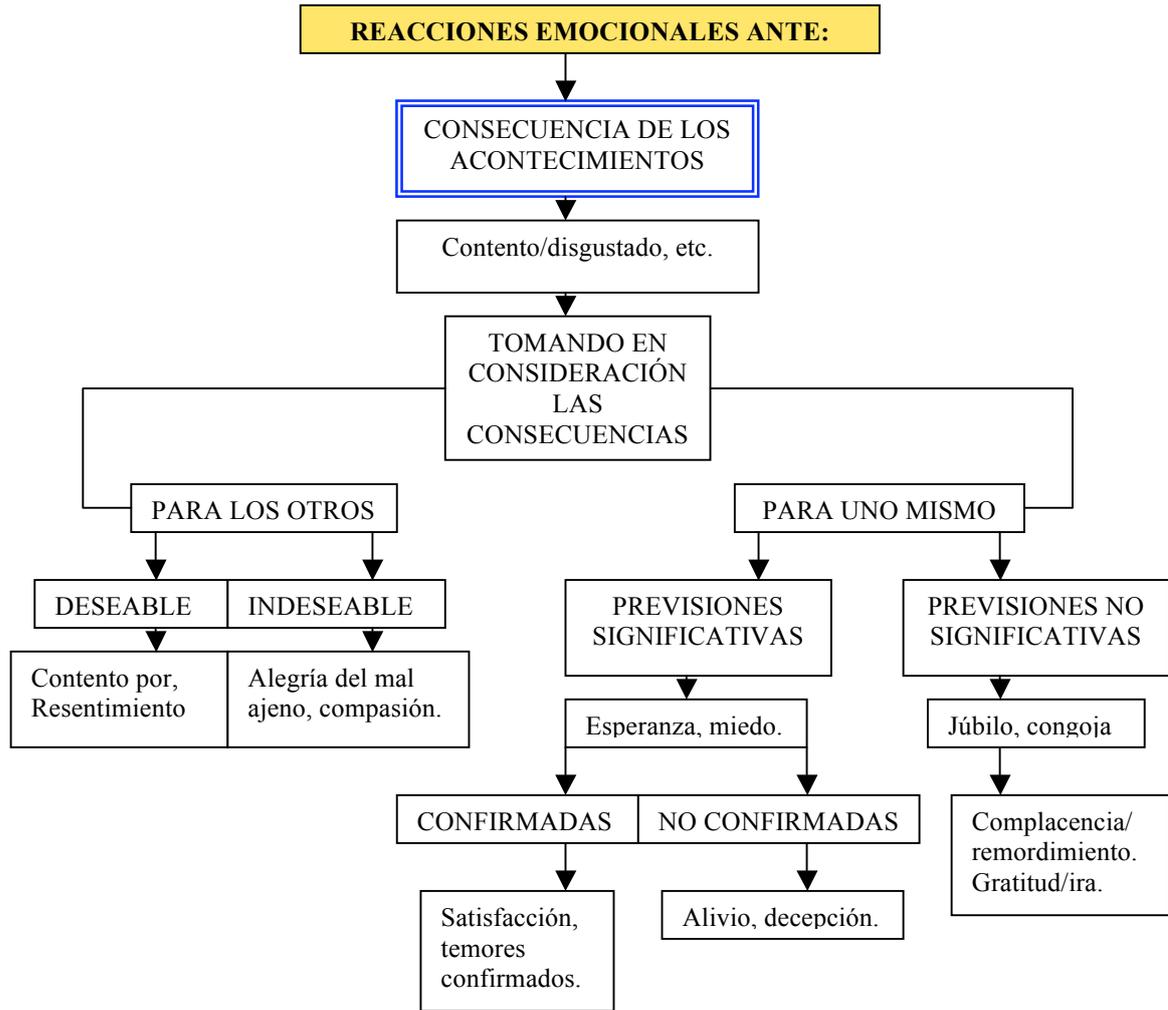
Para realizar un estudio completo de las emociones en los sujetos humanos éste debe ser orientado al curso de la vida, pero no se puede considerar como desarrollo todo tipo de cambios; sólo se considerarán como tal aquéllos que tienen una duración y estabilidad relativas. El enfrentamiento con nuevas exigencias y determinados cambios en las condiciones de vida no bastan por sí solos para provocar cambios de la personalidad. Hay que combinar la interacción entre el desarrollo biográfico, las actitudes vitales fundamentales, las necesidades y competencias con las exigencias y los cambios objetivos. Entre los motivos externos del desarrollo se encuentra el concepto tarea de desarrollo que designa una percepción subjetiva en virtud de la cual, el individuo aplica normas de desarrollo sociocultural (expectativas) a sus propias disposiciones vivenciales (competencias y capacidades). El concepto tarea de desarrollo indica que existen expectativas específicas de la edad, del grupo, de la cultura...con respecto al desarrollo, manifestación y supresión de las emociones (Ulich, 1985:216). A lo largo de la existencia son muchos los acontecimientos y situaciones a los que nos enfrentamos. Los más interesantes para el estudio de las emociones son aquellos acontecimientos vitales críticos que se refiere a los momentos decisivos donde, en el curso normal de la vida, se nos exige adoptar determinadas reorientaciones, cambios o superaciones. Se caracterizan por la ausencia de indiferencia emocional y son de interés para averiguar:

- Cómo experimenta un acontecimiento el sujeto, qué actitudes afectivas se producen y qué sentimientos se despiertan, cambian o se refuerzan.
- Cómo trata la persona de afrontar el acontecimiento.
- Qué cambios permanentes resultan del enfrentamiento con el hecho.

Los acontecimientos y situaciones que se nos presentan están originados tanto por agentes humanos como por objetos y nuestra reacción ante ellos puede provocar distintas emociones. Dentro de la orientación cognoscitiva de las emociones se ha propuesto un modelo de análisis de las mismas (Ortony, Clore

y Collins, 1996:22ss) donde se considera que la distinción entre acontecimientos, agentes y objetos da lugar a tres clases básicas de emoción: estar contento, frente a estar disgustado (reacción ante acontecimientos), aprobación frente a desaprobación, (reacción ante agentes) y agrado frente a desagrado (reacción ante objetos). Los acontecimientos se entienden como elaboraciones mentales que los sujetos humanos hacemos de las cosas que suceden, consideradas independientemente de las creencias sobre las causas reales o posibles. Los agentes van a ser los elementos que propician o causan, a través de su instrumentalización, los acontecimientos o contribuyen a ellos. Los agentes no se limitan a las personas, aunque suelen ser sus manifestaciones más habituales. Así, pueden tomar el carácter de agente un objeto inanimado, ser animado no humano, abstracciones como las instituciones e incluso situaciones, siempre que sean elaboradas como causalmente eficaces en ese contexto particular. Los objetos son, sencillamente, objetos.

En el siguiente cuadro (elaborado siguiendo la propuesta de Ortony, Clore y Collins, 1996) vamos a presentar dicha distinción con las diferentes reacciones emocionales que pueden provocar según la valoración cognitiva y la posición en que se encuentre el sujeto. En el apartado sobre las *aportaciones de la sociología al estudio de las emociones*, nosotros presentaremos nuestro propio instrumento de análisis que nos servirá para el estudio que realicemos de los productos audiovisuales (Capítulo, 5). La razón de presentar el siguiente modelo reside en que nos sirve como ejemplo de la amplia gama de instrumentos de análisis de las emociones que pueden construirse según las distintas perspectivas teóricas. En nuestro caso, hemos preferido la orientación sociológica por su sencillez para analizar las interacciones humanas aunque, como se podrá comprobar, los modelos tienen muchos puntos en común.



En nuestro estudio vamos a considerar, desde la perspectiva filogenética, que las emociones cumplen una función adaptativa del sujeto respecto al medio ambiente. Al mismo tiempo, en sintonía con lo expuesto hasta ahora, mantenemos que el repertorio de emociones que un sujeto tiene disponible se construye en el desarrollo ontogenético donde el proceso de socialización juega un papel muy importante. Los agentes socializadores ayudan al individuo a realizar valoraciones cognoscitivas de los estímulos propiciando la experiencia emocional. Estas valoraciones se adquieren en las experiencias de vida del sujeto que se transformarán en motivaciones, más o menos estables, para la acción futura, quedando organizada en una serie de representaciones mentales como veremos al tratar la memoria (Capítulo 3). Por ahora, no vamos a considerar el estudio de la emoción orientada al curso de la vida. No obstante, en las posibles aplicaciones prácticas que puedan derivarse de nuestro trabajo en el ámbito escolar es un aspecto que no podrá obviarse. En el próximo apartado, vamos a exponer estas premisas con mayor detalle.

2. 2. El proceso de socialización en la construcción de los sentimientos y emociones.

En los puntos anteriores hemos realizado un breve repaso sobre las principales teorías, modelos y principales líneas de investigación sobre las emociones desde el punto de vista de la psicología. Las emociones y sentimientos son fenómenos, entendidos, en mayor o menor medida, como respuestas conscientes y observables por los que la psicología ha demostrado su interés.

Dentro de las distintas teorías, modelos y estrategias de la investigación presentadas para el estudio de las emociones, nosotros consideramos más interesantes para nuestro estudio las que tienen que ver con los comportamientos humanos desde la perspectiva de su génesis social. Por lo tanto, la influencia de la cultura y la sociedad sobre el desarrollo y

manifestación de los sentimientos y emociones será uno de los objetos de nuestro estudio.

A nosotros nos interesa, dentro del *desarrollo de las emociones*, el estudio de cómo el ambiente sociocultural influye en la adquisición de un determinado repertorio sentimental en cada individuo a través del proceso de socialización. Este repertorio sentimental (que está disponible en el banco de memoria personal) es un conjunto de disposiciones motivacionales aprendidas, de desencadenantes de las emociones que pueden influir en en la conducta y que se hacen visibles en los comportamientos que delatan un determinado estilo sentimental. Este estilo sentimental tiene dos expresiones, la cultural y la individual.

- *La cultural*, esto es, los sentimientos y emociones más comúnmente manifestados por los miembros de una determinada cultura situada históricamente. El proceso de transmisión de éstos ha sido descrito cuando abordamos la construcción y transmisión social de la realidad.
- *La individual*, que corresponde a la interpretación que cada sujeto hace de ese influjo cultural influenciado por su particular proceso de socialización, donde la familia y grupo de iguales juega un papel fundamental.

Vamos a considerar lo sentimientos como experiencias que suceden en nuestro interior, cuando evaluamos situaciones de la vida real y elegimos una determinada modalidad de acción, entre el conjunto de recuerdos de nuestra memoria generados en el proceso de socialización. El estilo sentimental podría definirse como la manera particular, más o menos estable, que un sujeto tienen de interpretar sentimentalmente la realidad y actuar consecuentemente en ella.

Durante la primera parte de la vida (infancia y juventud) es cuando ingresamos la mayor parte de nuestros activos emocionales en el banco de memoria.

Posteriormente, podemos seguir ingresando activos o retirar algunos definitivamente, aunque esto último es muy difícil. Estamos hablando de las dificultades que tiene el ser humano para cambiar su estilo de comportamiento, su forma de reaccionar, su manera particular de interpretar la realidad. Una vez ingresados los activos, esto es, una vez que aprendemos a interpretar sentimentalmente la realidad y comportarnos de determinadas maneras ante una serie de situaciones es muy difícil, aunque no imposible, que variemos nuestro comportamiento (Berne, 1989; Steiner, 1992). Sólo los niños y niñas en la infancia, y en menor medida los jóvenes tienen todavía esa posibilidad. En el próximo punto veremos cómo se construye ese estilo sentimental.

2. 2. 1. La construcción de los esquemas sentimentales.

Nuestra hipótesis sobre la construcción de los sentimientos se apoya en la descripción de Jean Piaget del proceso de desarrollo cognitivo en los seres humanos. Piaget recibe la influencia del evolucionismo darwiniano, que propugna el concepto de adaptación y de selección natural. Asume que la conducta animal responde a patrones instintivos hereditarios, pero propone que la conducta humana va a responder a esquemas de acción o representación adquiridos, organizados en estructuras de conocimiento. Entiende como esquema cualquier acción susceptible de realizarse sobre los objetos, bien sea de acción o de representación. En cualquier caso, es algo que hacemos sobre el objeto física o mentalmente. Estos esquemas se van agrupando en las denominadas estructuras de conocimiento entendiéndolas como esquemas interrelacionados y organizados según sus reglas. Así, si pudiéramos resumir todo el conocimiento humano en una clasificación ésta podría ser la de conocimiento físico, natural, social y lógico matemático donde cada tipo de conocimiento sería una gran estructura integrada a su vez por miles de esquemas organizados e interrelacionados. Lo que nos diferencia a los humanos unos de otros, situados en esta perspectiva, es la forma en que tenemos organizados los esquemas y la extensión de los mismos. Piaget nos explica el desarrollo intelectual, como el proceso de cambios estructurales que

llevan al individuo de estructuras simples a complejas y nos los describe en los conocidos estadios del desarrollo (sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales). En el siguiente esquema puede verse la organización de las estructuras y los esquemas.



Para Piaget, lo que cambia en el transcurso de la vida son los esquemas y estructuras de conocimiento. El desarrollo intelectual es un proceso continuo de adquisiciones y modificaciones organizativas del conocimiento. Las estructuras, evidentemente, van a ir evolucionando de unas más simples a otras más complejas. Así, en el período sensoriomotor, para empezar a interactuar con la realidad el sujeto humano dispone, gracias a la dotación genética, de unos reflejos que son las primeras estructuras de conocimiento disponibles. A partir de ellas, con su experiencia y la ayuda adulta, va a ir incorporando una serie de esquemas con los que irá organizando, rudimentariamente, sus estructuras de conocimiento. El reflejo de succión les permite construir el primer esquema en el mundo “lo que llega a la boca se traga”, que se verá posteriormente modificado ante la experiencia del chupete “lo que llega a la boca no se traga”. La modificación de esquemas y estructuras lo explica Piaget con su concepto de *Proceso de adaptación* que consta de tres momentos:

En un primer momento, el sujeto incorpora de la experiencia informaciones nuevas a los esquemas previos construidos con anterioridad, es la denominada *Asimilación*. En el ejemplo anterior, el esquema construido con anterioridad era el esquema de succión y la experiencia lo puso en funcionamiento. En un segundo momento, experimenta una nueva situación donde la nueva información no se integra. Siguiendo con el ejemplo, el chupete no puede ser

succionado, esto es, se produce un *desequilibrio*. Finalmente, se produce la modificación de esquemas dando lugar a uno nuevo más complejo, donde habrá situaciones en las que pueda succionar y otras en la que no. El sujeto se habrá *acomodado* a la nueva situación.

Durante toda nuestra existencia, el proceso de adaptación se realiza de la misma manera (asimilación, *desequilibrio*, *acomodación*) y gracias a él, se van modificando nuestros esquemas y estructuras de conocimiento. La memoria personal, va guardando los esquemas que nos permiten organizar, representar y actuar en la realidad, que sólo se verán modificados o reorganizados si nos encontramos en situaciones de *desequilibrio*. Para Piaget, el equilibrio se rompe gracias a la existencia de una serie de factores de desarrollo intelectual como son: la maduración, la experiencia, la transmisión social y la educación.

Hemos dicho que el proceso de adaptación se realiza invariablemente durante toda nuestra existencia. Constantemente estamos necesitados y obligados a modificar la organización de nuestras estructuras de conocimiento, siempre que existan situaciones de *desequilibrio*. Pero también, y esto sucede muy a menudo, podemos decidir no completar el proceso y, aunque exista un *desequilibrio* evidente, decidir no modificar nuestros esquemas. En la vida diaria esto se ve frecuentemente cuando alguien declara impasible: *a mi edad, yo ya no voy a cambiar de forma de pensar*. Lo que está diciendo, en terminología de Piaget es: *renuncio a modificar mis esquemas de conocimiento*. En circunstancias extremas esto también puede ocurrir, como en las situaciones vividas en los campos de exterminio nazis. Los prisioneros que no podían acomodarse a la nueva situación, que no podían adaptarse y en definitiva reorganizar toda la parcela de conocimiento social ante esa terrible situación de *desequilibrio*, se arrojaban a las alambradas electrificadas. Los pocos que sobrevivieron (aparte del azar) fueron los que sí modificaron sus estructuras de conocimiento ante una situación que rompía con uno de los primeros esquemas generados en el período sensoriomotor: la noción de causalidad. En las estructura de conocimiento social, formadas en el proceso de socialización, aprendimos que

todo acto correcto era recompensado socialmente. En los campos de exterminio nazi no regía este principio. Podían matarte tanto por hacer bien el trabajo encomendado, como por no hacerlo bien. El universo había cambiado y sólo podías hacer dos cosas: adaptarte o morir. Bruno Bettelheim (1981) decía que rechazar la competición equivalía a escoger la muerte, pero escoger la vida era eliminar a los menos aptos, de ahí el sentimiento de culpabilidad característico del síndrome de supervivencia. No había otra opción, adaptación o muerte. Y la adaptación suponía cambiar de ideas y conseguir sobrevivir intentando comprender una sociedad “imaginada”, pero no estructurada de forma diferente a la sociedad civil.¹⁶⁸

Como decíamos anteriormente, vamos a considerar los sentimientos como experiencias que suceden en nuestro interior, cuando evaluamos situaciones de la vida real y elegimos una determinada modalidad de acción entre nuestro banco de memoria personal. La evaluación implica recuperar de nuestra memoria los esquemas construidos con anterioridad. Aunque Piaget, propone su teoría dentro del marco del desarrollo cognitivo nos es perfectamente aplicable a los sentimientos puesto que éstos forman parte del conocimiento social generados en el proceso de socialización. El ser humano evalúa las situaciones, experimenta una emoción que provoca, o no, una acción. La evaluación la realiza en base a los esquemas sentimentales construidos con anterioridad gracias a la intervención de la familia, la escuela, la sociedad en general con sus productos culturales, donde específicamente nosotros estudiaremos los mensajes emitidos por los productos audiovisuales infantiles (Capítulo, 5). La teoría de los esquemas nos proporciona un marco adecuado para comprender cómo se va formando el repertorio sentimental del individuo. En este sentido Páez (1987) nos propone una clasificación de esquemas, a saber:

- Esquemas individuales y de personas: bloques de conocimiento sobre los rasgos, objetivos, motivos y conductas de determinados tipos de personas.

¹⁶⁸ Los análisis de Bruno Bettelheim (1981) y Primo Levi (2003) son muy interesantes para comprender lo que allí sucedió. Véase también el volumen V de *La historia de la vida privada*. (1987:226ss)

- Esquema de roles: con relación al sujeto y a los otros.
- Esquema de sucesos. Comprensión de los sucesos ocurridos con los otros.
- Esquema de resolución de problemas: de cómo nos enfrentamos y tratamos de resolver las situaciones.
- Autoesquemas: organización de conocimientos preexistentes sobre el yo derivado de la experiencia del sujeto, de la categorización de las conductas del sujeto y de otras personas significativas. Sirven para seleccionar y procesar información relevante sobre sí mismo.

Como se ve, en todos ellos están implicados de una u otra manera los sentimientos y emociones. Por tanto, podemos afirmar que el repertorio sentimental puede ser estudiado dentro de la teoría de los esquemas planteada primero por Barlett (1932) y después por Piaget (1984) retomando el concepto planteado por Kant y que sigue siendo desarrollando en la actualidad. Nos interesa, por tanto, analizar cómo los agentes que intervienen en el proceso de socialización influyen en la adquisición de una determinada organización de los esquemas emocionales, que son visibles en el estilo sentimental del sujeto y cómo éste influye en nuestra conducta. En nuestro estudio nos centraremos en el primer punto, dejando para posteriores trabajos el segundo. En tal caso, hay que averiguar qué se aprende en el proceso de socialización o, si se prefiere, qué nos están transmitiendo en dicho proceso. En el apartado dedicado a *La construcción social de la realidad en la era de la globalización y sus consecuencias en la institución escolar* ya abordamos a la escuela como uno de los agentes implicados en este proceso. La familia, otra de las instituciones que intervienen en la socialización será tratada, brevemente, cuando presentemos el diseño del experimento *La preferencia de un determinado tipo de películas por parte del sujeto podría considerarse como un indicador de su estilo sentimental*, (Capítulo, 6).

Tenemos que indicar que las distintas religiones, que también ha contribuido a la socialización de las emociones, no van a ser aquí abordadas, aunque sí que se harán algunos apuntes sobre ello. Donde sí que nos vamos a centrar, en relación a averiguar qué estamos aprendiendo (qué nos están enseñando) en el proceso

de socialización, será en el análisis de los mensajes presentados en los largometrajes de animación destinados, básicamente, al público infantil (Capítulo, 5). Además nos interrogaremos sobre el grado de recuerdo que los niños y niñas de Educación Infantil tienen sobre los contenidos audiovisuales, presentando dos experimentos sobre el recuerdo, (Capítulo 7 y 8). Pero antes de llegar a todo ello, consideramos necesarios hacer algunos apuntes sobre las aportaciones que la antropología ha realizado al estudio de las emociones y presentar un nuevo campo de análisis de la emoción desde la perspectiva de la sociología que nos servirá, más adelante, para el análisis de los mensajes audiovisuales.

2. 3. Aportaciones de la antropología al estudio de las emociones.

Uno de los padres fundadores de la moderna antropología cultural, Franz Boas, es reconocido por haber realizado importantes observaciones sobre la dimensión cultural de las emociones y la dimensión emocional de las culturas. Boas (1992:44), en sintonía con las propuestas de Berger y Luckmann (1968) sobre la construcción social de la realidad afirmaba:

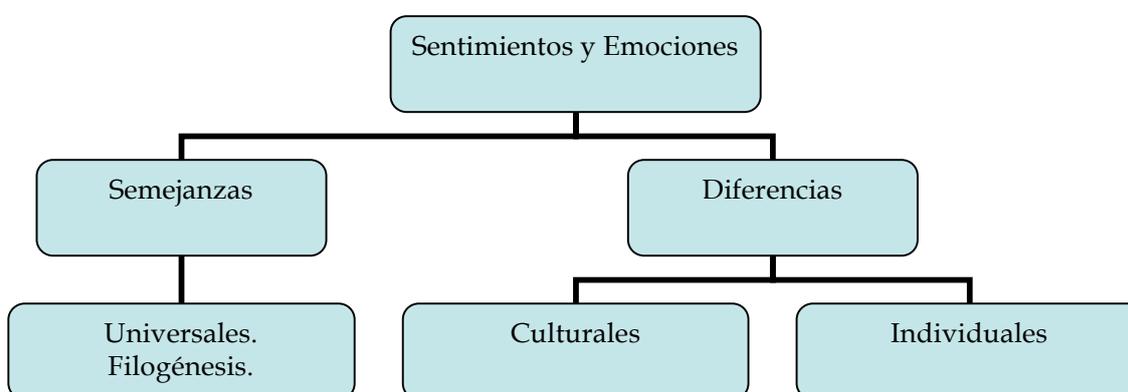
“(...) nuestra oposición no es en modo alguno dictada por el raciocinio consciente, sino primordialmente por el afecto emocional de la nueva idea que crea una disonancia con lo acostumbrado (...) en todos los casos, la costumbre es obedecida con tanta frecuencia y regularidad que el acto habitual se convierte en automático; es decir, su ejecución no está ordinariamente combinada con el menor grado de conciencia”.

Esta afirmación sobre la disonancia que experimenta el ser humano al encontrarse en situaciones no acostumbradas y que le provoca la emoción son congruentes con la teoría del conflicto de Paulhan y Ogden, ya señalada en el estudio de las emociones desde la perspectiva psicológica. La costumbre que hace que nuestros actos sean realizados gracias a los procesos de habituación se

generan en situaciones donde la realidad es construida socialmente, por ello, como afirma Josep M^a Fericgla.¹⁶⁹

“Desde la antropología, las emociones deben entenderse como el campo básico sobre el cual se crea la red de conexiones y prácticas sociales que devienen en sistemas y contenidos culturales. Las emociones son la matriz sobre la que se mueve la vida social, son tipos básicos de conductas relacionales sobre las que se da la comunicación necesaria para crear los diversos mundos culturales”.

Una de las cuestiones abordadas por los antropólogos es el averiguar el grado de semejanzas y de diferencias del repertorio sentimental según las épocas y culturas. En el siguiente gráfico señalamos cómo las semejanzas hacen referencia al carácter filogenético de las emociones, mientras que las diferencias son tanto culturales como individuales.



Los estudios antropológicos clásicos señalan la existencia de distintas clases de personalidad y formas de sentir según la cultura de procedencia. En su conocida obra, *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Margaret Mead (1982:235ss), relata la existencia de tres tribus de Nueva Guinea intentando buscar respuesta a un interrogante, a saber: ¿Es lo que llamamos feminidad y

¹⁶⁹ Josep M^a Fericgla. “Cultura y emociones. Manifiesto por una Antropología de las emociones”. (UB) Conferencia inaugural del III Seminario sobre Estados Modificados de la Consciencia y Cultura, Universidad de Caldas, 23 a 26 de agosto del año 2000. Manizales (Colombia). <http://www.etnopsico.org/index.php?option=content&task=view&id=60>

masculinidad caracteres biológicos o productos culturales? Las tres tribus estudiadas fueron los Arapesh, los Mundugumur y los Tchambuli. Las diferencias entre ellos eran sorprendentes, a pesar de vivir relativamente cerca y se llega a la conclusión de que lo que llamamos feminidad y masculinidad son más bien productos culturales que biológicos. Por lo tanto, las formas de sentir, de experimentar emociones respecto al género, por ejemplo, se aprenden en un complejo proceso de educación formal e informal que se realiza, en este caso, dentro de la tribu y las familias. Cada tribu tenía un estilo sentimental propio que le hacía comportarse socialmente de una determinada manera.

Solomon,¹⁷⁰ comentando las afirmaciones de los estudios antropológicos de Mead, indicaba que no había descubierto signo alguno de la emoción de la ira en sus investigaciones. Solomon explica la ausencia de este sentimiento comparando la situación general de la vida de estas personas, así como su ideología, convicciones y expectativas con las culturas occidentales. La ira implica una serie de categorías y juicios morales. Entre ellos figura el concepto de infracción, de culpa, de justificación de la propia posición.

“La ira entraña toda una serie de filosofía de vida que sólo puede originarse y ser razonable en determinadas circunstancias externas. Solomon considera que tales condiciones quedan expresadas en una visión del mundo específicamente burguesa propia de las sociedades occidentales industrializadas. El universo nos debe – dice él- una cantidad considerable de comodidad y bienestar y si la echamos en falta en alguna medida, entonces condenamos a todos los que son responsables de ello. La ira y la culpa presuponen una obligación: de ahí se deriva que si no esperamos nada para nosotros, si no tenemos ninguna pretensión, tampoco se producen tales sentimientos. En un mundo lleno de dureza e incomodidades o frente a otras personas sobre las que no podemos cargar ninguna responsabilidad a causa de la edad o por otras razones, la ira sería algo irracional e inconveniente”.

¹⁷⁰ Solomon, R.C., *Emocionen und Antropologie*. Cit. Ulich (1985:209)

El antropólogo Clifford Geertz (1992) señaló que para entender las creencias y las emociones y en general los símbolos culturales significantes no hay que fijarse mucho en el individuo aislado, puesto que sólo será posible encontrar el significado de estas construcciones en el contexto social. Desde este enfoque antropológico, los sentimientos que experimentamos son, en parte, resultado de una construcción social.

Le Breton (1999) plantea que las emociones no son totalmente espontáneas por estar asociadas a lo social en su construcción.¹⁷¹ Las emociones están ritualmente organizadas, se reconocen en uno mismo y en los otros a través de la expresión y el vocabulario.¹⁷² Aunque Le Breton incide en la construcción social de la emoción admite que cada individuo las vivenciará y expresará de una determinada manera, según su estatus social, sexo, edad e historia personal. En este sentido, y en la línea de nuestro planteamiento sobre los estilos sentimentales, podemos admitir que el sentimiento instala la emoción en el tiempo. Si las emociones y sus desencadenantes pueden ser construidos socialmente, la valoración individual del sujeto sobre las situaciones también habrá de ser considerada, aunque su referente originario sea sociohistórico.

La antropóloga anglosajona Ruth Benedict, en su obra *El crisantemo y la espada*, (Wiesel, et al. 2002: 84) propuso dividir los pueblos en dos culturas: las culturas de vergüenza y las culturas de culpabilidad basándose en sus estudios sobre la cultura japonesa en la II Guerra Mundial.¹⁷³ La cultura de la culpa está

¹⁷¹ Cit, Mansilla, M. A., “Del valle de lágrimas al valle de Jauja: las promesas redentoras del neopentecostalismo en el más acá” *Revista Polis*, Volumen 5, nº 14, 2006.
<http://www.revistapolis.cl/14/mans.htm>

¹⁷² La cuestión del vocabulario emocional se problematiza aún más cuando comparamos las emociones entre diferentes culturas, como dice C. Lutz en su obra *Unnatural Emotions*: “El proceso de llegar a entender las vidas emocionales de las personas en diferentes culturas puede considerarse primero y ante todo un problema de traducción. Lo que tenemos que traducir – sigue diciendo- son los significados de las palabras del campo de la emoción que se usan en la conversación cotidiana, de los acontecimientos de la vida diaria que están cargados de emotividad, de las lágrimas y otros gestos y de la reacción de los demás a las actuaciones emotivas. La tarea del interprete es, pues [...] traducir comunicaciones emocionales desde un idioma, contexto o lengua o forma de comprensión determinada por el ambiente a otro”. Cit, Constan, (2004:48).

¹⁷³ En junio de 1944 las autoridades estadounidenses desconcertadas ante las dificultades para predecir el comportamiento del enemigo en el Pacífico y necesitadas de un repertorio de soluciones para acelerar la

influenciada por el herencia cristiana, mientras que la cultura de la vergüenza se sitúa en pueblos como los de los griegos clásicos, los pueblos indígenas o en el mismo Japón hasta la II Guerra mundial y la postguerra (e incluso, puede decirse, que en la actualidad). En la cultura de la vergüenza, los seres humanos consideran como insoportable el sentirse burlado o despreciado socialmente, llevándolos incluso al suicidio. Por el contrario, la cultura de la culpa se fundamenta absolutamente en la moralidad y en el desarrollo de la conciencia. Según Benedict, los primeros puritanos de Nueva Inglaterra intentaron fundar toda la moralidad sobre la culpabilidad, mientras los japoneses fundan la moral sobre el dolor personal que acompaña a la vergüenza. En la ética japonesa la vergüenza ocupa el mismo lugar que la buena conciencia en la ética universal. La amenaza de sentir vergüenza hace que los sujetos se comporten honorablemente, al igual que la amenaza de sentirse culpables, sentir mala conciencia, dirigen nuestras acciones. Como veremos en el siguiente apartado dedicado a la sociología de las emociones y en el análisis de los mensajes audiovisuales (Capítulo, 5), la emoción de la vergüenza está muy presente en las relaciones sociales, pero a diferencia de la cultura japonesa, ésta no se internaliza en el individuo, sino que se exterioriza, bien en ira o en tristeza. Como afirmaba Solomon, sentimos ira cuando consideramos que somos merecedores de algo y, en nuestra sociedad occidental, ese algo se llama estatus social.

Aunque las aportaciones de la antropología cargaban las tintas en un cierto determinismo cultural en la construcción social de las emociones, el interrogante seguía planteado desde la época de Darwin. ¿Son universales los sentimientos y emociones para todos los humanos? Las investigaciones indican que hay una diversidad cultural sobre los sentimientos a experimentar

victoria primero e institucionalizar la ocupación después, encargaron a Ruth Benedict un estudio de antropología cultural sobre las normas y valores de la sociedad japonesa. La autora consideró que Japón era el enemigo más peculiar (hasta la fecha) con el que EE.UU. haya tenido que enfrentarse en un combate a muerte. El libro, *El crisantemo y la espada*, fue publicado en 1946, en base a la investigación realizada en 1944. Cit. Fericgla, J., "Cultura y emociones. Manifiesto por una Antropología de las emociones".

<http://www.etnopsico.org/index.php?option=content&task=view&id=60>

Seguiremos el análisis de Fericgla cuando abordemos los estudios transculturales de Ekman

considerados éstos como construcciones sociales puesto que cada cultura da una peculiar interpretación de las situaciones modificándolas según la época histórica. Así, en sintonía con el pensamiento de Marx, la conciencia estará determinada por la existencia social, afirmación que desembocará, en sus últimas consecuencias, en el relativismo (Herrera y Seoane, 1992:413). No obstante, hay que indicar que también existe una gran semejanza en los sentimientos y emociones experimentados por los humanos. Los estudios transculturales de Ekman concluyen que hay expresiones afectivas que son inmediatamente comprendidas por todas las culturas. Es decir, que hay una serie de sentimientos provocados por determinadas situaciones que experimentarán y comprenderán todos los seres humanos, sin distinciones geográficas o culturales. Las diferencias entre los sentimientos de las distintas personas varían según los desencadenantes culturales aprendidos en el proceso de socialización y éstos, a su vez, dependen de la época, de las instituciones implicadas en el proceso (escuela, religión y medios de comunicación social), de su entorno próximo (familia, y círculo social) y , finalmente, del propio individuo. Para llegar a sus conclusiones, Ekman partió de los estudios de Margaret Mead que señalaban que los seres humanos aprendemos las emociones a través del contacto social en determinadas culturas. No obstante, anteriormente, Darwin había señalado que las emociones eran innatas y esta contradicción le llevó a realizar una serie de estudios en diversas culturas. Utilizando la fotografía como soporte, se dispuso a descifrar este enigma, para ello, enseñó fotografías a personas de cinco países diferentes, -Chile, Argentina, Brasil, Japón y Estados Unidos-, con el objetivo que identificasen la emoción de la imagen, coincidiendo las interpretaciones. Las expresiones de alegría, tristeza, ira, sorpresa, asco, miedo y desprecio son universales, independientemente de la sociedad o la cultura a la que se pertenezca, todo lo demás lo aprendemos del entorno y varía según el individuo. Si lo preferimos, expresados en términos psicológicos, podemos decir que las emociones primarias se reconocen universalmente, es decir, hay indicios que revelan el carácter innato de las mismas, y las emociones secundarias están generadas en

contextos sociales como resultado de la valoración cognoscitiva que el sujeto realice según los patrones culturales adquiridos.

La afirmación precedente hay que tomarla con suma precaución pues, aún admitiendo con Ekman el reconocimiento universal de una serie de emociones, la experimentación de las mismas en los sujetos se produce por diferentes desencadenantes emocionales donde sí que podemos decir que éstos son productos del proceso de socialización. Aquí podría precisarse la diferenciación entre emociones y sentimientos que hemos venido utilizando indistintamente. Cuando las emociones básicas, primarias o innatas pasan por el filtro de la consciencia (construida culturalmente) se convierten en sentimientos que pueden ser muy numerosos y difíciles de clasificar.

2. 4. Aportaciones de la sociología al estudio de las emociones.

El interés de la sociología por las emociones siempre ha estado presente, pero de una manera marginal y residual. Es en las últimas décadas cuando emerge con fuerza el estudio de las emociones dentro de la sociología como veremos más adelante. Los sociólogos clásicos como Weber (1864- 1920) al considerar el estudio de la “acción afectiva” la emparejó con las pasiones y de esta manera separó la razón de los sentimientos, convirtiendo a las emociones en su obra como algo residual, pero sólo aparentemente. Como afirma Eduardo Bericat¹⁷⁴ el papel que juegan las emociones en la teoría weberiana del origen del capitalismo (angustia ante la predestinación que produce humillación) es mucho mayor que las que tradicionalmente se le reconocen, debido a que éstas no fueron incluidas en la síntesis final de su modelo teórico. Bericat señala dos causas ante esta decisión de Weber de no incluir en la síntesis final los argumentos emocionales que había venido

¹⁷⁴ Bericat, E., “Max Weber o el enigma emocional del origen del capitalismo”, *Revista Reis. Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 95, (pp. 9-36), 2001.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=293257>

utilizando, por un lado el contexto social alemán después de la I Guerra Mundial y por otro por influencia del positivismo que le hizo “ocultar” los argumentos emocionales contenidos en su tesis.

El componente afectivo, en opinión de Eduardo Bericat¹⁷⁵ también es tenido en cuenta por otro sociólogo clásico como Durkheim (2003) en su obra *El suicidio*, en las respuestas colectivas a fenómenos de desviación social o en las prácticas rituales. Una sociología del ritual y de la sacralidad que sólo puede comprenderse atendiendo a los vínculos afectivos entendidos como la esencia de lo social. En la rápida revisión que realiza Bericat de los sociólogos clásicos a la búsqueda de las emociones escondidas en sus obras incluye a G. Simmel, A. Comte, V. Pareto, Ch. H. Cooley, T. Parsons, G. C. Homans, R. Collins, N. Luhmann, E. Goffman entre otros y señala que no existe en ninguno de ellos ni un reconocimiento explícito de las emociones, ni unos conceptos emocionales que constituyan elementos clave de sus modelos. Eva Illouz (2007:11ss) coincide con este planteamiento sociológico de las emociones citando a Weber y poniendo de manifiesto que cuando la cultura popular se apropió del concepto de alineación de Marx fue sobre todo por sus implicaciones emocionales al considerar que la modernidad y el capitalismo eran alineantes en el sentido que creaban un estilo emocional que separaba a las personas entre sí, de su comunidad y de su propio yo profundo. Illouz también nos recuerda la descripción que hizo Simmel de la metrópolis¹⁷⁶ que comprende un relato de la vida emocional e incide en la sociología de Durkheim y en su concepto de solidaridad, que no es más que una serie de emociones que vinculan a los actores sociales con los símbolos centrales de la sociedad. De esta manera, llega a afirmar (Illouz, 2007:14):

¹⁷⁵ Bericat, E., “La sociología de la emoción y la emoción en la sociología” *Papers: revista de sociología*. nº 62, (pp. 145- 176), 2000. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45712>

¹⁷⁶ Simmel escribe sobre la metrópolis basandose en su experiencia urbana en Berlín (horarios, transporte, diversidad de población, largas distancias,...) a principios de siglo cuando ésta era una de las primeras ciudades mundiales. Simmel, G., “La metrópolis y la vida mental” (1903). En Bassols, M. et al. *Antología de la Sociología Urbana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988. Para Palacios (2005) la esencia de la modernidad para Simmel es la experiencia y la interpretación de la realidad externa como si ésta fuera el mundo interno de las personas. Así, como vimos con Illouz (2007), una de las consecuencias de la modernidad será que lo interno –las emociones- pueden hacerse públicas.

“Por más que no sean conscientes de ello, los relatos sociológicos canónicos de la modernidad contienen, si no una teoría desarrollada de las emociones, por lo menos numerosas referencias a éstas: angustia, amor, competitividad, indiferencia, culpa; si nos tomamos el trabajo de profundizar en las descripciones históricas y sociológicas de las rupturas que llevaron a la era moderna, podemos advertir que todos esos elementos están presentes en la mayor parte de ellas”.

Bericat (2001) llama la atención sobre la obra de Norbert Elias, *El proceso de la civilización*, donde se narran los procesos psicogenéticos y sociogenéticos asociados al autocontrol de los impulsos emocionales y a modificaciones de la estructura emotiva y de sus usos por ejemplo, en la mesa o en el dormitorio, de las sociedades en la modernidad. En la obra destaca, en opinión de Juan Carlos Jurado (2004) su excepcional interés por comprender por qué los humanos se comportan como lo hacen,¹⁷⁷ haciendo que sentimientos como el odio, la venganza, normas de comportamiento que se han naturalizado así como los “afectos” y “sensibilidades” pudieran ser pensados con la seriedad que le asistía entonces a la sociología. Su obra, publicada en 1939, no obtuvo el reconocimiento académico, como era de esperar por las circunstancias sociales y el paradigma positivista imperante dentro de la sociología. Tuvo que esperar hasta 1976 a tener su reconocimiento al publicarse en edición de bolsillo convirtiéndose en un éxito de ventas. Un año antes, en 1975, Hochschild publica “The Sociology of Feelings and Emotions”¹⁷⁸ interesándose en analizar las diferencias entre hombres y mujeres trasladadas en términos de racionalidad-emocionalidad para comprender la incidencia de los procesos ideológicos y los mecanismos de control social en la forma en que experimentamos y expresamos la emoción. Este trabajo se considera pionero en la emergente sociología de las

¹⁷⁷ Recordemos nuestro interrogante de partida, ¿por qué los humanos nos comportamos de manera tan diferente y, a la vez, tan semejante?

¹⁷⁸ Hochschild, A. R., "The Sociology of Feelings and Emotions: Selected Possibilities", en Marcia Millman y Rosabeth Moss Kanter (eds.). *Another Voice. Feminist Perspectives on Social Life and Social Science*. Nueva Cork. Edt. Doubleday. 1975.

emociones que básicamente tendrá el objetivo de estudiar las emociones haciendo uso del aparato conceptual y metodológico de la sociología, al igual que antes había hecho la filosofía o la psicología. En el caso de la sociología su interés se concentra en estudiar las relaciones entre la dimensión social y la dimensión emocional del ser humano.

Adentrarnos en el debate teórico en el marco de la sociología de las emociones supone abrir otra parcela de estudio en nuestra tesis. Para nuestro objeto de estudio solamente vamos presentar una sencilla clasificación que nos permita continuar nuestro avance, analizando brevemente algunas de las propuestas de los autores más relevantes.¹⁷⁹

Diversos autores y corrientes atribuyen a los factores socioculturales en la esfera emocional (Gordon, 1990; Armon-Jones, 1986, Hochschild, 1990; Kemper, 1990). Hochschild (1990), plantean la existencia de tres los modelos teóricos predominantes en la sociología de las emociones: el modelo orgánico, el interactivo y el radical. El criterio para clasificarlos reside en el grado de importancia, marginal o determinante, que cada uno de ellos concede a la influencia de factores orgánicos o socioculturales en las experiencias emocionales. De un modo bastante similar Armon-Jones (1986), clasifica respectivamente las tres corrientes de pensamiento como naturalista, constructivista suave y constructivista radical.

El modelo “orgánico” (Hochschild, 1990) o “naturalista” (Armon-Jones, 1986) considera la influencia sociocultural en las emociones como periféricas. Así lo cultural sólo interviene en el control de la intensidad de la emoción, actuando como un modulador de su expresión, pero sin intervenir en su génesis. Cercanos al naturalismo filosófico y a las teorías biologicistas de las emociones a partir de Darwin (1984), consideran a éstas como un mecanismo natural, universal e innato. La cultura y la mente no intervienen en su génesis

¹⁷⁹ Seguiremos la revisión realizada por Rogelio Luna Zamora en “La construcción social del miedo por estrato social”. Disponible en: www.sincronia.cucsh.udg.mx/diablo.htm

otorgándoles la función primordial de servir a los seres vivos en su adaptación y supervivencia. Se interesarán por el análisis de lo que ocurre a nivel fisiológico o somático, y sus manifestaciones expresivas.

El modelo interactivo o constructivismo moderado parten del reconocimiento de un sustrato neurofisiológico como base de la emoción. No obstante, sitúan el objeto de estudio de la sociología en los factores sociales que son los que realmente construyen la emoción. Por tanto, establecen dos dimensiones en el estudio de las emociones: la neurofisiológica y la sociocultural, siendo la corriente más comúnmente aceptada, destacando en ella los trabajos de Hochschild. Resaltan como objeto de su interés para el estudio de las emociones el control social ejercido por discursos e instituciones sociales sobre la esfera emocional, sin olvidar la experiencia interna de los sujetos a partir de sus experiencias y expresiones emocionales en interacción social.

Los estudios de género, primero, desde la antropología (Mead, 1982) y después desde la sociología (Hochschild, 1975), han realizado valiosas aportaciones en este sentido concluyendo que las experiencias emocionales están determinadas (conjuntamente con el sustrato fisiológico) por las representaciones mentales de una determinada cultura (estereotipos, prejuicios, actitudes, valores, creencias, ideologías) y transmitidas y mantenidas a través de las prácticas sociales. Así mismo, las emociones también cumplen una función social en relación al control de la población, ya que las experiencias emocionales pueden llevar aparejadas connotaciones éticas o morales siendo una de las emociones más estudiadas en relación al control social la del miedo.¹⁸⁰ Incluso las emociones las podemos encontrar insertas en sistemas económicos como el capitalista como mantiene Eva Illouz en su obra *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*.

¹⁸⁰ Véase por ejemplo, Escalante, F., *La política del terror: apuntes para una teoría del terrorismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

El constructivismo radical enfatiza los factores socioculturales como determinantes de las emociones planteando que no hay posibilidad teórica de preguntarse acerca de cualquier emoción que no sea socialmente formada y experimentada. Consideramos que una posición tan restrictiva no es la más adecuada para enfocar el estudio de las emociones al prescindir del componente fisiológico. Al igual que Descartes cayó en el error de separar la emoción de la razón, no podemos caer en el error de separar lo biológico de lo social en el estudio del ser humano. Si hoy en día resulta inconcebible un actor social compuesto únicamente por un universo simbólico racional, tampoco lo podemos despojar de su componente biológico.¹⁸¹ En cualquier caso, la sociología de las emociones desde la perspectiva constructivista, tanto moderada como radical, comparten que éstas tienen que ver con la interiorización de valores y son conductas aprendidas que se traducen en una serie de respuestas adecuadas según el entorno cultural, so pena de sufrir la presión social en forma de sanciones en sus múltiples modalidades. Las emociones, de esta manera, son entendidas siempre en contextos sociales, tanto en su génesis y procesos de transmisión, como en su vigencia, control y evolución. Una vez realizada la clasificación de las principales corrientes en la sociología de las emociones vamos a analizar brevemente algunas de las propuestas de los autores más relevantes para nuestro trabajo.¹⁸²

Kemper (1978), parte de la base que la mayoría de las emociones se generan en contextos sociales y, por lo tanto, es necesario contar con un modelo que nos permita comprender esa génesis, la interacción entre la dimensión social y emocional del ser humano y las consecuencias traducidas en conductas. El modelo propuesto denominado sociorrelacional o interrelacional se centra en

¹⁸¹ Esto no es nada nuevo, como nos recuerda Vicente Domínguez (2007: 39): “Aristóteles llama emociones a los movimientos que se dan desde el alma tales como “deseo, ira, miedo, confianza, envidia, alegría, amistad, odio, añoranza, piedad y, en general, a todo aquello de lo que se sigue placer o dolor”. Además, no existe emoción alguna que sea exclusiva del alma, pues todas las emociones se producen en conjunción con el cuerpo. Esto es, el cuerpo sufre con cada una de las emociones o, dicho de manera distinta, las emociones no resultan algo únicamente anímico, exclusivo del alma, sino también corporal, somático. Así es, si uno siente miedo en su alma, inevitable y a la vez se le erizan el vello, tiembla, el ritmo cardíaco se acelera, etc.”

¹⁸² Para ello seguiremos la revisión de Bericat, (2000), siendo las referencias a los autores citas suyas.

las actividades relacionales que se establecen entre los individuos con el objetivo de satisfacer sus necesidades o deseos donde es necesaria la mediación del otro. Cuando un individuo atiende los requerimiento de otro -hace lo que el otro le dice- o bien es porque está obligado a hacerlo (dimensión relacional de poder) o porque lo hace voluntariamente (dimensión relacional de estatus). Kemper considera, dentro de la teoría del intercambio social, que todos tenemos poder y estatus en distintas escalas y según con quien nos relacionemos las interacciones van a ser distintas y a provocar diferentes emociones. El poder es entendido como la capacidad que tiene un sujeto de lograr sus fines, incluso por medios coercitivos y el estatus hace referencia a la posición social que cada sujeto detenta y se atribuyen unos a otros pudiendo traducirse en comportamientos. En palabras de Kemper (1978:378) se establece un modelo de relación social en el que existe comportamiento voluntario orientado a la satisfacción de los deseos, demandas, carencia y necesidades de los otros. Cada sujeto en el transcurso de las interrelaciones sociales puede conseguir que los demás accedan a sus deseos bien por medio de coacciones (directas o indirectas) o bien porque el otro sujeto acceda voluntariamente a complacerlo. Según el tipo de interrelación se podrá conseguir mayor o menor grado de recompensa lo que determinará las emociones que experimentará internamente el sujeto.

La culpa será una de las emociones que pueda experimentar el sujeto en sus interacciones cuando sienta que ha cometido un exceso de poder sobre los otros al conseguir su beneficio transgrediendo la moralidad. La ira surge cuando el sujeto siente que ha sido sometido a un abuso de poder por parte del otro. El miedo y la ansiedad surgen cuando nos sentimos en una posición de inferioridad en la dimensión relacional del poder respecto al otro. Es decir, cuando nos sentimos inferiores experimentamos ansiedad y/o miedo ante los acontecimientos futuros fruto de la interrelación con otros actores sociales. El profesor siente culpa cuando sabe que se ha excedido en sus funciones. El alumno siente ira cuando sabe que éste se ha excedido y puede sentirse ansioso

o experimentar miedo por las posibles conductas del profesor en el ejercicio del poder.

Si focalizamos nuestra atención sobre el estatus aparecerá otra de las emociones que Kemper considera surgidas en interacción social, la depresión. Cuando el sujeto siente que se le otorgan insuficientes recompensas y gratificaciones por los otros de manera voluntaria surge la depresión. La esencia del estatus es conseguir que los otros satisfagan nuestras necesidades afectivas de manera voluntaria. Cuando una persona tiene poder y lo ejerce sin coacción, sin provocar sentimientos de culpa o de ira, recibirá las recompensas y gratificaciones en forma de los rituales que acompañan al poder y puede que con ello se considere satisfecha, pero si no tiene el suficiente poder necesitará que los otros le ofrezcan reconocimiento, en forma de estima, cariño, atenciones variadas, de manera voluntaria. Cuando el sujeto siente que no recibe esas atenciones experimentará depresión en diversos grados al no sentirnos considerados, al tener un estatus social inferior. Por lo tanto, sin entrar en el terreno de lo patológico, un sujeto experimentará la emoción de la depresión cuando sienta que no es suficiente valorado y lo corrobore por la insuficiencia de recompensas y atenciones por parte de los sujetos con que se interrelaciona. En el caso contrario, cuando un sujeto ha recibido o ha reclamado mayor atención y recompensas que la que él mismo considera que se merece experimentará la emoción de la vergüenza. También se experimenta la vergüenza cuando cometemos un fallo ante los demás, puesto que implica una pérdida del estatus y a su vez nos conduce a la ansiedad al posicionarnos en situación de inferioridad frente al otro.

La depresión, en un nivel bajo como el de la tristeza, la experimentará el alumno cuando sienta que los demás no le manifiestan su reconocimiento otorgándole recompensas como el poder participar en juegos o admitirlo en su grupo de referencia. En este caso nos encontramos con que los otros sujetos no realizan acciones sobre él, pero hay casos más graves que se dan cuando el grupo considera que el sujeto ha perdido todo estatus y no se conforma con la

indiferencia, sino que pasan a la acción conocida como *Bulling* provocando auténticas depresiones con consecuencias, a veces, dramáticas.

En las relaciones sociales que se establecen en los colegios el alumno experimentará vergüenza por los fallos cometidos ante los compañeros o cuando se le confiera públicamente reconocimientos que no cree merecer o se le haga ver que, lo que reclama, no se lo merece. Finalmente, Kemper también contempla emociones consideradas como positivas tales como el amor definiéndola en cuestión de estatus. Cuando se otorga una alta cantidad de estatus a un sujeto por parte del otro se experimenta la emoción del amor. Hay que señalar que esta emoción no está referida únicamente a las emociones de pareja sino que se puede hablar de distintos tipos de amor aparte del romántico (fraternal, carismático, amor de fans, paterno filial...). El otorgamiento del estatus puede ser mutuo, por ejemplo en una pareja, o puede otorgarse sólo por uno de los actores sociales, como en el caso de las fans o el amor carismático o, también, de una pareja. La cuestión es que al menos uno de los actores sociales otorgue al otro un elevado estatus.¹⁸³ Para terminar este asunto del amor queremos señalar una diferencia que precisa Kemper entre amor y querer. Se quiere cuando te confieren estatus, mas cuando confieres status, esto es, cuando existe una armonía entre sus atributos y nuestros valores. En el caso de la escuela, no sería el amor, sino la amistad la que produciría la emoción y aquí podríamos decir “soy su amigo”, cuando le confiero status y “es mi amigo”, cuando nos confiere status.

La profesora Hochschild considera que las emociones están orientadas a la acción, como consideró Darwin y otros autores, pero también a la cognición. Las emociones están condicionadas por las expectativas previas que tenemos ante la realidad y actúan indicándonos la relevancia que puede tener para

¹⁸³ Quizá unas de las declaraciones más hermosas de amor (donde se observa ese otorgamiento del estatus hacia el otro) pueda encontrarse en las palabras que Audrey Hepburn (como Lady Marian) hace a Sean Connery (Robin Hood), en la película *Robin y Marian* (1976) de Richard Lester: “te amo más que a los niños, más que a los campos que planté con mis manos, más que a la plegaria de la mañana, más que a la paz, más que a nuestros alimentos, más que a la alegría, más que al amor, más que a la vida entera. Te amo más que a Dios”.

nosotros una determinada situación, preparándonos así para la acción. En su trabajo "The Sociology of Feelings and Emotions" (Hochschild, 1975), consideró que las emociones están cargadas de significados construidos en contextos sociohistóricos en la que podemos distinguir tres dimensiones para el estudio: normativa, expresiva y política.

La dimensión normativa haría referencia a que si las normas sociales modelan y controlan la conducta, las emociones también. Existe una serie de normas emocionales que nos indican qué debemos sentir en las distintas situaciones, cuál es el sentimiento apropiado y en qué grado y durante cuánto tiempo lo debemos experimentar. Generalmente, apenas nos damos cuenta de ello cuando estamos experimentando el sentimiento apropiado y sólo se manifiestan en forma de disonancia cuando nos apartamos de los patrones sociales emocionales, es decir, no nos sentimos como nos debíamos sentir. En la novela de Albert Camus, *El extranjero*, publicada en 1942 nos encontramos con que el protagonista, Meursault, es un buen ejemplo de esta disonancia. No se siente alegre cuando su jefe le ofrece el traslado a París, tampoco llora al enterarse del fallecimiento de su madre, ni quiera ver su cuerpo. A todos sorprende que, al día siguiente del entierro de su madre, éste vaya a bañarse e invite al cine a una chica. Todas estas actitudes denotan indiferencia, insensibilidad y desamor y manifiestan su disonancia con el comportamiento emocional socialmente esperado. Por tanto, Hochschild considera que la cultura está plagada de normas emocionales que nos indican qué, cómo, cuándo y cuánto debemos sentir convirtiéndose éstas en una de las claves de control social.

La dimensión expresiva de la emoción hace referencia a qué emociones pueden ser expresadas, en qué circunstancias y en qué grado. Lo que realmente sucede es que el actor deja de experimentar sus propias emociones y prefiere experimentar las socialmente aceptadas, abriéndose la puerta a la falsedad emocional. El análisis transaccional (Berne, 1989) habla de emociones auténticas, propias del niño libre y natural y emociones falseadas, propia de un niño adaptado socialmente. En la medida que experimentemos las emociones

que otros consideran deseables y éstas no coincidan con las nuestras, no estamos siendo nosotros mismos (cuestión aparte son las patologías y falta de valores prosociales). Todo ello se puede ver en la vida diaria cuando sonreímos cortésmente ante un comentario desatento, porque una reacción airada o un enfrentamiento no serían adecuados socialmente.

La dimensión política de las emociones está vinculada a la estructura social y a su mantenimiento con las pertinentes sanciones sociales. Los análisis que se realizan desde esta dimensión se orientan a las clases sociales entendiendo que cada una de ellas, como tal, se apropia de unas determinadas emociones. Así, la envidia y la ira para los de clase baja hacia la clase alta y la alegría - en sus manifestaciones de humor y bromas- utilizadas por la clase alta como barreras ante la expresión de hostilidad de la clase baja. Hochschild (1975:297) considera que “los poderosos y quienes carecen de poder viven diferentes mundos, no sólo físicos y sociales, sino también emocionales”. En este sentido, aunque con reticencias, Illouz (2007:157) nos recuerda que Sigmund Freud fue uno de los primeros que ya advirtió la relación existente entre clase social y emociones.

Dejando a un lado este tema tan espinoso de las relaciones entre clase social y emociones desde la perspectiva freudiana, pasemos a ocuparnos del último autor dentro de la sociología de las emociones al que hacemos referencia, Thomas J. Scheff. Este autor considera que cuando nos relacionamos con los otros nuestros encuentros dan lugar a la construcción, el mantenimiento, la reparación o el daño de los vínculos sociales proponiendo así su *Teoría Sociológica de la Vergüenza*. Scheff (1990) sostiene que el mantenimiento de los vínculos sociales es una de las mayores motivaciones humanas para la acción y éstos pueden ser tanto seguros como inseguros. Los vínculos sociales seguros nos proporcionan una adecuada distancia frente a los otros, ni muy lejana, ni muy cercana. De esta manera, ni nos sentimos aislados, ni anulados como individuos en nuestra relación con el grupo y, al contrario, en los vínculos sociales inseguros el individuo se siente aislado o absorbido respecto al grupo. Consecuentemente, los vínculos seguros llevarán a una sociedad hacia la unión

gracias a la solidaridad que se establece entre sus miembros que les lleva a la cooperación y los inseguros (bien por aislamiento o absorción del sujeto) nos pueden llevar a la desintegración y el conflicto. En la ya citada película “La vida de los otros” (2006) se retrata perfectamente como la sociedad de la RDA (República Democrática Alemana) absorbe al individuo que sin posibilidad de presentar lucha por la represión al que era sometido por la policía política, la temida *Stasi*, sólo le queda la opción de la huída o el suicidio, como así lo hizo Hausier, el músico denostado por la RDA.

Scheff considera que la vergüenza y el orgullo son las dos emociones sociales por antonomasia puesto que ambas señalan al individuo el estado de vínculo social en el que está inmerso. El orgullo (en el buen sentido) se siente cuando las relaciones con los otros son confiadas y recibimos la probación por nuestra persona y nuestros actos. Esto hace que nos sintamos tranquilos y confiados. Pero cuando nuestros vínculos con los otros está amenazado o es inseguro sentimos vergüenza puesto que decrece nuestra valoración social (cuando, por ejemplo, los amigos no te llaman por teléfono) o cuando estamos sumidos en una relación de sumisión con el otro que nos impide expresar nuestra individualidad (un matrimonio donde la mujer es siempre la que habla por el marido en situaciones sociales). En esta teoría primero hay una valoración cognitiva de la situación que después se traducirá en las respectivas emociones, algo congruente con la teoría cognitiva de la emoción.

Otro sociólogo, Ervin Goffman (1970) considera a la turbación (sentimiento de la familia de la vergüenza) como una amenaza presente en toda situación social. De esta manera parece que todos estamos siempre ocupados en salvar nuestra posición social, evitar la turbación y lograr el adecuado nivel de deferencia. Junto con la turbación, dentro de la familia de la vergüenza, debemos incluir el pudor, la timidez, el ridículo y la humillación sentimientos todos relacionados con los vínculos sociales. Hay que indicar que la vergüenza es una emoción que socialmente se tolera en la infancia, pero poco en la edad adulta. De esta manera se nos hace creer en el mito de la autosuficiencia del yo en una sociedad de

individuos autónomos que no necesitan vínculos sociales seguros y que pueden vivir al margen de ellos, lo cual, aparte de no ser cierto, es muy peligroso como confirman los datos sobre depresión en nuestro país.¹⁸⁴

La teoría sociológica de la vergüenza se amplía cuando se extiende al conflicto social pues se origina una cadena que se inicia en la vergüenza y acaba en el ira o el enfado. Según Scheft, los conflictos no son los que provocan la ruptura de los vínculos sociales, sino al revés, es la ruptura de los vínculos sociales lo que provoca el conflicto. En base a unos estudios realizados por Scheft y Retzinger (1991) donde se analizaron las grabaciones videográficas de conversaciones entre miembros de pareja con historial conflictivo, se llegó a la conclusión de que siempre había en el conflicto un antecedente relacionado con una amenaza al vínculo social (en forma de falta de respeto, deferencia, consideración...) que provocaba la emoción de la vergüenza y que se traducían en enfado o ira. Estos enfados no tenían la intención de hacer daño al otro, sino que procedían del sufrimiento causado por la ruptura de nuestro vínculo social. Esto lo podemos comprobar con cierta facilidad en la vida cotidiana cuando en una reunión social, una persona nos ignora sistemáticamente en sus intervenciones y traducimos ese hecho como una falta de consideración que nos provoca cierto enfado o, al menos, malestar al no reconocer nuestra posición social. Evidentemente, no siempre la vergüenza lleva al conflicto pues este puede evitarse con una reparación del vínculo social cuando el otro se disculpa ante su falta de deferencia.

Aunque son muy interesantes las aplicaciones de las teorías de Scheft y Retzinger (1991) en los conflictos de pareja, nosotros no vamos a ahondar más en el tema puesto que para el objetivo de nuestro trabajo, con haberlos señalado brevemente es suficiente. Para terminar la exposición de la teoría sociológica de la vergüenza de Scheft sólo apuntar que también la aplicó a entender hechos

¹⁸⁴ En un estudio realizado en España por los laboratorios *Lilli* (una de las diez compañías farmacéuticas líderes en el mundo) en el marco del curso “Avances en depresión” (2006) utilizando datos del Instituto Nacional de Estadística señala que cerca de dos millones de españoles sufren depresión, siendo Andalucía la comunidad con mayor número de afectados (319.000).

históricos como, por ejemplo, las causas de la I y II Guerra mundial donde la vergüenza sentida por las derrotas provocaba la ira que se tradujo, posteriormente, en confrontación bélica.

En base a las aportaciones de estos autores hemos construido un instrumento de análisis de las emociones en interacción social que se presenta en el siguiente cuadro. En él se relacionan las dimensiones del poder y el estatus con las posiciones que ocupan los sujetos en las relaciones sociales (detenta el poder, padece el poder, detenta el status) aplicándose a las distintas situaciones de interacción social que darán como consecuencia el experimentar una determinada emoción (culpa, miedo-ira, depresión-enfado, orgullo y vergüenza-turbación), previa valoración cognitiva por parte del sujeto. Explicado en palabras de Illouz (2007: 15-16) las emociones en situaciones sociales se producirían de la siguiente manera:

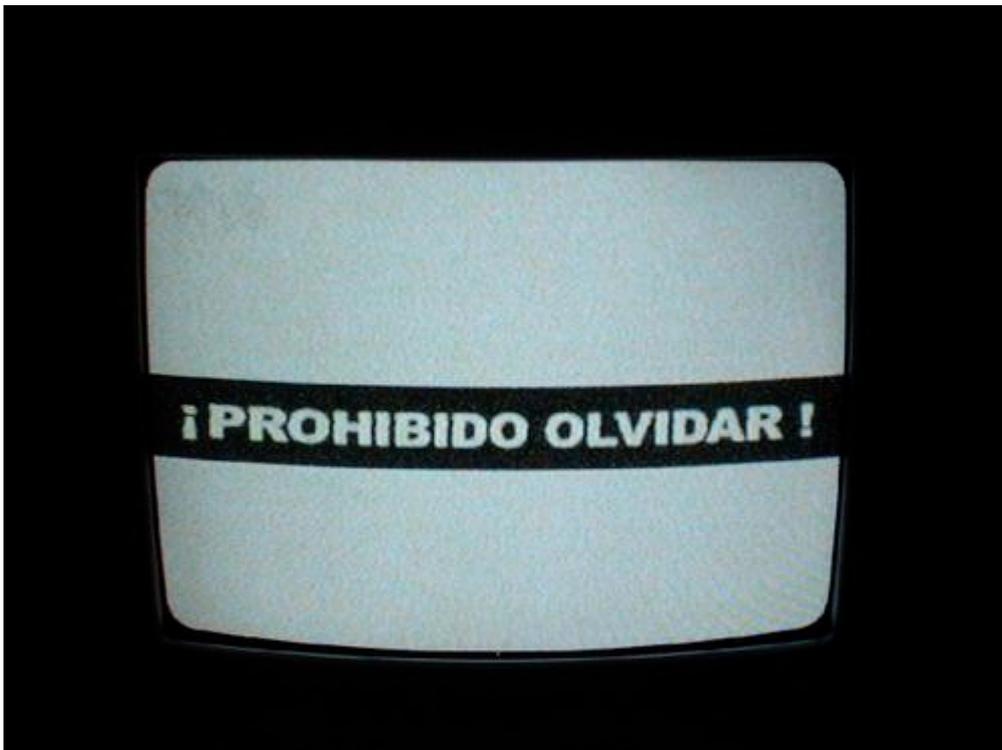
“Cuando se me dice “otra vez llega tarde”, el hecho de que sienta vergüenza, enojo o culpa dependerá casi exclusivamente de la relación que tenga con quien me lo dice. Es probable que un comentario de mi jefe sobre mi llegada tarde me produzca vergüenza; si se trata de un colega, es probable que me enoje, pero si el que lo dice es mi hijo que me espera en la escuela, lo más probable es que me sienta culpable”.

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES.				
DIMENSIÓN.	POSICIÓN DEL SUJETO.	SITUACIÓN.	EMOCIÓN.	
PODER.	DETENTA.	EXCESO EN EL EJERCICIO.	CULPA.	
		AMENAZA ANTE LA PÉRDIDA.	MIEDO, ANSIEDAD.	
		SOBREVALORACIÓN.	VERGÜENZA / TURBACIÓN.	
	PADECE.	AMENAZA ANTE EL USO.	MIEDO, ANSIEDAD.	
		SOBREVALORACIÓN.	VERGÜENZA/ TURBACIÓN.	
		EXCESO EN EL EJERCICIO.	IRA/ENFADO.	
DIMENSIÓN.	POSICIÓN DEL SUJETO.	SITUACIÓN.	EMOCIÓN.	
ESTATUS.	DETENTA.	AMENAZA ANTE LA PÉRDIDA POR ERRORES.	VERGÜENZA, TURBACIÓN.	IRA/ENFADO.
		FALTA DE RECONOCIMIENTO SOCIAL.	CULPA, VERGÜENZA, TURBACIÓN.	DEPRESIÓN/TRISTEZA.
		RECONOCIMIENTO SOCIAL.	ORGULLO.	IRA, ENFADO.

Si recordamos el instrumento de análisis presentado en el apartado *Aportaciones de la psicología al estudio de las emociones* en base a la propuesta de (Ortony, Clore y Collins, 1996), veremos muchas similitudes entre ambos. Ambos pueden usarse para el análisis de los mensajes audiovisuales, pero hemos decidido

Autor: Francisco José Mariano Romero.

utilizar este último por ser un instrumento de elaboración propia y por centrarse en las interacciones humanas en situación social.



CAPÍTULO 3.

LA MEMORIA.

En el primer capítulo ya hablamos de la atención y la comprensión como procesos cognoscitivos implicados en la recepción de los mensajes. La memoria es otro de los procesos implicados y, por la importancia que va a tomar en nuestro estudio, le dedicamos un capítulo aparte. Empezaremos delimitando su estudio en dos parcelas: las estructuras y los procesos. Respecto a las estructuras hablaremos de la memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. En relación a los procesos señalaremos cómo el sujeto codifica la información para hacer que ésta pase a la memoria a largo plazo.

En un segundo momento distinguiremos entre memoria semántica y memoria episódica y explicaremos cómo el sujeto organiza las informaciones relevantes en la memoria a largo plazo a través de las representaciones mentales (estereotipos, prejuicios, actitudes, creencias y valores) y a través de las representaciones sociales (las ideologías). Finalmente, abordaremos la cuestión de la medición de la memoria haciendo referencia a los experimentos que se presentarán posteriormente y realizaremos algunos apuntes sobre un tema de actualidad: la memoria colectiva.

3 .1. Memoria: estructuras y procesos.

En 1973 Anderson y Bower afirmaron que el estudio de *la memoria constituye el supremo rompecabezas intelectual del siglo*.¹⁸⁵ Aunque pueda parecer exagerada esta afirmación tanto la abundante literatura publicada como el hecho de pensar que nuestra identidad reside en la memoria y que sin ella sería imposible la construcción de la realidad, nos hacen pensar que quizá no sea tan descabellado afirmar que la memoria sea el supremo rompecabezas intelectual del siglo. La memoria ha sido objeto de estudio de la psicología, aunque después sus aportaciones han sido llevadas a otros campos de estudio como el de la pedagogía o la comunicación audiovisual. En este último, el estudio de la memoria es muy importante tanto para averiguar si se consiguen efectos inmediatos, como es el caso de la preocupación de la publicidad o de las campañas electorales, como para asegurarse que los medios realizan efectivamente una de las funciones encomendadas: el mantenimiento y transmisión del orden social vigente.

En relación a la publicidad, que queda fuera de nuestro objeto de estudio, apuntar sólo un dato. Cuando se estudia la memoria sensorial, se admite que el sujeto puede tanto prestar atención a los estímulos para encontrar significados relevantes para conseguir sus objetivos, como desechar la información obtenida vía sensorial al no considerarla significativa, ya que supondría una sobrecarga estimular. Las investigaciones han denominado a este fenómeno el efecto de impacto, notoriedad y atribución del estímulo, Cuesta (2006: 175).

“La notoriedad de un estímulo publicitario emitido durante un mes por la TV, con un nivel de creatividad medio (y por consiguiente, un poder de captación atencional medio), en el sector del automóvil, con una cobertura del 90% de la

¹⁸⁵ Anderson, J. y Bower, G., “Recognition and retrieval processes in free recall”, *Psychological Review*, nº79, (pp. 97-123), 1972. Cit. Valle, F., “Estructuras y procesos en la memoria”. En Mayor, J. y Pinillos, J. L. *Tratado de psicología general*. Vol. 4. Madrid, Alhambra Universidad, (pp. 41), 1992. Por su claridad expositiva seguiremos la estructura de este capítulo como eje vertebrador del estudio de las estructuras y procesos de la memoria.

población considerada *Target* o audiencia objetiva y con una distribución de O.T.S. de 10 (es decir como media, cada miembro de la audiencia ha sido impactado por ese estímulo en ese mes 10 veces, O.T.S. *Opportunity To See*) es únicamente del 50 %. Es decir, que de ese estímulo (que según los datos de cobertura y O.T.S. ha visto todo el mundo unas 10 veces) sólo se acuerda un 50% de las personas a las que iba dirigido”.

En este capítulo vamos a tratar de dar respuestas a una serie de interrogantes, a saber: ¿Qué es la memoria? ¿Para qué sirve? ¿Cómo funciona? ¿Existen distintos tipos de memoria? ¿Se puede medir la memoria? Para ello, vamos a utilizar un tono descriptivo, desde la psicología, sin detenernos demasiado en los autores o las distintas teorías, como se hace en el apartado de las teorías de la comunicación o en el capítulo de las emociones. Esto es debido a que generalmente las investigaciones en este campo han versado sobre textos escritos o imágenes estáticas y en la medición de la amplitud y el grado de recuerdo de las mismas. Nuestro interés se orienta hacia el campo audiovisual circunscrito en la edad infantil que se aleja de este tipo de estudios. No obstante consideramos necesario establecer unas bases psicológicas sólidas sobre las estructuras, los procesos y los tipos de memoria que después utilizaremos en la parte experimental de la tesis.

Dentro de la psicología cognitiva se ha planteado la necesidad de acudir a distintos niveles de explicación ante la temática de la memoria. En su obra póstuma *Vision* (1982) de David Marr, el autor afirmaba que para comprender un mecanismo que realice un procesamiento de información uno necesita muchas clases diferentes de explicaciones. Para ello propone tres niveles de análisis de la memoria (Ruiz, 2000: 40)

- *Nivel 1.* Nivel computacional. Qué función cumple la memoria y para qué sirve.
- Nivel 2.* Nivel de la representación y el algoritmo. Identificación de las estructuras y procesos y explicar su funcionamiento.

-*Nivel 3. Nivel fisiológico. Neurobiología de la memoria.*

Para la psicología cognitiva el nivel 2 es el que más ha acaparado la atención de los investigadores, aunque en opinión de Ruiz (2000: 41), el nivel 1 debería haber sido más estudiado pues para él: “(...) no es posible comprender los principios operativos de la memoria a menos que se comprenda qué función tiene la memoria y para qué sirve”. Nosotros vamos a obviar el nivel 3 en nuestro análisis (por no abrir más campos en el estudio) y nos centraremos en los dos primeros. En este capítulo los abordaremos conjuntamente aunque, por ahora, dándole prioridad al estudio de las estructuras y procesos. El análisis funcionalista de la memoria impregnará nuestra disertación y debe entenderse muy unido a las aportaciones de la psicología al estudio de la emoción.

Definir la memoria es difícil y son muchas las definiciones a las que podemos acudir, pero quizás sea Tulving (1991) quien nos presente una propuesta claramente funcional que es la más interesante para nuestro trabajo:

“No existe una cosa como la memoria. Lo que existe es un número de diferentes sistemas y procesos cerebro / conductual / cognitivos, que mediante la interacción y cooperación entre ellos, permitan a su poseedor beneficiarse de la experiencia pasada y así favorecer la supervivencia (...)”.¹⁸⁶

En principio, hay que admitir que la memoria tiene una relación clara con el aprendizaje y la formación de identidades. Si no fuéramos capaces de recordar no podríamos sobrevivir al no disponer de los conocimientos y procedimientos necesarios para ello. La memoria está implicada directamente en la supervivencia del individuo tanto nivel ontogenético como filogenético y es, fundamentalmente, para lo que sirve. Por lo tanto, para saber si recordamos

¹⁸⁶ Tulving, E., “Concepts of human memory”. En L.R. Squire, L.R., et alt. (Eds.), *Memory: Organization and Locus of Control*, Nueva York, Oxford University Press. (pp.169), 1991. *Cit.*, Pérez (1998: 147)

algo esto tiene que hacerse visible, es decir, tenemos que mostrar una conducta que así lo atestigüe. Esa conducta puede ser meramente el recuerdo de una información específica o la modificación de nuestra conducta como consecuencia de las experiencias que tuvimos en el pasado.¹⁸⁷ Este segundo aspecto es, desde el punto de vista de nuestro trabajo, el más interesante para un futuro: comprobar la influencia de las experiencias pasadas por parte de los sujetos (visionado de productos audiovisuales) en las acciones, experiencias y percepciones de la realidad que se dan en el presente.

Hemos dicho que la prueba para saber si algo se ha aprendido, es recordado, está alojado en la memoria, es que debe de manifestarse en una serie de conductas. Pues bien, este fue el planteamiento que durante muchos años dominó en la investigación bajo el paradigma del conductismo al que sólo le interesaba lo que fuera empíricamente verificable. Cuando emergió el paradigma cognoscitivo, no desapareció la preocupación por las conductas como prueba de aprendizaje, sino que se amplió el campo de estudio hacia los procesos cognoscitivos intervinientes en la memoria. El interés de los estudios se amplió a describir y analizar los pasos que un sujeto da para llegar a la respuesta final, entendiendo que podían estudiarse metodológicamente por separado.¹⁸⁸

Las operaciones comúnmente admitidas que se establecen en el procesamiento de la información son la codificación, el almacenamiento, la retención y la recuperación de la información. Estos procesos son a su vez fruto del aprendizaje y difieren en los sujetos debido a las diferencias que puedan darse en ellos. Si los procesos intervinientes en la memoria, que plantearon las posiciones cognoscitivas, tienen un carácter dinámico debe de haber algo que sea invariante en todos los sujetos. De esta manera se ha planteado el concepto

¹⁸⁷ “El aprendizaje pasado puede tener consecuencias en la conducta actual sin que recordemos para nada las circunstancias concretas de tal aprendizaje”. Valle (1992:42). Como veremos al hablar de la memoria semántica y episódica ésto tendrá consecuencias en la percepción y actuación del sujeto en el mundo.

¹⁸⁸ Se aprecia relación con la distinción clásica entre aprendizaje patente y latente de Tolman, donde la conducta manifestada por el sujeto no tiene porque ser la totalidad de aprendizaje obtenido.

estructural de la memoria. Básicamente se señalan como componentes estructurales de la memoria a la memoria sensorial, la memoria a corto plazo MCP y la memoria a largo plazo MLP.

“Cada una de estas estructuras tienen propiedades funcionales específicas relativas al tipo de información que almacenan, la capacidad de almacenamiento, la persistencia temporal de la información y el formato simbólico de la información”.¹⁸⁹

La consideración de estos tres tipos de memoria (sensorial, corto plazo y largo plazo) provienen del modelo Modal o Multialmacén de R. Atkinson y R. Shiffrin que surgiera en 1968, señalando la existencia de un almacén sensorial, un almacén a corto plazo y almacén a largo plazo. Este modelo fue propuesto en base a las evidencias empíricas que se disponían respecto al estudio de la memoria, a saber: el fenómeno Sperling, la distracción como factor precipitante del olvido y el efecto de posición serial (Fernández, H. 2000).

El fenómeno Sperling hace referencia al fenómeno de persistencia visual de la información sensorial encontrándose que esta estructura de la memoria tiene una capacidad ilimitada (registra fielmente todo lo que tenemos en nuestro campo visual), una escasa persistencia y el registro de la información estimular se efectúa sólo a nivel de las características físicas. Este registro de memoria que señaló Sperling en los experimentos bajo paradigma del *Informe Parcial* versus *Informe Global* donde se medía qué era lo deficiente en el recuerdo, si la memoria o la percepción del estímulo. Más tarde, este fenómeno fue bautizado por Neisser (1979), debido a sus características precategoriales y por intervenir tempranamente en el procesamiento de la información, como memoria sensorial o memoria icónica.

¹⁸⁹ Vega, M, De. *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1984. Pág. 60. *Cit.* Valle,(1992:50)

La distracción como factor precipitante del olvido fue propuesta en base al paradigma de Brown-Peterson, cuyas conclusiones teóricas después de sus experimentos afirmaban que el olvido de una información puede estar causado por una distracción momentánea mientras se procesa esta información. Esta teoría del decaimiento o desvanecimiento automático de la huella se enfrentó a la denominada teoría de la interferencia. Ésta afirmaba que el olvido es provocado no por el desvanecimiento de la información por el paso del tiempo, sino porque esa información almacenada no puede discriminarse bien de otra información que ha ido ingresando de manera más reciente en el sujeto, siendo la interferencia mayor, cuanto más semejantes sean las informaciones entre sí. En base a ello y como veremos en el experimento *Recuerdo 2008*, (Capítulo, 8) nosotros utilizaremos dos distractores visuales que los sujetos tendrán que descartar para elegir la información correcta.

El efecto de posición serial hace referencia a que en un listado de informaciones se tenderá a recordar más aquélla que se presente en primer lugar y en último lugar: son los denominados efectos primacía o ultrimacía. Los experimentos llevados a cabo presentaban a los sujetos una serie de items para que éstos los memorizaran y después pudieran evocarlos. Por ello, los primeros tenían más probabilidades de recuperarse, pues podían ser más repetidos. La repetición se convertía en un factor importante en el almacenamiento de la información. Los últimos también tenían mayores posibilidades de recuperación al estar todavía recientes en su exposición. En un sentido distinto, como veremos más adelante, nosotros introduciremos en nuestro experimento del *Recuerdo 2008* (Capítulo, 7), el estudio de estos efectos: el de primacía y ultrimacía.

En las siguientes páginas volveremos a hacer referencia a estas investigaciones, indicando su evolución y posicionamiento en la actualidad y la utilidad que van a reportar a nuestro trabajo. Pues bien, a partir de estas evidencias empíricas se pudo desarrollar el modelo multialmacén de la estructura de la memoria. Independientemente de los términos elegidos (almacén corto plazo- memoria corto plazo) lo importante es la distinción entre estructuras y procesos en

relación a la memoria e indicar que esta diferenciación es relativa y la presentamos a efectos metodológicos. No obstante hay que incidir en el hecho de que el sujeto no tiene control sobre las estructuras, pero sí puede tenerlo sobre los procesos como consecuencia del tipo de aprendizaje realizado. En nuestra exposición partiremos de las estructuras, señalando paralelamente en cuáles se establecen los procesos que desembocan en el aprendizaje.

Para empezar hay que señalar que la memoria sensorial hace referencia a la estimulación externa que recibe el sujeto del mundo exterior. Así, Cuesta (2006: 174-175) afirma:

“Una de las primeras funciones que debe desarrollar el organismo una vez que la información en forma de estímulo impacta sobre él consiste, precisamente, en analizar las características del estímulo para extraer de él la información pertinente y darle un significado, una forma. Para realizar ese trabajo necesita un mínimo de tiempo, el cual, por pequeño que sea, es mayor que la presencia en términos de tiempo del propio estímulo, que en ocasiones es muy breve. Pues bien, el sistema de almacenamiento de información sensorial se encarga precisamente de esa función: de mantener el estímulo el mínimo tiempo necesario para que pueda desarrollarse el reconocimiento de la forma del estímulo o la extracción de las características mínimas para su reconocimiento con sentido por el sujeto”.

La memoria sensorial registra la información, pero no la elabora. Para ello, proporciona el tiempo suficiente para que pueda pasar, si interesa, a la MCP siendo su capacidad de almacenamiento muy limitada y de carácter transitorio. Las investigaciones realizadas en el campo de la psicología admitían la existencia de estímulos tanto visuales (icónicos) como auditivos (ecoica) centrando sus experimentos en listas de palabras, números o formas, presentadas sensorialmente de las formas. De esta manera intentaban averiguar cuál es la manera más rápida para extraer la información del almacén sensorial

y llevarlo a la segunda estructura MCP donde pudiera retenerla de una manera más duradera.

En el campo de la comunicación, como vimos al abordar el apartado de la narrativa audiovisual, el interés se centra en cómo presentar las imágenes en movimiento de la manera más adecuada utilizando los distintos elementos del lenguaje audiovisual (planos, posición de la cámara, composición del encuadre, etc.) para conseguir que el sujeto traslade la estimulación sensorial producida por las imágenes a la MCP y pueda procesar la información.

En este momento, en el paso de la estructura de la memoria sensorial a la memoria a corto plazo, se produce la fase de adquisición que será fundamental para el recuerdo. Una vez adquirido el estímulo, hay que codificarlo y esto se realiza en la estructura que se ha denominado MCP donde se recoge la información proveniente del almacén sensorial, pero con capacidad limitada de almacenamiento. La función que tiene la MCP como afirma Valle (1992:64-65) es paradójica: consiste tanto en recordar como el olvidar,

“La mayor parte de la información que recibimos del ambiente tiene sólo valor momentáneo; nos ayuda a mantenernos actualizados acerca de nuestras relaciones cambiantes con el entorno, pero una vez cumplida esta misión tal vez sea más ventajoso que se olviden porque interferirían con el flujo de nuestras actividades siguientes, con tal de que se garantice el aprendizaje y la retención de aquellas cosas que puedan ser de utilidad futura. Es decir, que una buena memoria implica no sólo retener lo que sea de interés, sino también poder olvidar lo que no lo sea”.

Si la información se considera significativa se procede a su codificación para que pueda permanecer más tiempo disponible en la última estructura del sistema, la memoria a largo plazo. Como señala Cuesta (1986:177), los estudios sobre la MCP se han centrado tanto en la codificación como en la amplitud de ésta.

“En un principio, a partir de trabajos como el de Atkinson y Shiffrin (1968) se pensó que esta memoria se procesaba y almacenaba la información apoyándose en un código especialmente acústico. La información era leída, registrada, escuchada y, por medio de la repetición transmitida a la memoria a corto plazo. Se suponía que el fenómeno de la repetición, tan característico de los procesos de procesamiento y almacenamiento de la información, permitía, básicamente, recodificar la información de la modalidad correspondiente a su estimulación y percepción, al código acústico. Sin embargo, estudios posteriores como los desarrollados por Shepard (1973) y por Kosslyn (1978) han concluido que en la memoria a corto plazo la codificación visual e imaginativa juega también un papel muy importante en la representación de la información, junto con un procesamiento, probablemente a nivel todavía elemental en este estadio, de tipo semántico (Shulman, 1972)”.¹⁹⁰

Respecto a la amplitud de la memoria a corto plazo se sabe que su capacidad de almacenamiento es muy limitada, cifrándose en el número de 7 más menos 2 elementos para los adultos y de 4 elementos para los niños.¹⁹¹ Esa diferencia entre adultos y niños, lógicamente, puede ser explicada por las limitaciones estructurales de su pensamiento, por la falta de conocimientos apropiados para recibir la nueva información y de estrategias de codificación efectivas de repetición.

Si el sujeto ha considerado los estímulos sensoriales como significativos y ha seguido un adecuado proceso de codificación de la información (con las

¹⁹⁰ Todavía se puede escuchar al pasar por ciertos colegios a los escolares recitando la tabla de multiplicar en coro, hecho éste proveniente de la creencia en la codificación acústica. Como lo expresara Antonio Machado en su poema *Recuerdo Infantil*, “Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales. (...) Y todo un coro infantil va cantando la lección: mil veces ciento, cien mil, mil veces mil, un millón. Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales”. Lo que parece que verdaderamente estudian los escolares es la monotonía, como diría Paco Umbral.

¹⁹¹ Miller. G.A., “The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information”, *Psychological Review*, vol. 63, (pp. 81-97), 1956.
<http://cogprints.org/730/0/miller.html>

limitaciones indicadas), está en disposición de hacer pasar dicha información a la última estructura de la memoria, la MLP. La memoria a largo plazo tiene una capacidad prácticamente ilimitada donde los contenidos almacenados persistirán si se producen los procesos de reelaboración y repaso y no ocurren interferencias. Además se admite una pluralidad de códigos para la adquisición, almacenamiento y retención de la información siendo, probablemente, el código semántico el más importante. Comúnmente se admite que el repaso de la información aprendida es necesario para que algo sea recordado, lo que implica una reelaboración constante del material lo que aumenta las posibilidades de la retención (entre otros motivos por la entrada de nueva información y por el interés del sujeto en mantener la información).

Hemos considerado a la MLP como la tercera estructura de la memoria. Si en todas las anteriores los niveles de procesamiento descritos son importantes para el recuerdo, en esta última, son esenciales. En este sentido las investigaciones de Craik y Tulving¹⁹² (1975) concluyen que el recuerdo duradero no viene determinado básicamente por la intención de aprender, sino por la estrategia adecuada que se utilice (fundamentalmente, a nivel semántico). El sentido común nos indica que un sujeto tenderá a recordar más información, a aprender, si está motivado y le dedica el tiempo suficiente. Sorprendentemente, las investigaciones nos ofrecen datos que contradicen esta creencia (Valle, 1992:75), puesto que ni la motivación *per se* influye directamente en el aprendizaje/recuerdo, ni el tiempo total dedicado a la tarea tampoco, ya que tareas de orientación que consumen mucho tiempo no obtienen recuerdos sustanciales. Entonces, ¿qué es lo que influye en el recuerdo? Según el autor que venimos siguiendo y en base a las experiencias empíricas que lo atestiguan (y que él recoge con detalle en su trabajo), parece sugerirse que lo que verdaderamente influye en el recuerdo básicamente son dos elementos: el análisis cualitativo que el sujeto hace de la información recibida y la elaboración de la información entrante a través de diversas estrategias. Teniendo en cuenta

¹⁹² Craik. F. y Tulving. E. "Depth of processing and the retention of words in episodio memory" *Journal of Experimental Psychology General*, 104, (pp. 268-294), 1975. Cit. Valle (1992:74).

todo lo dicho anteriormente, nuestro análisis sobre las estructuras y procesos de la memoria quedaría incompleto si no señaláramos la importancia que tienen las condiciones de recuperación para el recuerdo y que es explicado por Valle, (1992: 76) de la siguiente manera:

“El recuerdo no es indiferente a las condiciones que se dan en la fase de recuperación propiamente dichas y la prueba más evidente de ello es que diferentes tipos de pruebas producen resultados distintos. Éste es el punto enfatizado por los defensores de la especificidad de codificación (Thomson y Tulving, 1970; Tulving y Thomson, 1973; Tulving, 1979). Su posición se podría resumir en estas palabras: lo semántico o la significatividad no es un valor absoluto. Sino que es relativo a los fines que se persigan, o formulado en forma de pregunta, ¿hay contextos de recuerdo en los que un procesamiento superficial pueda producir mejores resultados que niveles más profundos de procesamiento?”.

El interés de las aportaciones de la psicología de la memoria para nuestro estudio reside en el hecho de que debemos de tener presente que los estímulos sensoriales de las imágenes presentadas deben ser significativos para los sujetos. Y, además, que esos estímulos deben presentarse de manera adecuada respecto a su amplitud para que puedan ser codificados gracias al uso preciso de los elementos del lenguaje audiovisual. Si pasarán dichas informaciones a la MLP estarán, por tanto, contribuyen a su manera de estructurar, conocer y actuar en el mundo o si se quiere, a la construcción o modificación de su identidad categorial. Otra cuestión sería interrogarnos sobre los procesos de reelaboración de la información que realizan los sujetos en particular y pueden concluir en distintas interpretaciones de los mensajes audiovisuales presentados.

Hemos presentado una clasificación de las estructuras de la memoria en base a su criterio de permanencia, en función de la duración de los hechos recordados. También se suele aceptar otra clasificación sobre la memoria humana en base al

criterio de su naturaleza y así se distingue entre memoria declarativa o explícita y no declarativa o implícita. La memoria explícita es la memoria accesible a la conciencia, todo aquello que puede declararse. La memoria implícita se refiere al conocimiento sobre cómo hacemos las cosas y es independiente de la recuperación consciente o intencional y que está compuesta por un conjunto de informaciones que, sencillamente, usamos en el cotidiano vivir. Se suele admitir la existencia de cuatro tipos de memoria dentro de ésta: la memoria procedimental, el efecto priming, el condicionamiento clásico y el aprendizaje no asociativo. En la memoria explícita se admite a su vez la existencia de dos tipos de memoria: la semántica y la episódica. Para nosotros, en cierto sentido, tanto la memoria explícita como la implícita son memorias a largo plazo, aunque algunos autores consideren que sólo la implícita pueda considerarse así (Vallejo, 2006:155). A nosotros nos interesa, en principio, el estudio de la memoria explícita y por tanto tendremos que abordar los dos tipos de memoria en ella incluidas. No obstante, la memoria implícita, aunque no vaya a ser abordada en nuestro trabajo será uno de los objetivos últimos del mismo.

3. 2. Memoria semántica y memoria episódica.

En la película *La memoria de los muertos* (The Final Cut, 2004) del director Omar Naim, se plantea una trama donde es posible implantar en el cerebro un chip (Zoë) cuya misión es la de grabar la vida de la persona que lo lleva para que cuando una vez haya fallecido, sus familiares puedan recordarlo gracias a esas imágenes y sonidos. Cada momento de su vida quedará impreso en esa memoria artificial que después un editor se encargará de visualizar y montar como si de una película se tratara. Todos tenemos una imagen mental de las personas significativas de nuestro alrededor que ha sido formada por nuestras experiencias episódicas con ellas. No obstante, no hemos compartidos todas las experiencias y por ello, la imagen que tenemos de esas personas es incompleta. Si un montador de vídeo pudiera realizar un resumen de los episodios más significativos de nuestra vida puede que mantengamos nuestra opinión sobre la persona o la modifiquemos en diversos grados, dependiendo de los episodios presentados. En cierta manera, como dice Quim Casas, *La memoria de los muertos* es la absolución en la mesa de montaje.¹⁹³

Al igual que no hemos podido compartir todos los episodios experienciales con otras personas, nuestras experiencias contextuales o episódicas se diluyen en la memoria pasando a formar parte significativamente de nuestra identidad. Podemos sentir amor por la naturaleza, pero sólo recordamos algunos momentos donde se produjo dicho enamoramiento. Antes de expresarlo en términos psicológicos tenemos que delimitar una serie de conceptos, a saber: la memoria episódica y la memoria semántica.

“La memoria semántica se refiere al conocimiento de las palabras y de su significado, de los conceptos, de sus relaciones, de las reglas para su utilización, así como al conocimiento general acerca del mundo cuando tal conocimiento no está ligado al contexto espacio temporal de su adquisición. La memoria

¹⁹³ Quim Casas. “La memoria de los muertos: absolución en la mesa de montaje” *Dirigido por...*: Revista de cine, Nº 341, (p.14), 2005,

episódica, por el contrario, contiene información de acontecimientos contextualizados, acotados espacial y temporalmente; el hecho mismo de su adquisición por parte del sujeto, el momento y circunstancia en las que ocurrió la información es un ingrediente esencial de la misma. Por tanto, la memoria episódica tiene siempre una referencia autobiográfica: se trata de un episodio o experiencia personal” (Recarte, 1992: 85:86).

De las dos informaciones almacenadas en la memoria explícita, la memoria episódica es la más sensible a las interferencias y el olvido, por su alto grado de dependencia de la codificación temporal de los sucesos. La memoria semántica, queda mejor anclada por situarse en una estructura relativamente estable de informaciones, gracias a las estructuras construidas con anterioridad. No obstante, hay que indicar que se ha discutido sobre la existencia real de estos dos tipos de memoria (episódica y semántica) dentro de la memoria explícita y que no se han llegado a resultados concluyentes. Donde parece que sí existe un acuerdo entre los investigadores es en afirmar que ambos tipos de memoria son conjuntos de informaciones que interactúan conjuntamente en el recuerdo. Por lo tanto, y ahora expresado en términos psicológicos nuestro ejemplo de la naturaleza, podemos decir con Recarte (1992: 90) que:

“Desde el punto de vista diacrónico evolutivo parece razonable pensar que toda la información ha sido en algún momento episódica y que el desarrollo cognitivo consiste en parte en la semantización de tales informaciones episódicas (...) la pérdida del contexto de adquisición de una información y su paulatina transformación en conocimiento general o memoria semántica puede ocurrir bien por la aparición repetida de una misma información en contextos diferentes, bien porque en un mismo contexto - por ejemplo el colegio -sea fuente común para informaciones diferentes. En ambos casos el efecto es el mismo: la pérdida del valor informativo del contexto para mantener la información”.

En los colegios se realizan muchas actividades, la mayoría rutinarias y algunas más motivantes y de carácter lúdico festivo que captan el interés del alumnado.

Podríamos hipotetizar que si se olvidan los episodios, *la pérdida del valor informativo del contexto*, (la escuela es un sitio de aprendizaje divertido en fiestas, excursiones, clases) y éstos se semantizan por la interferencia de otras informaciones (la escuela es un sitio rutinario donde tengo que obedecer), finalmente puede producirse la semantización de todo lo episódico, independientemente de la valoración positiva o negativa que haya realizado el sujeto del episodio en concreto. Dicho de otra manera, la idea de que la escuela es un lugar donde a uno se le obliga a hacer lo que no quiere, cuando no quiere y como no quiere inunda semánticamente la memoria episódica que alberga, también, muy buenos momentos (fiestas, salidas, excursiones, visitas, trabajos de equipo, etc.). Se recordarán entonces más los malos momentos que los buenos al perder en la memoria los episodios donde se realizaron, por la interferencia de otras informaciones negativas que generalmente son superiores en número. En nuestro caso, con los montajes de vídeo autobiográficos del grupo clase, reclamamos el mantenimiento del recuerdo de la memoria episódica, de los buenos momentos (y de los no tan buenos) para que ésta no quede anulada por la semantización (interpretación) de los malos momentos (que, generalmente, son superiores en número). Para resumir esta cuestión diremos con Recarte (1992: 93) que:

“En resumen, si la información semántica y la episódica corresponden a sistemas de memoria distintos, estos sistemas interactúan extensa y obligadamente. Por una parte vemos que la formación y consolidación de la memoria semántica (MS), sólo puede entenderse, evolutivamente, por la adquisición de informaciones episódicas y la progresiva pérdida de sus etiquetas contextuales. Pero este proceso de semantización no puede explicarse por la mera agregación de informaciones episódicas puntuales, al modo asociacionista. Sin duda, nuestro sistema de procesar información dispone de mecanismos estructurales invariantes o a priori cognitivos que confieren cierta organización a las informaciones episódicas (...) Sólo así se explica que, sometidos a experiencias episódicas muy diferentes, los sujetos humanos las transformemos en estructuras de conocimiento muy semejantes. La operación

de categorización es uno de esos invariantes cognitivos. Por otra parte, encontramos que en procesamiento ordinario la adquisición de nueva adquisición episódica no puede entenderse más que en función del conocimiento semántico preexistente: la comprensión, codificación y ulterior recuerdo de información episódica están guiados por conocimiento previo, bien porque éste sirva para una codificación y almacenamiento organizado, bien porque provea el conocimiento necesario para crear planes de recuperación”.

Esto último hace que, en el campo educativo, haya que prestar especial atención a la Educación Infantil y Primaria, pues es donde se va a articular el conocimiento semántico que les permitirá integrar nuevos episodios escolares. Si la categorización de lo que es la escuela no se ha construido adecuadamente (la escuela es un lugar de aprendizaje divertido) aunque aparezcan nuevos episodios (actividades o profesores distintos que con sus conductas y actividades manifiesten esa categoría de la escuela), los alumnos, a priori, la interpretarán en base a las categorías preexistentes (la escuela es un lugar aburrido). Todo ello se puede observar muy bien en la escuela cuando llega un profesor, les propone actividades y los alumnos ya están predispuestos negativamente, tanto a su figura como a sus propuestas. La observación más clara la tenemos en los resultados del último *Informe Pisa* (2006) y sobre todo en la Educación Secundaria y Bachillerato. Demos aquí sólo un dato al respecto. Los alumnos se manifiestan mayoritariamente satisfechos con el funcionamiento del centro escolar aunque esta valoración positiva disminuye con la edad y al finalizar la Primaria, la gran mayoría de alumnos recordará al colegio con cariño, (sobre todo las chicas) pero muchos menos lo harán entre los que acaben ESO o Bachillerato. Así, mientras que el 87% de los que están cursando el tercer ciclo de la Educación Primaria afirman que recordarán su centro con cariño, sólo el 57% de lo que estudian Secundaria y Bachillerato manifiestan esta misma afirmación.¹⁹⁴

¹⁹⁴ *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Octubre, 2006 Estudio patrocinado por: FUHEM (Fundación Hogar del Empleado) Autores: Álvaro Marchesi, Ricardo Lucena y Rodrigo Ferrer en <http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos/Encuesta-FUHEM-Opinion-Alumnos-sobre-Educacion-2006.pdf>

Las propuestas que se realizan en la Secundaria, en principio, deben ser interpretadas con categorías preexistentes. Pero si existen datos que indican que la mayoría de los alumnos de Primaria recuerdan la escuela con cariño, se supone que la construcción categorial de la escuela, a priori, debe ser positiva. ¿Por qué en la Secundaria no? ¿A qué se debe ese cambio? Puede ser que los alumnos no manifiesten sus opiniones abiertamente o que el cambio a la Secundaria¹⁹⁵ sea *tan brutal* que las categorías previas se vean significativamente modificadas. Esto nos obligaría a profundizar en la cuestión y saber qué está pasando realmente en las escuelas, algo que exigiría nuevos estudios teóricos y experimentales.

Si la explicación la encontráramos en el comportamiento especial de los centros de Secundaria, la memoria episódica, remodelaría la semántica. Si fuera porque los alumnos no han manifestado realmente su opinión (lo cual suele suceder en las encuestas) puede ser plausible la hipótesis que planteamos: que la memoria episódica pierda la capacidad de remodelar las categorías construidas en la memoria semántica. Expresado en la terminología de Piaget, el sujeto renuncia al proceso de adaptación y decide no participar en la modificación de sus estructuras de conocimiento establecidas sobre la escuela, aunque existan nuevos acontecimientos. En el caso de las emociones la cuestión se plantearía de la siguiente manera. Una vez que hemos creado nuestro estilo sentimental tendemos a responder con los mismos patrones de respuesta aprendidos (almacenados en la memoria semántica) independientemente del contexto

¹⁹⁵ El perfil de los profesores de Enseñanza Secundaria difiere significativamente de los Maestros de Primaria. En el informe “Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español”, respecto a la LOGSE, se llega a afirmar que: “No es aventurado concluir que la cultura organizativa de uno y otro conjunto, (profesores de Secundaria y Maestros de Primaria) expresada a través de las dimensiones (estudiadas), está muy distante”. Valga como ejemplo la metodología que ambos utilizan y que se señala en el informe: “El maestro valora más –de modo significativamente distinto al profesor de secundaria– las intenciones del currículo de la LOGSE, la flexibilidad de contenidos y la programación basada en la reforma. La exposición magistral, como técnica didáctica, es aceptada por los profesores de Secundaria y no tanto por los Maestros. Éstos valoran positivamente el factor que se ha denominado “metodología convencional”, y los otros lo valoran menos. Ser partidario de esta metodología, de acuerdo con la definición de la dimensión correspondiente, implica *aceptar el esfuerzo del profesor para facilitar el aprendizaje del alumno.*” [El subrayado y los paréntesis son nuestros] en, <http://www.ince.mec.es/elem/cap3-7.htm>

(memoria episódica). Es decir, no respondemos a las situaciones en particular con la respuesta emocional más adecuada al contexto, sino con el repertorio emocional disponible que hemos ido construyendo a través de la influencia de los agentes socializadores, (Steiner, 1992).

En parte, este hecho nos permite una economía de medios para sobrevivir (no tenemos que atender a todas las situaciones particulares como si fueran nuevas), pero al mismo tiempo nos limita nuestra libertad de decisión, nos ancla en el pasado, nos anquilosa e impide nuestro crecimiento personal. Esta simplificación es utilizada por las instituciones, como ya vimos al hablar de la construcción social de la realidad, y por la narrativa audiovisual para que el espectador pueda comprender mejor los mensajes. No obstante, insistimos en el gran peligro de desvincular nuestro conocimiento de la realidad de los contextos donde se producen, como dice Recarte (1992: 140):

“La ocurrencia frecuente del mismo contenido informativo en contextos físicos o mentales diferentes refuerza la integración de sus componentes como una nueva unidad y debilita la importancia de cada uno de los contextos en la categorización y acceso a esa unidad y en la atribución de un valor de verdad a la relación entre los componentes. En este proceso de semantización de una información episódica la nueva unidad se hace menos dependiente de los detalles preceptuales que acompañan a cada acto episódico; en consecuencia, la información se hace progresivamente más abstracta y conceptual”.

En definitiva, no recordamos cómo hemos llegado a establecer nuestras propias conclusiones sobre la realidad y en consecuencia, somos reacios a modificarlas si ocurren hechos que las contradicen. Nos parece que siempre han estado ahí y que debe ser así.¹⁹⁶ Es necesario, por tanto, no olvidar la memoria episódica (sin que ello nos suponga una carga mental) para que todos los acontecimientos

¹⁹⁶ Pongamos un ejemplo inofensivo, *Papá Noel* viste de rojo, ¿siempre ha sido así? Podemos ver la evolución de su vestuario desde 1863 en http://www.catedu.es/Historia_Arte/index.php?option=com_content&task=view&id=740&Itemid=97 y cómo gracias a Habdon Sundblom y su colaboración con la compañía *Coca-Cola*, hoy el color rojo es indisoluble de la imagen de esa figura navideña.

importantes queden grabados, contextualizados y puedan contribuir a matizar nuevos episodios negativos, evitando una construcción de la memoria semántica que nos impida la remodelación de nuestra realidad. Para lo cual, proponemos en el campo educativo tanto el uso del vídeo como el diálogo sobre los mensajes presentados en los productos audiovisuales, para reivindicar la existencia del pasado y así poder proyectar el futuro (Martín-Barbero, 1999).

Hemos expuesto la distinción entre los dos tipos de memoria (episódica y semántica) e hipotetizado sobre las consecuencias de su jerarquización dentro de la MLP (sea implícita o explícita). Ahora bien, debemos abordar a continuación la temática de cómo se organiza la información dentro de la MLP, lo que nos lleva a tratar el asunto de las representaciones de la realidad y las imágenes mentales o, si se prefiere, la representación mental del mundo en los sujetos.

3. 3. Organización de la información en la M.L.P.: las representaciones.

Cuando hablamos de representación nos referimos a toda clase de reproducciones o imágenes producidas mentalmente (tanto objetos, conceptos, procesos o vivencias) y que pueden ser manifestados o reproducidos en distintos medios. En la psicología se distinguen distintos tipos de representaciones según el criterio que se le aplique (sensorial, temporal, espacial, etc.). Nuestro interés se centra en las representaciones mentales que pueden definirse de la siguiente manera, (Dorsch, 1991:702):

“Designación que se aplica a todos los contenidos de conciencia intuitivos, que son configuraciones de la memoria a partir de las percepciones, pero no corresponde a percepciones actuales. Son imágenes recordadas o creaciones de la imaginación”.

La representación hace presente lo ausente, gracias a que una vez sucedió y nuestra mente lo archivó en la memoria a largo plazo a través de distintos

procesos de codificación y organización de la información. Jerome Bruner (1990:66ss) ha explicado que la psicología popular organiza la experiencia humana de dos maneras: una, a través de la elaboración de marcos o esquemas de conocimiento y, otra, a través de la regulación afectiva. Respecto a la primera la elaboración de esos marcos nos proporcionan un medio de construir el mundo, de caracterizar su curso, de segmentar los acontecimientos que ocurren en él. Como tantas veces se ha dicho, si no fuéramos capaces de elaborar esos marcos, estaríamos inmersos en una experiencia caótica. Y, citando a Jean Mandler, declara que las pruebas afirman que lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria. Respecto a la segunda manera de organizar la experiencia, Bruner, recordando a Barlett nos dice que cuando nos esforzamos por recordar algo, normalmente, lo primero que se nos viene a la mente es un afecto o una actitud cargada de éste. Es decir, que lo que estamos tratando de recordar era algo que nos emocionó. El afecto, la emoción, se convierte entonces como una huella dactilar del esquema que hay que reconstruir. Esta peculiar manera de organizar la información sobre el mundo que tenemos los humanos tienen, además, otras consecuencias como apuntan Cabrera, Iñiguez, Vázquez, (2000: 70).

“La memoria como práctica social de construcción del pasado colectivo o personal, como acción conjunta, como argumentación, etc. tiene sus funciones y actúa en el presente: condiciona estrategias, abre espacios para compartir, genera contextos de expresión y comunicación, permite justificaciones, mantiene determinados órdenes sociales, genera sentimientos compartidos, produce valoraciones morales y éticas y, en definitiva, proporciona las bases de una acción futura y de su legitimación, En otras palabras, las narraciones, con toda su diversidad, funcionan como formas de poder y de control en las distintas situaciones o contextos de comunicación”.

Los marcos, las representaciones, a través de las cuales se organiza la experiencia humana lo trataremos a continuación y respecto a la cuestión de la

memoria y emoción realizaremos algunos apuntes en próximos capítulos, pero antes tendremos que realizar una serie de precisiones.

Nuestro interés no se centra en el ámbito de estudio de la psicología cognitiva exclusivamente, sino en cómo esas representaciones mentales tienen consecuencias en la actividad del sujeto, en su conducta, gracias a las mediaciones de los agentes del proceso de socialización. Por este motivo vamos a obviar las aproximaciones históricas y conceptuales (tanto filosóficas como psicológicas) a la temática de la representación mental. Obviaremos igualmente las controversias terminológicas que han generado acaloradas disputas en el ámbito de la psicología cognitiva, conformándonos con la definición anteriormente expuesta. Desbordaría el campo de nuestro estudio el acometer la descripción de la arquitectura del sistema cognitivo y las diversas explicaciones propuestas. Asimismo, tampoco entraremos a definir los distintos sistemas de representación (representación proposicional, analógica, procedimental, distribuida...), pero donde si nos detendremos será en el estudio de la representación social, en consonancia con la estructura conceptual que sustenta nuestra tesis.¹⁹⁷ Esto es algo que ya hemos abordado en el capítulo primero, pero que precisa de algunas puntualizaciones desde el ámbito de la psicología cognitiva; así diremos con Mayor y Moñivas (1992b:480):

“(...) La representación social extiende su problemática a los tres mundos sobre los que pivota la problemática de la representación: el mundo de la realidad social, el mundo de la mente que las representa y el mundo de la realidad intersubjetiva que “objetiva” las representaciones sociales construyendo la realidad al tiempo que representándola. Los dos primeros y su interacción constituyen el tópico central de la llamada *social cognition*; el tercero posee un *status* epistemológico ambiguo, a caballo entre la psicología social del

¹⁹⁷ Para una exposición detallada de todo lo anteriormente dicho puede consultarse, Mayor, J, Moñivas. A., “Representación e imágenes mentales: I. La representación mental”. En Mayor, J. Pinillos. J. L. *Tratado de psicología general*, Vol. 4, Madrid, Alhambra Universidad, (pp. 409- 480), 1992.

conocimiento y la sociología del conocimiento; todos ellos son necesarios para aclarar el alcance y la peculiaridad de la representación social”.

La cuestión que en principio tienen que dilucidar los estudiosos de la *social cognition* es saber si entre la realidad social y las realidades no sociales se establecen distintos tipos de representaciones. Sólo apuntar que la mayoría de los autores reconocen algunas diferencias entre las percepciones sociales y las no sociales que van desde las características del sujeto a las características del objeto. También se ha estudiado la construcción de las representaciones entendiendo al sujeto de manera individual y como sujeto colectivo.

En los estudios sobre como la mente del sujeto individual construye sus representaciones sociales destaca el modelo de proceso dual de Brewer¹⁹⁸ (1988). Básicamente, este modelo se centra en la porción de procesamiento de información procedente de los nuevos estímulos de la persona (o conjunto de personas) y su integración con el conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo. El procesamiento de la información tiene lugar en varias etapas, a saber: identificación de la persona estímulo, categorización, individualización y personalización. La primera de las etapas es automática y las demás controladas por el sujeto. Brewer sostiene que existe un doble formato, no excluyente, de representación del conocimiento para pasar por las distintas etapas, uno basado en categorías y otro en personas. El primero es más visual (como imágenes pictoliterales en su terminología), mientras el segundo sería verbal (proposicional). Por lo tanto, según el autor, cuando identificamos una persona estímulo y la incluimos en una categoría preexistente lo hacemos a través de procesos visuales, pero si seguimos y la individualizamos y personalizamos tendremos que utilizar un procesamiento en formas de redes proposicionales donde lo verbal juega un papel definitorio. ¿Por qué es importante para nosotros esta distinción?

¹⁹⁸ Brewer, M. B.” A dual processes model of impresión formation”, en T.K. Srull y R.S. Wyer (eds). *Advances in social cognition*. Vol. 1. Hillsdale.N.J.: Erlbaum, 1988. *Cit.* Mayor y Moñivas (1992: 482).

Si los niños reciben información y simplemente la categorizan, lo visual cobra una gran importancia, pero si no pueden incluirlas en categorías el proceso seguirá hasta la individualización y personalización, teniendo que recurrir al procesamiento verbal, donde el diálogo interno juega un gran papel. Si los personajes no son individualizados se recibirán como personajes tipos (categorías) jugando así un gran papel los estereotipos, los argumentos tipo y los géneros cinematográficos en general. Finalmente, el mundo se vuelve estandarizado, aunque sea mentalmente más económico. El procesamiento verbal que implica personalización e individualización de la persona estímulo es más costoso mentalmente, pero comporta mayor libertad de pensamiento sobre la realidad.

El visionado de imágenes audiovisuales se procesa, según lo expuesto, a través de un procesamiento visual, fundamentalmente categorial, donde el sujeto fácilmente puede incluir al personaje estímulo en una categoría, necesariamente, preexistente. El peligro, para la libertad de pensamiento, reside en cómo se han definido socialmente las categorías y en la ausencia de diálogo interno o colectivo sobre lo visionado. El mundo se hace más sencillo, sí, pero es un mundo definido por otros y esas definiciones están realizadas en base a unos intereses previos, que no siempre son honestos y democráticos.

Los peligros y beneficios anteriormente expuestos comportan aceptar que existe una relación entre las representaciones mentales y la acción, que existe un valor funcional de la representación mental previa del sujeto en las acciones y conductas que manifiesta en la realidad. Estamos así de lleno en una de las premisas básicas del paradigma cognitivo que asume el papel determinante que en la conducta humana tiene el conocimiento previo, es decir, la representación de la realidad. Dos son las teorías que intentan explicar las relaciones entre representaciones sociales y conducta: la teoría de la representación social de la acción y la teoría activa de la representación.

La primera sostiene que existe un control de la conducta humana a través de las representaciones sociales. Como ya vimos en el análisis de la construcción social de la realidad, se supone que la sociedad y sus subunidades organizan su conocimiento relevante en forma de representaciones sociales (incluyendo los valores, las normas, actitudes y en general cualquier clase de conocimiento) constituyéndose, según Mayor, Moñivas (1992b:488) en:

“(...) un sistema simbólico superindividual que puede ser individualizado y transferido y que sirven a distintas funciones como: delimitar un grupo de otro, proveer a sus miembros con una interpretación común del mundo, organizar y comunicar sus acciones que, a su vez, concretan y materializan la estructura social”.

La segunda teoría sostiene que la acción juega un papel decisivo en las representaciones, donde gracias a las acciones se configuran las representaciones. Obviamente, existe interdependencia entre la acción y la representación social y a la inversa y no vamos a insistir más en ello.

Cuando abordamos la temática de las representaciones apuntamos la existencia de tres mundos en la realidad social: la realidad social representada, la representación mental que un individuo tiene de la realidad social y la representación social que la colectividad tiene de la realidad. A continuación, vamos a señalar algunos apuntes,¹⁹⁹ sobre los dos últimos mundos, que nos serán útiles para comprender mejor qué ocurre cuando se visionan productos audiovisuales.

3. 3. 1. La realidad social representada en la mente de los sujetos humanos.

¹⁹⁹ Seguiremos la revisión de Mayor y Moñivas (1992: 489ss).

Del primer mundo, la realidad social representada, sólo decir que aquí tendría cabida todo lo categorizado como social en cuanto que es real, independientemente que sea conocido o no por el sujeto. En este mundo, las unidades básicas elementales son el “yo” y el “otro” y las relacionales son “el grupo” y las relaciones que se puedan establecer entre el “yo” y el “otro” dentro de él. En el segundo mundo, el de la representación mental que los sujetos tienen de la realidad social, se suele admitir que el conocimiento se organiza en estructuras que adoptan distintas modalidades: categorías, prototipos, redes semánticas, marcos, guiones, planes, esquemas o modelos mentales. No existe un acuerdo generalizado a la hora de sistematizar la representación mental que tiene un sujeto de la realidad social, pero sí que ha habido abundantes estudios sobre una serie de tópicos incluidos en dicha representación, a saber: los estereotipos, los prejuicios, las actitudes, las creencias y los valores. Abordarlos en nuestro trabajo se hace necesario, pues dichas representaciones son relevantes para determinar tanto la interpretación de la realidad como las acciones futuras del sujeto y porque se transmiten en el proceso de socialización.

Al abordar los tópicos de investigación señalados vamos a obviar la discusión que se establece entre los distintos autores sobre el verdadero significado y alcance de sus definiciones. Señalaremos aquéllas que gozan de mayor aceptación, aún a sabiendas que pueden ser susceptibles de objeciones, pero que para nuestro objetivo no es especialmente importante el tenerlo en cuenta. Tratamos sencillamente de presentar cómo los sujetos representan mentalmente la realidad social a través de estos conceptos, sin ahondar en demasiadas especificaciones que, evidentemente, en otros trabajos sí serían necesarias.

a) Estereotipos.

Etimológicamente procede del griego *stereos* (sólido) y *typos* (huella). En 1921, fue utilizado el término por primera vez, con su actual sentido, por Walter Lippman en su obra *La opinión pública* (1922). Básicamente, el término hace

referencia a toda imagen preestablecida que poseemos de alguien o algo y que es resistente a las modificaciones. Funcionalmente, lo utilizamos para interpretar la conducta de los otros o incluir nuevas informaciones en nuestra estructura de conocimiento de manera inmediata. Lo que hacemos al utilizar un estereotipo es asignarles las propiedades de un conjunto definido anteriormente a un sujeto u objeto singular. De esta manera, toda la realidad es susceptible de ser estereotipada, esto es, definida en sencillos rasgos que nos permitan la comprensión de nueva información utilizando estas categorías preexistentes (como ya vimos al hablar de la percepción). En el mundo audiovisual los estereotipos son utilizados tanto por el cine y la televisión como por la publicidad.²⁰⁰

“El estereotipo cinematográfico es un modelo o idea simplificada, que se expresa cinematográficamente a través de ciertos personajes o pautas dramáticas. Por lo común, los estereotipos vienen a resumir -y simplificar- líneas de comportamiento y actitudes ideológicas, que permiten ahorrar explicaciones superfluas y propician la identificación del público con una serie de figuras que, ciertamente, ya conoce. En líneas generales, se trata de elementos retóricos, fruto de una forma narrativa que insiste en compendiar y economizar los detalles, de manera que el relato sea guiado por figuras cuya comprensión sea accesible a todo tipo de públicos. Entre otros estereotipos fácilmente identificables en el cine, cabe citar al héroe libertador o justiciero, a la doncella perseguida, al oprimido inocente, al delincuente converso y al villano perverso y sofisticado.”²⁰¹

Lo mismo podríamos decir del uso del estereotipo en la publicidad, pero en este caso siempre utilizado con una intención persuasiva comercial, siendo uno de

²⁰⁰ Puede encontrarse un análisis de los estereotipos físicos y su influencia en los procesos de identificación con los personajes en, Ruiz, C., *Evaluación del atractivo físico de modelos audiovisuales: procesos de identificación en niños y adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna. 1999. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=723>

²⁰¹ Media cine. Glosario de términos. Voz “estereotipo cinematográfico” <http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/extras/glosariogen.html>

los más utilizados los estereotipos de género, apoyados en otros que se pueden asociarse a éstos. En esta línea, los estereotipos pueden tener, también, un carácter peyorativo y se aplican, en forma de prejuicios, a razas, sexos, nacionalidades, religiones, etc.

b) Prejuicios.

Del latín *preiudicare*, hace referencia al hecho de juzgar las cosas antes de tiempo o sin conocimiento cabal (DRAE). Se le ha considerado también como una forma de estereotipo e incluso como una actitud. No obstante, sus datos más definitorios vienen a ser la procedencia del proceso de socialización y su carácter generalmente peyorativo sobre las personas. Otra vez aparece el componente funcional de este esquema representacional de la realidad, pues los seres humanos necesitamos disponer de un cuerpo de conocimientos de acceso inmediato que nos permita la acción en el mundo, sin emplear excesivos recursos cognitivos. En este sentido los prejuicios son útiles, pero en su sentido peyorativo son muy peligrosos, (Giner, Lamo, Torres, 2006: 675).

“En su trabajo clásico, *La naturaleza del prejuicio* (1954), Gordon Allport los define como “una antipatía basada en una generalización inflexible y errónea. Que puede ser sentida o expresada. Que puede orientarse hacia un grupo en su totalidad o hacia miembros individuales del grupo”. Los prejuicios tendrían una doble dimensión: de una parte emotiva, dando lugar al rechazo de quienes no forman parte del propio grupo y que son considerados sucios, desagradables y en última instancia impuros, un rechazo que puede variar desde la simple evitación (racismo o xenofobia más o menos inconsciente) hasta la persecución, el exterminio y el genocidio (...) en todo caso, las relaciones exactas entre prejuicios, estereotipos y representaciones o mapas mentales no están del todo clarificadas”.

Como vemos, el tema de los prejuicios habría que tomárselo muy en serio por las posibles consecuencias que éstos tienen en el comportamiento de las masas

sociales, pero curiosamente, como afirman Mayor y Moñivas (1992b: 494) como tal término, tiende a desaparecer de las investigaciones psicológicas.

“Con frecuencia el prejuicio está relacionado con el conflicto entre razas, naciones o religiones, partidos políticos, sectas u otros grupos (...) y en estrecha relación con la personalidad, los factores emocionales y la conducta; constituyen pues una forma de representación social de amplísimas consecuencias para la vida individual y colectiva, aunque curiosamente, bajo esa etiqueta “prejuicio” ha desaparecido del foco de la reciente *social cognition* (en Fiske y Taylor, 1984, o en el Handbook de Wyer y Srull, 1984, no aparecen siquiera en el índice analítico de temas)”.

Tanto el cine como la publicidad pueden reproducir los prejuicios o combatirlos. En un momento de optimismo el cineasta de Túnez, Ferid Boughedir, aseguró en un encuentro con los medios de comunicación, que una sola película puede acabar con muchos prejuicios: “El cine es un discurso más fuerte que cualquier otro discurso, porque se cuele en las casas y en las familias. Una sola película puede acabar con muchos prejuicios”.²⁰²

En la historia de la cinematografía ha habido películas que han intentado combatido prejuicios de todo tipo. Pongamos como ejemplo la película *Philadelphia* (Jonathan Demme, 1993), donde se abordan los prejuicios sobre los homosexuales y el SIDA y en general, cualquier película que defienda los derechos humanos. En el caso de la publicidad, los prejuicios se combaten si son rentables para el negocio (por presiones sociales) si no, se siguen usando (aquí cabe todo el análisis realizado durante estos años sobre la perspectiva de género).

c) Las actitudes. La Escuela de Yale.

²⁰² El cineasta se refería, fundamentalmente, a todas las reacciones contra los árabes y el Islam que se han recrudecido a raíz de los atentados del 11 S y el 11 M. Viernes, 1 de diciembre, 2006, en: http://www.ideal.es/granada/prensa/20061201/vivir/sola-pelicula-puede-acabar_20061201.html

En la obra ya comentada de *La Construcción social de la realidad*, Berger y Luckmann, (1968: 10) nos advierten nada más empezar a escribir:

“Ibn ul-'Arabi, el gran místico islámico, exclama en uno de sus poemas: “¡Líbranos, oh Alá, del mar de los nombres!” Hemos recordado a menudo esta exclamación durante nuestras propias lecturas de teoría sociológica. En consecuencia, hemos resuelto excluir todos los nombres de lo que constituye nuestra argumentación concreta, que ahora puede leerse como exposición continua de nuestra propia posición, sin que se interrumpa constantemente con observaciones del tipo de: “Durkheim dice esto”, “Weber dice aquello”, “En este punto coincidimos con Durkheim y no con Weber”, “Creemos que Durkheim no ha sido bien interpretado en tal cuestión”, etc.”.

Un trabajo multidisciplinar como el nuestro donde necesitamos de diversas disciplinas como la sociología, la psicología, la comunicación social y la pedagogía, ha exigido a su vez que tengamos en mente esta advertencia, pero a la vez que seamos lo más rigurosos posibles en las referencias bibliográficas en que apoyamos nuestro análisis. Llegados al tema de las actitudes en el estudio que realiza la psicología, la cuestión se complica al máximo, tal como advierte Rodríguez, (1992: 206):

“Ha habido cierta afición, desde antiguo, a hacer recuento de las definiciones que se han ido dando de actitudes; parece que la cuenta se perdió, cuando se alcanzaron las doscientas”.

Teniendo en cuenta este hecho, tenemos que incidir en la importancia que tiene el estudio de las actitudes en nuestro trabajo por ser, entre otras cosas, una de las aplicaciones prácticas que en un futuro podría tener nuestra tesis. El estudio de las actitudes ha despertado desde sus inicios un gran interés en los investigadores. Se trata de responder a una “sencilla” pregunta: ¿por qué diferentes personas nos comportamos de distinta manera en las mismas situaciones y a su vez, cada cual tiende a comportarse de manera idéntica en

situaciones diferentes? Un interrogante cuya respuesta, como dice Rodríguez (1992: 202), puede ser muy útil.

“Conocer qué son las actitudes, cómo se forman, cómo cambian y especialmente cómo se relacionan con la conducta es, sin duda, uno de los conocimientos que en mayor medida puede contribuir a que la actividad humana pueda estar bajo el control y regulación de principios científicos (...) Ni que decir tiene que tal conocimiento puede convertirse justamente por su importancia capital, en el instrumento más eficaz de manipulación de las personas y de las colectividades”.

La comunicación persuasiva aplicada a la publicidad, la política, la psicoterapia, la educación o la socialización en general, está muy interesada en averiguar cómo generar determinadas actitudes según determinados intereses para que, después, los sujetos manifiesten una conducta congruente con la actitud instaurada. Pero tenemos que empezar por algún sitio y, aún a sabiendas de las múltiples definiciones que existen, vamos a tener que decidirnos por una que nos parece la más ecléctica, Rodríguez (1992: 329).

“[la actitud] es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de carga afectiva, a favor o en contra de un objeto social definido que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”.

Nos encontramos, por tanto, con tres componentes básicos de las actitudes, que aunque matizados por diversos autores, han servido de guía en la construcción de una teoría sobre las actitudes, a saber: el componente cognitivo, el afectivo y el comportamental. Los dos primeros son tanto producto de los procesos de socialización como de la reflexión posterior que un sujeto pueda hacer de lo que piensa y lo que siente, el comportamental es una consecuencia de ellos. Los determinantes de las actitudes son muy variados y van desde los factores genéticos y fisiológicos, hasta el contacto directo con los objetos, pasando por

las influencias en el sujeto de la acción de las instituciones y los grupos de pertenencia. Si embargo, será la comunicación el factor más investigado como inductor de las actitudes ya sea en su formación o en su modificación. Tanto en uno como en otro caso, las teorías del aprendizaje se han ocupado de ello.

En el capítulo 1, identificamos los procesos de habituación como el origen de las instituciones. Estos procesos transmitidos a través de los agentes socializadores se transforman en un repertorio de roles a disposición del sujeto para poder actuar socialmente. Cuando estos roles se instauran en un sistema articulado de creencias (personal - social) el sujeto dispone de determinadas actitudes hacia el mundo que orientan su conducta hacia la realidad. La formación y cambio de actitudes puede explicarse, en bastantes casos, por las leyes del aprendizaje, incluyendo aquí el paradigma conductista y sus revisiones posteriores. Lo importante para esta perspectiva de análisis de la actitud es el estímulo (intensidad, calidad, latencia de aparición...) de la fuente emisora y las contingencias de refuerzo, que afectará a la formación o modificación del aprendizaje, y a la larga, a las actitudes del sujeto. En este sentido, según Beltrán. J. et al. (1987:69):

“La verdadera relevancia del refuerzo en la práctica educativa deriva del hecho de que cada instancia de condicionamiento operante implica condicionamiento simultáneo. Así, cuando el profesor refuerza la ejecución del alumno, todos los posibles estímulos condicionados - profesor, materia académica y la misma escuela - están siendo asociados a las propiedades del estímulo incondicionado del refuerzo. Así se forman las actitudes de los alumnos hacia la educación”.

En las aplicaciones prácticas de nuestro estudio se podrá considerar a los montajes de vídeo como un poderoso medio reforzador de las conductas. Todos los días los maestros y maestras realizan refuerzos sobre los comportamientos, intervenciones y trabajos de sus alumnos. A veces, por la dinámica propia del aula, muchas de esas conductas quedan sin reforzar. Con los montajes de vídeo podemos conseguir diseñar un plan sistemático de refuerzos de las conductas apropiadas. Otra cuestión sería definir cuáles son esas conductas, lo que nos

retrotrae a la problemática planteada entre el currículum explícito y el currículum oculto.

Como vemos, dentro de esta perspectiva, se dedica escaso interés al sujeto receptor, es decir, al procesamiento que éste hace del estímulo, pero que nosotros tuvimos en cuenta al tratar los procesos cognoscitivos -la percepción, la atención y la comprensión- Pues bien, dentro del paradigma neoconductista ocupan un papel relevante los trabajos de la Escuela de Yale, dirigidos por Hovland en EE.UU. en la década de 1950 y que ya apuntamos en el capítulo, 1. Ahora es el momento de tratar estos trabajos con más detalle.

“El trabajo de la escuela de Yale dio lugar a la publicación de cuatro grandes manuales, consagrados a cuatro áreas de estudio: el primero acerca de la credibilidad de los comunicantes (Hovland, Manis y Kelley, 1953); el siguiente, sobre el orden de presentación de los estímulos o mensajes persuasivos (Hovland, 1957); el siguiente manual hace referencia a la consistencia cognoscitiva en cuanto proceso estabilizador o desestabilizador de éstas (Hovland y Rosemberg, 1960) y, por último, un análisis sobre el influjo social de asimilación y contraste ejercidos por las comunicaciones para cambiar la actitud (Sherif y Hovland, 1961). De esta manera -apunta Pastor- la comunicación ejerce su acción principalmente a través de la intervención de las variables siguientes: a) un comunicante o fuente de quien parte el mensaje persuasivo, b) un determinado tipo de mensaje, c) un canal transmisor, d) la persona a la que va dirigida la comunicación y e) la situación y circunstancia en que se realiza la comunicación persuasiva”.²⁰³

Antes de realizar el análisis de estos elementos hay que recordar la edad de los sujetos de nuestro estudio (3-6 años) y que la mayoría de los trabajos realizados por los investigadores se han centrado en sujetos adultos o jóvenes. Por lo tanto, la extrapolación de sus conclusiones a nuestro estudio deben ser contempladas

²⁰³ Cuesta, (2006:76). Seguiremos la revisión de este autor para hacer un repaso a las principales aportaciones de la Escuela de Yale.

con precaución, por las características propias de la infancia. No obstante, como ya veremos, sí que hay algunos aspectos que podrán ser considerados a la hora de realizar la aproximación al estudio desde el punto de vista de los emisores.

- *La fuente o el comunicante.*

La escuela de Yale reduce a dos variables la influencia que la fuente puede tener sobre los receptores: la pericia y la honradez. La pericia hace relación a la habilidad y respetabilidad de la fuente, así, a mayor pericia percibida por el sujeto, mayor credibilidad de la fuente y mayor persuasión. La honradez se refiere a cómo el sujeto desvela los intereses y motivaciones ocultas o manifiestas del emisor y que tiene que ver con la historia personal de las relaciones entre ambos. Cuando el emisor expone sus opiniones en base a criterios sólidos, buscando el interés común, aunque vayan en contra de sus propios intereses, el sujeto lo percibe con un alto grado de honradez.

En la escuela, el maestro necesita demostrar tanto la pericia como la honradez para conseguir sus fines persuasivos en el proceso de comunicación que se establece. Los alumnos no son tontos y, progresivamente según avanzan en edad y en niveles escolares, perciben rápidamente cuando un docente carece de estas características. Por ello, la influencia persuasiva del docente y por ende, educativa, puede verse mermada. Paralelamente, la percepción que los niños y niñas tienen del medio audiovisual también va variando como consecuencia de su desarrollo cognitivo y su alfabetización icónica. De manera progresiva, empiezan a desconfiar de las informaciones presentadas en los productos audiovisuales.

En nuestro estudio ya hemos previsto las posibles resistencias de los alumnos y alumnas a aceptar los mensajes audiovisuales en la medida que aumenten de edad, que los mensajes no sean presentados con un lenguaje y narrativa audiovisual exigente y, sobre todo, que éstos no se correspondan con la percepción personal que el alumno tiene de la realidad escolar. Si hay continuas contradicciones entre la experiencia del sujeto y el mensaje audiovisual

presentado por los docentes, éste tenderá a ser rechazado. De igual manera que lo rechazarán, dejándole de prestar atención, si no es un producto de alta calidad audiovisual. Por ello, es muy importante tanto trabajar al detalle el lenguaje y la narrativa audiovisual, como evitar las contradicciones entre la cultura docente y la de los alumnos en los productos presentados. Conscientes de que esto último es imposible de evitarlo en su totalidad, tendremos que dar la oportunidad a los alumnos que produzcan sus propios mensajes donde quede patente su visión de la realidad.

Las interferencias que puedan producirse entre el mensaje audiovisual emitido y la fuente que lo presenta (medio y docente), deben ser tenidas muy en cuenta así, expresado en términos del modelo de Eagly, Chaiken y Word (1981).

“(…) los sujetos se construyen una representación de la situación persuasiva, a partir de la cual, se someterán en mayor o menor grado a la influencia de tal comunicación. Esta representación la realizan en base a: 1) la información previa que poseen sobre el emisor; 2) las características del emisor (rasgos de personalidad, opiniones, competencias, adscripción ideológica o política, etc.) y 3) las presiones situacionales a las que puede verse sometido en el momento de emitir la conducta comunicativa (especialmente aquellas presiones que puedan hacer dudar de la sinceridad del emisor)” (Cuesta, 2006:79).

Por lo tanto, en nuestro contexto escolar el montaje de vídeo y el comunicante que lo presenta pueden favorecer o interferir en el mensaje persuasivo que recibe el receptor a través del producto audiovisual. Si no otorgo al docente que me presenta el mensaje pericia y honradez, entre otras variables, las resistencias hacia la persuasión pueden ser muy altas y aunque el mensaje esté técnicamente perfecto su influencia podrá verse mermada. Una última cuestión más antes de pasar al estudio del mensaje. Aparte de las variables mencionadas de pericia y honradez, autores como Norman (1976) y Brandstätter y cols. (1980)

han señalado dos nuevos factores a considerar:²⁰⁴ el atractivo de la fuente y la credibilidad de la fuente. Cuando el sujeto realiza el procesamiento gracias al atractivo de la fuente, es decir, a la comunión sentimental con quien lo expresa, los mensajes son integrados por vía emocional y según esos autores no se integran en el sistema de creencias y valores del sujeto. Pero cuando lo hacen a través de la credibilidad de la fuente, esto es, cuando lo importante en la recepción son las opiniones y argumentos que lo sustentan, se produce un proceso de internalización racional donde se modifican o se mantienen las opiniones y creencias del sujeto, generando un verdadero aprendizaje al independizarse el mensaje del valor de la fuente. En la escuela esto puede verse claramente cuando un profesor amable y simpático hace que nos guste determinada materia que antes detestábamos. Pero, si en cursos venideros tenemos otros profesores que no se muestran tan “atractivos” en sus formas y didácticas, puede que variemos nuestra opinión sobre la materia, a no ser, que el primer profesor haya utilizado el atractivo de la fuente para llegar a nosotros a nivel emocional y posteriormente, la credibilidad para hacernos realizar un verdadero aprendizaje. Dicho de otra manera, la emoción, en determinados momentos o etapas, se convierte en un camino previo para llegar a la razón. Así, consideramos que sólo con el visionado de los montajes de vídeo (atractivo de la fuente) sin diálogo colectivo, donde se puedan confrontar opiniones y argumentos, no podremos conseguir instaurar, plenamente, actitudes favorables al aprendizaje escolar.

- *El mensaje.*

El mensaje emitido por la fuente o comunicante fue tratado en el apartado de la narrativa audiovisual. No obstante, nos parece necesario hacer unas puntualizaciones desde la perspectiva de la Escuela de Yale y sus revisiones posteriores. Nos centraremos en el contenido del mensaje, en la presentación de los argumentos y el orden de aparición. Así mismo, en si el mensaje está

²⁰⁴ Norman, R, “Towards a theory of memory and attention”, *Psychological review*, nº75,(pp. 522-536) y Brandstätter y cols. *Contemporary problems in group decision-making*, Academic Press, 1980. Cit. Cuesta, (1996:80)

completamente cerrado o inconcluso y en la repetición y novedad del estímulo presentado.

Parece ser que respecto al contenido del mensaje, y siempre que la fuente sea admitida en los términos anteriormente expuestos, a mayor contenido discrepante presentado por el mensaje con las opiniones del sujeto, se establece un mayor efecto en la comunicación, mayor cambio de actitud o persuasión. Existe también un límite en que el sujeto puede aceptar la discrepancia, si ésta es muy elevada o muy baja con sus opiniones previas, no se producirá un efecto persuasivo en el mensaje y por ende, cambio de actitudes. En la etapa de Educación Infantil, este aspecto no es tan relevante pues los sujetos, inmersos en una socialización primaria, aceptan como ciertos casi todos los mensajes. No obstante, la discrepancia entre el contenido del nuevo mensaje y el cuerpo de conocimiento disponible por parte del sujeto sí que puede afectar la comprensión del mensaje en determinadas circunstancias. Expresado en términos de Piaget, si el desequilibrio producido por la nueva información supera su competencia cognitiva, el sujeto tenderá a rechazar el mensaje por ser incomprensible para él. Sólo en el caso de que el desequilibrio sea aceptable, se generarán nuevos esquemas de conocimiento que modificarán las estructuras cognoscitivas establecidas. No obstante, como ya hemos advertido, en edades más avanzadas habrá que tenerlo en cuenta a la hora de presentarles los mensajes.

La presentación de los argumentos también cobra importancia en la eficacia persuasiva. Según el tipo de audiencia con el que nos enfrentemos podrá ser más conveniente presentar un mensaje unilateral (un solo tipo de argumentos) o bilateral (argumentos en pro y en contra). Si la audiencia es instruida o poco receptiva, parece que la comunicación bilateral es la que produce mayor credibilidad. Mientras que si nos encontramos con una audiencia receptiva o poco instruida, la comunicación unilateral es la que parece que obtiene mejores resultados en la comunicación persuasiva. Las razones son obvias, las audiencias ilustradas o poco receptivas conferirán mayor credibilidad al

comunicante y por tanto al mensaje si aporta argumentos en pro y en contra. En el caso del otro tipo de audiencias, si les presentamos argumentos contradictorios, se corre el riesgo de confundir a la audiencia y atenuar la eficacia comunicativa. En la etapa de Educación Infantil nos encontramos con una audiencia predispuesta a recibir mensajes unilaterales, pues son los que mejor van a comprender (no obstante, esto no quiere decir que no se les pueda ir educando en el espíritu crítico). Por el contrario, en etapas posteriores puede ser más eficaz presentar una comunicación bilateral, pues el comunicante ganará en credibilidad (a no ser que la credibilidad ya la tenga totalmente conferida). No obstante, si la audiencia está predispuesta a contra argumentar es más adecuado empezar exponiendo los argumentos en contra antes que los favorables.

El orden de presentación del estímulo informativo también tiene su importancia. Los estudios sobre la memoria nos indican que en la presentación de la información interviene el efecto primacía (se recuerda mejor lo primero) y el de ultrimacía (se recuerda mejor lo último), pero es necesario un tiempo para que el estímulo se consolide en la memoria. En los mensajes audiovisuales de ritmo rápido, como los montajes utilizados o los anuncios publicitarios, se produce el efecto primacía, pues el argumento presentado en segunda posición es anulado por el primero. La explicación reside en la necesidad de un tiempo para consolidar a nivel cortical la información. Al incluir un nuevo estímulo, nuestro cerebro está ocupado con el proceso de consolidación del primero y tiende a inhibirse mentalmente del segundo, a no ser que el segundo estímulo sea muy fuerte. Entonces se produce el fenómeno contrario, el de la ultrimacía. Así, se inhibe la consolidación del primero y comienza la del segundo por su elevado interés (provocado por su historia personal o por la narrativa audiovisual). Por lo tanto, habrá que tener en cuenta incluir una serie de pausas en los montajes (utilizando los recursos del lenguaje audiovisual) para que el sujeto pueda disponer del tiempo suficiente para consolidar la primera información y la siguiente y así sucesivamente. Por las características propias del pensamiento infantil los estímulos (ideas, conceptos o argumentos) deberán

ser comedidos, mientras que en otras etapas educativas podrán aumentarse en número.

Siguiendo las aportaciones de la escuela de Yale, parece ser que un mensaje inconcluso, que permita llegar a la audiencia a sus propias conclusiones genera en los sujetos una mayor credibilidad del emisor y del mensaje. Este mecanismo se relaciona con el rasgo denominado *reactancia*, el cual consiste en la tendencia a resistirse a las presiones ejercidas desde fuera, si no aparecen cargadas de autoridad percibida. En el caso de la Educación Infantil, los mensajes no deberán quedar inconclusos, los sujetos necesitan un mensaje claro que asegure la comprensión. En etapas educativas posteriores, sí que deberemos tener en cuenta este aspecto en la producción de nuestros mensajes audiovisuales.

Finalmente, sólo citar algunos apuntes sobre la influencia de la repetición y la novedad en el estímulo. En el análisis que venimos siguiendo de Ubaldo Cuesta, se señalan tres factores fundamentales: el principio de la mera exposición de Zanjoc (1968), la novedad en los estímulos y la redundancia de las informaciones en los medios. Por lógica, cuanto más expuesto esté un sujeto al estímulo mayores son las posibilidades de recuerdo, aunque aplicando el sentido común, llegará un momento que el estímulo pierda su poder y haya una pérdida de detalles, quedándonos con la información básica, por mera economía mental. Los estímulos novedosos tienden a ser más recordados que los no novedosos, precisamente por su carácter innovador y cuando el mismo mensaje se emite desde diferentes medios, se sugiere que esa redundancia contribuye a mejorar el recuerdo, contando con que esos mensajes formen parte de los intereses del receptor. En nuestro trabajo, deberemos tener en cuenta el grado de exposición de los mensajes, la novedad informativa que presenten y que éstos no entren en contradicción con otros mensajes emitidos desde otros agentes (escuela, medios o familia), así como el interés de los niños y niñas por la información presentada.

Existen más modelos dentro de la teoría cognitiva que intentan explicar la eficacia o no de los mensajes presentados al sujeto (el modelo del miedo o el

peligro, el modelo motivacional, el modelo de las respuestas paralelas) que no vamos a abordar por no utilizar nosotros este grado de emotividad intensa en nuestros montajes y ser más propio de campañas publicitarias institucionales.

- *El canal de transmisión.*

Según la perspectiva de McLuhan, importa más el canal a través del cual se difunde el mensaje que el mismo contenido del mensaje. Generalmente, se suele aceptar que importa más cómo se dicen las cosas, que lo que realmente se dice. Diferenciar la efectividad de la comunicación interpersonal, escrita, auditiva o audiovisual, no es nuestro objetivo. Ya hemos expuesto las razones por las cuales hemos elegido el lenguaje audiovisual y sólo tratamos de obtener de él la mayor eficacia comunicativa a través de una adecuada utilización de la narrativa audiovisual.

- *Variables referidas al receptor.*

Las variables referidas al receptor han sido ya tratadas al abordar los procesos cognoscitivos, en tanto en cuanto todos los seres humanos percibimos información gracias a la atención que les dispensamos a los mensajes y los procesos mentales que realizamos. De esta manera, hacemos inteligible la información y la integramos en nuestra estructura de conocimiento. No obstante, sólo precisar que también pueden intervenir en los procesos de recepción variables circunstanciales (influencias de la fuente, reservas del receptor ante el mensaje, influencia de los grupos de pertenencia, etc.) y variables debidas a diferencias individuales estables (que son propias del sujeto independientemente de la situación en que se encuentre como el sexo, inteligencia, edad, etc.). Como vemos el campo de estudio sobre la formación y modificación de las actitudes es amplísimo y por ello, se llega a advertir una serie de carencias, Rodríguez (1992:236) con sus correspondientes consecuencias, como la de no haber analizado suficientemente la creación de

opinión, proceso que, sin duda, tiene una fuente importante en los medios de comunicación.

No podemos terminar este apartado sin hacer una somera referencia al problema de la medición de las actitudes. Si en las definiciones no había acuerdo, poco puede lograrse en las mediciones aunque sorprendentemente, a nivel metodológico, se suelen aceptar la clasificación de Cook y Selltiz²⁰⁵ (1964) sobre las diferentes formas de medir actitudes según que las inferencias se basen en:

- Autoinformes acerca de creencias, conductas, etc.
- La observación de conductas en situaciones naturales.
- La reacción del individuo o la interpretación de estímulos parcialmente estructurados.
- El rendimiento en tareas objetivas.
- Las reacciones fisiológicas ante el objeto o su representación.

En nuestro caso, no será necesaria la medición de actitudes, pero si la línea de investigación que presentamos tiene continuidad, la aplicación del vídeo como instrumento que ayude a la formación de identidades, tal como venimos exponiendo, harán necesarias en las aproximaciones empíricas la medición de actitudes respecto a la escuela, según se haya o no se haya utilizado el vídeo y el diálogo sobre el mismo.

d) Las creencias.

Desde la Edad Media se viene discutiendo entre las diferencias existentes entre la noción de creencia y saber, creencia y razón, creencia y conocimiento. Ferrater Mora (1991) hace un recorrido histórico desde San Anselmo hasta las propuestas de creencia de Jaakko Hintikka, exponiendo las distintas posiciones que, sobre éstas, se han planteado en la historia de la Filosofía. Entre todas ellas,

²⁰⁵ Cit. Rodríguez. (1992: 216.)

y sin ánimo de profundizar en la temática, queremos destacar algunos autores que entran en sintonía con lo expuesto en el capítulo de la socialización. Autores como Balfour (1848-1930) ligaron la noción de creencia a la tradición histórica insistiendo en el factor social de ésta, sin la cual los actos humanos no podrían ser comprendidos. Otros autores como Peirce (1839-1914) han afirmado que la creencia es “el establecimiento de un hábito”, de modo que las diferentes creencias se distinguen entre sí “por los diferentes modos de acción a los que dan origen”, (Ferrater, 1991:661). Peirce hizo una distinción entre creencias originales y dubitables que está muy próxima a la que establecida por Ortega y Gasset entre ideas y creencias, (Pappas, 1996). Ortega afirmaba que las creencias son aquellas cosas con las que contamos, aunque no pensemos en ellas. Sólo cuando se presenta una situación donde aparezca la duda de si ésta debe ser así o de otro modo, encontrándonos sin una creencia firme que explique esa nueva realidad para nosotros, sólo entonces aparecen las ideas, que para Ortega tienen un carácter *ortopédico*; actúan donde una creencia se ha roto o debilitado, (Ortega y Gasset, 1994b: 398). En tanto que somos seres histórico-culturales, la mayoría de nuestras creencias son heredadas, aunque, alguna vez, pudieron ser ideas que nos ayudaron a orientarnos en el mundo. Ortega señala al ser humano como eminentemente ingrato, pues ha olvidado todo lo que sus antepasados hicieron para definir el mundo y hacer de éste un lugar más o menos seguro, (Ortega y Gasset, 1994b: 400).

“Si fuésemos agradecidos habríamos, desde luego, caído en la cuenta de que todo eso que nos es la tierra como realidad y que nos permite en no escasa medida saber a qué atenernos respecto a ella, tranquilizarnos y no vivir estrangulados por un incesante pavor, lo debemos al esfuerzo y al ingenio de otros hombres. Sin su intervención estaríamos en nuestra relación con la Tierra y lo mismo con lo demás que nos rodea como estuvo el primer hombre, es decir, aterrados. Hemos heredado todos aquellos esfuerzos en forma de creencia que son el capital con el que vivimos”.

Si en la filosofía se ha estudiado de manera constante y a veces privilegiada, la temática de las creencias, en la sociología también. Weber, Durkheim, Parsons, Mannheim, Althusser o Adorno, entre otros, se han ocupado del tema desde distintas perspectivas que nosotros no vamos a abordar. Pero necesitamos una definición de lo que es creencia, aún a sabiendas de las limitaciones que comporta cualquier intento de definir las creencias y ésto lo vamos a hacer desde la sociología (Giner, Lamo, Torres, 2006:180)

“Se entiende generalmente por creencia un estado de adhesión firme e indudable, una convicción que se funda, no sobre un saber lógico y sujeto a verificación, sino sobre un sentimiento que reconoce el carácter práctico de una acción o el valor absoluto de unos principios”.

Para terminar este punto, podemos decir que en las creencias, por tanto, no es necesario establecer relaciones con la lógica, con la verdad, pero sí que poseen un cierto componente motivacional que predispone de manera latente al sujeto a realizar una determinada acción o manifestar una opinión basada en sus creencias. En el sistema de creencias de cada sujeto y grupo social se articula todo el aparato representacional, con carácter histórico, compuesto por los estereotipos, prejuicios, actitudes y valores.

e) Los valores.

El término “valores” suele utilizarse como sinónimo de otros conceptos, especialmente de actitudes y creencias. Básicamente puede entenderse como las líneas generales del marco estructural (sistema de creencias) que el sujeto tiene para entender, representar y actuar en el mundo. Pueden incluso llegar a confundirse con las virtudes tal como enunciaban los filósofos de la antigüedad clásica. Según la perspectiva desde la que nos acerquemos a la temática se podría configurar los valores como objetivos (metafísica), subjetivos (psicología) o históricos (sociología). Sin entrar en analizar las distintas perspectivas, vamos a señalar a la perspectiva sociológica como la más interesante para nuestro

estudio. En este sentido, podemos considerar (Hillmann, 2001:998) que los valores son:

“(…) el resultado de procesos complejos de desarrollo y cambio histórico y cultural (cambio de valores). Los valores por tanto, están determinados por la historia, son culturalmente relativos y cambiantes y, en consecuencia, pueden ser configurados conscientemente. Están tipificados por cada cultura y, a su vez, toman parte en la configuración de cada tipo de cultura. Sirven como criterios selectivos de orientación para los fines y la elección de medios de quienes actúan dentro de una determinada cultura y sociedad (función de orientación y control). Son en cuanto representaciones *de lo deseado* (C. Kluckhohn) *los elementos decisivos de una cultura* (W. Rudolph) (...) Los valores determinan en amplia medida lo que es relevante, significativo y digno de esfuerzo para los individuos y para los actores colectivos. Contribuyen, por tanto, de forma fundamental y de una manera permanente a la compensación de la *reducción del instinto* en el hombre (A.Gehlen) y de la inseguridad que genera esa conducta (función de compensación y descarga) (...) Son utilizados además como instrumentos de legitimación de las concepciones del mundo y de las ideologías para conseguir, asegurar o destruir el poder”.

Generalmente, los valores que se adquieren en el transcurso del proceso de socialización ejercen una gran influencia sobre nuestros deseos, nuestra interpretación de la realidad y consecuentemente, sobre nuestras conductas. Así mismo, los individuos no suelen ser conscientes que sus motivaciones personales están, en gran parte, determinado por los valores interiorizados. En esta línea, actualmente, sólo señalar que la educación y la institución escolar en particular se ha “adueñado” del término “valores” hablando explícitamente de una educación en valores desde la promulgación de la LOGSE en 1990. No queremos decir que anteriormente la institución escolar no educara en valores. Señalamos que el peso de los conocimientos en el currículum oficial es ahora compartido de manera explícita con la educación en valores. Como característica básica de los valores en la escuela podemos decir que,

actualmente, se considera que deben de tener un componente prosocial y manifestarse en las conductas consecuentes. Para conseguirlo se realizan múltiples actividades escolares y se reclama, insistentemente, que los productos audiovisuales también participen en la educación en valores de las nuevas generaciones. En este sentido, una cuestión que habría que abordar sería la de analizar los valores que promueve la escuela con los valores que transmiten los productos audiovisuales infantiles, en relación al orden hegemónico. Así, se señalarían las posibles contradicciones o semejanzas entre las distintas propuestas de valor según el agente socializador.

Decíamos antes que cuando abordamos la temática de las representaciones apuntamos la existencia de tres mundos en la realidad social: la realidad social representada, la representación mental que un individuo tiene de la realidad social y la representación social que la colectividad tiene de la realidad. Hasta ahora, hemos visto los dos primeros, nos queda atender el tercero: la representación social de la realidad.

3. 3. 2. La representación social de la realidad.

En este punto nos apartamos, un tanto, del análisis psicológico y continuamos con el iniciado en el apartado de la socialización de corte claramente sociológico. Ya en su momento lo analizamos detalladamente indicando cómo las representaciones sociales son producidas por las acciones de los sujetos que interactúan mutuamente. Con un origen que se pierde en los albores de la prehistoria, esas acciones dieron origen a representaciones sociales dando nacimiento a la conciencia colectiva, que una vez institucionalizada se mantiene, se transmite y se regenera sobre la totalidad de representaciones sociales. No obstante, situando en una perspectiva amplia, vamos a indicar con Mayor y Moñivas (1992: 501) lo siguiente:

“Las modalidades de representación social son enormemente variadas y complejas, hasta el punto que constituyen vastos sistemas representativos de la

realidad, desde el conocimiento del sentido común a las formas más elaboradas del conocimiento científico, pasando por los diversos tipos de representación estética o por las diferentes especies de conocimiento esotérico. Por su carácter reflexivo respecto de la propia representación social, merecen especial atención las ideologías y las utopías”.

Obviamente, las utopías²⁰⁶ no son de nuestro interés en el trabajo que presentamos, pero sí que los serán las ideologías cuando abordemos el análisis del contenido ideológico de los vídeos de Walt Disney (Capítulo, 5). Antes, vamos a realizar un rápido recorrido por las distintas perspectivas que han tratado este término tan polisémico.

a) Las ideologías.

Se suele atribuir la invención del término ideología al filósofo y economista Destutt de Tracy (1754-1836), quien a principios del siglo XIX lo definiría como *la ciencia de las ideas* o como *el estudio científico de las ideas*.²⁰⁷ Con esta nueva ciencia, sus precursores, proclamaban la unidad de todas las ciencias y de todas las artes para conseguir el perfeccionamiento de la humanidad y por ende, los cambios sociales necesarios. Esto suponía desmitificar la antigua metafísica y emprender la lucha contra los prejuicios para alcanzar una nueva verdad

²⁰⁶ En opinión de Dietrich Schwanitz (2003:138) si la utopía se ha realizado en algún lugar, fue en Ginebra entre 1541 y 1564 bajo la dirección de Calvino, cuyo sistema se convirtió en el modelo de la mayoría de las comunidades fundamentalistas y puritanas de Holanda, Inglaterra y EE.UU. de América. Como anécdota indicar que, recientemente, Andreu Domingo (2008) ha publicado la obra *Descenso literario a los infiernos demográficos*. En ella realiza un análisis a partir de la Segunda Guerra Mundial, momento en que la explosión demográfica se perfiló junto con el holocausto nuclear como la gran amenaza global, explicando cómo la literatura comienza a reflejar esa preocupación estrechamente relacionada con el miedo a la extensión del movimiento revolucionario en el Tercer Mundo. La mayoría de las obras literarias que se produjeron entonces adoptaron la forma de distopías, dando lugar al nacimiento de las «demodistopías». El autor entiende como distopía el subgénero literario que fabula una sociedad inexistente, proyectada en el futuro, caracterizada por su valor negativo, que representa lo indeseable y que muy frecuentemente denuncia tendencias ya presentes en nuestra sociedad. *La máquina del tiempo* de H. G. Wells, *Nosotros* de Yevgeny Zamyatin, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, 1984 George Orwell y *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, son las primeras y quizás las más famosas distopías. Este ensayo traza la genealogía de las distopías que tienen la población como elemento central.

²⁰⁷ Destutt de Tracy. A., *Elements d'Idéologie*, Paris, Madame Levi, 1827. Cit. (Herrera y Seoane, 1992: 409). Para el tratamiento de las distintas perspectivas a través de las cuales se ha abordado el término Ideología, seguiremos la revisión propuesta por estos autores.

mediante la razón (lo que implicaba eliminar cualquier carga emocional en el conocimiento). Los primeros ideólogos estuvieron influenciados por la corriente empirista del S.XVIII, que dominó Francia y Gran Bretaña bajo el influjo de las ideas de Locke. La mente, dentro de esta concepción, era el resultado de las impresiones que llegaban por los sentidos y, por ello, el funcionamiento de ésta era contemplado con carácter pasivo. La filosofía alemana, dota a la mente de un papel más activo en la construcción del conocimiento sobre la realidad. Kant, consideraba que nuestra concepción del mundo era el resultado de nuestra actividad mental, de cómo aplicamos nuestras ideas previas a lo dado por los sentidos, a las sensaciones que percibimos. Mientras Kant abordaba la problemática del conocimiento desde una perspectiva individual, Hegel otorgó mayor importancia a la herencia cultural. Argumentaba que las ideas que utilizamos para adquirir una imagen coherente del mundo son públicas, es decir se producen en una pluralidad de mentes, el colectivo social, en constante interacción. Esto supone admitir tanto la generación histórica y social de las ideas como el hecho que, en la medida que el tiempo transcurra, las ideas pueden cambiar. Se establece así la historicidad de la construcción social de las ideas, del conocimiento, de la realidad. En una perspectiva más sociológica, Marx considerará que la conciencia estará determinada por la existencia social, afirmación que desembocará, en sus últimas consecuencias, en el relativismo como señalan Herrera y Seoane,(1992:413):

“El hecho de considerar que la existencia social determina la conciencia o, dicho de otro modo, que las condiciones sociales determinan las ideas, conduce a Marx y también a Manheim, a plantear que las ideas son esencialmente públicas, como ya lo afirmara Hegel, siendo adquiridas en el proceso de aprendizaje a través de la comunicación interpersonal. Sólo a partir de estas ideas compartidas sobre el mundo se puede comprender que existan puntos de vista diferentes, y que los miembros de una sociedad sean conscientes de que pertenecen a ellas y de que poseen unos roles determinados. Desde esta perspectiva, se plantea que si realmente las condiciones sociales determinan las

ideas, la conclusión inmediata es que el conocimiento es relativo al punto de vista del conocedor”.

Los conceptos de infraestructura física y superestructura ideológica propuestos por Marx, son aceptados por Weber y Durkheim, pero invirtiendo la relación causal entre ellos o introduciendo nuevos elementos. Marx consideraba que la infraestructura determinaba la superestructura ideológica. Weber invertirá esta relación causal propuesta por Marx, considerando que es la superestructura ideológica, o el conjunto de valores y creencias, la que determinará la infraestructura socioeconómica. Así, consideraba que el desarrollo del capitalismo podía explicarse a partir de las condiciones sociales que creó la ideología calvinista. Durkheim, se posiciona con Marx, pero añade un elemento intermedio entre las dos estructuras, a saber, las actitudes, entendidas como las motivaciones subjetivas de los sujetos. Los planteamientos de Marx desembocan en una visión pesimista de la ideología, bastante criticada, al definirla como el desarrollo de la clase dominante o como el resultado del conflicto continuo entre los intereses de clase. Para él, cuando una clase social ha logrado el poder dentro de una sociedad trata de consolidar su posición intentando que sus intereses queden legitimados universalmente. En esta línea Dorfman y Matetlart (1993:152) afirmarán en su análisis sobre Walt Disney y sobre el que volveremos en su momento:

“En toda sociedad, donde una clase social es dueña de los medios de producción, también esa misma clase es la propietaria del modo de producir las ideas, los sentimientos, las intuiciones, en una palabra, el sentido del mundo. Para la burguesía, en definitiva, se trata de invertir la relación real entre base y superestructura (...) para captar el mensaje central de Disney, es imprescindible preguntarse acerca de estos dos componentes en ese mundo de fantasía, porque de esta manera comprenderemos exactamente cuál es la forma en que se representa la realidad en ese mundo y de qué modo se puede relacionar esa ficción con la concreta existencia de los hombres, es decir, con su condición histórica inmediata”.

De esta manera, se crea la ilusión al colectivo social que sus propios intereses coinciden con los intereses de la clase hegemónica. En la actualidad, los medios de comunicación social son una poderosa maquinaria, una *industria de la conciencia*²⁰⁸ en expresión de Hans M. Enzensberger, encargada, junto a otras, de presentar esas *Ilusiones Necesarias*, en el sentido del análisis que Chomsky (1992:8) aplica a los medios y que le lleva a reclamar que:

“Mi sentimiento personal es que los ciudadanos de las sociedades democráticas deberían emprender un curso de autodefensa intelectual para protegerse de la manipulación y el control y para establecer las bases de una democracia más significativa”.

Desde la perspectiva política el término ideología se refiere a un conjunto de ideas y valores deliberadamente explícitos, con carácter proselitista y, generalmente, posicionado a determinados sectores sociales. En una sencilla clasificación de los tipos de ideologías en el ámbito político se suele considerar que existen unas ideologías hegemónicas o del *status quo* que pretenden mantenerse en el poder, otras revolucionarias que pretenden cambios drásticos en lo económico y social de carácter cualitativo y las ideologías reformistas que se sitúan entre estas dos abogando por cambios moderados. Los estudios sobre la ideología realizados desde los ámbitos filosóficos, sociológicos o políticos todavía dejan cabida a una nueva perspectiva, la psicológica, sobre todo desde que el concepto de interacción humana se amplió del ámbito de lo interindividual, a la relación que se establece entre los individuos y la sociedad.

²⁰⁸ Enzensberger considera que los mass medias proveen a los ciudadanos de estímulos audiovisuales que le procuran “felicidad” tarea que realizan industrialmente y en el que participan, cada vez más, los intelectuales. “La gran transformación del mundo de los intelectuales ha consistido en su paso del aparato cultural (Mills) a las industrias de la conciencia (Enzensberger). En éstas, el papel principal está reservado – en correspondencia en cuanto acontece en el conjunto de la sociedad – a los técnicos”, (Ortega Gutiérrez, 1994:273). Puede verse más detalladamente en una obra de 1962 el sentido que da Enzensberger a la expresión Industria de la conciencia. Enzensberger, H. M., “La manipulación industrial de las conciencias”. En Enzensberger, H.M., *Las máscaras de la razón*, Barcelona, Círculo de Lectores, (pp. 55-69), 1995.

La perspectiva psicológica de la ideología se ha centrado más en el estudio de las actitudes, sobre todo desde la psicología social al considerarla como conjuntos estructurados de actitudes donde se encuentran importantes componentes afectivos emocionales. En palabras de Herrera y Seoane, (1992:420-421):

“Así, Brown señala que psicológicamente una ideología es “un sistema de creencias sobre temas sociales que ejerce profundo efecto en la estructura del pensamiento, el sentimiento y el comportamiento” (Brown, 1973:179). De esta manera se puede decir que la ideología facilita la formación de categorías que permiten reducir la complejidad del medio y así evitar la incertidumbre, convirtiéndose, por tanto, en un medio importante de abstracción, conceptualización y evaluación del medio social ejerciendo, al mismo tiempo, un cierto control sobre la conducta de los individuos y grupos”.

En este sentido, la ideología como representación mental colectiva nos es muy útil en el cotidiano vivir, pero Illouz (2007:236), tiene sus dudas y se plantea que si la ideología es lo que nos hace vivir con placer en la contradicción, no está segura que la ideología capitalista pueda seguir haciéndolo. Son demasiadas las paradojas de nuestra era globalizada, demasiadas las grietas en el sistema, pero, por ahora, es el orden social imperante.

Llegados a este punto, y sin agotar todas las posibilidades de análisis del término Ideología, ya tenemos las dos grandes acepciones que actualmente se reconocen: una de carácter cognitivo, fundamentado en las ideas, creencias y valores, y otro de carácter más emocional con connotaciones afectivas. Si al principio, en la Ilustración, se le reconocía como ciencia de las ideas sin carga emocional, a partir del enfoque sociológico y de Marx, se introduce un componente valorativo y emocional en el término, desestimando su neutralidad e imposibilitando un análisis científico real. En este sentido, como afirman Herrera y Seoane, (1992:419):

“En la actualidad parece que existe una mayor inclinación a aceptar esta última acepción, sobre todo, por parte de los sociólogos, considerándose que el elemento emocional que sustenta a la ideología imposibilita que pueda ser analizada de forma objetiva”.

Recapitulando lo abordado en este punto podemos decir, con todas las precauciones necesarias, que las representaciones mentales y sociales de la realidad los sujetos la estructuran de la siguiente manera. Todo sujeto participa de una ideología entendida ésta como un sistema articulado de creencias que pueden verse afectadas por prejuicios y estereotipos. Las creencias, a su vez, están sustentadas en un conjunto de valores. Todo ello se hace visible en las actitudes de los sujetos ante el mundo cuando manifiestan sus comportamientos.

En nuestro estudio, hemos descrito tanto el proceso de construcción social de la realidad, como señalado los actuales principios ideológicos hegemónicos dentro de la era de la globalización. A su vez, hemos analizado el factor emocional desde tres perspectivas distintas: la psicológica, la antropológica y la sociológica. Todo ello nos ha proporcionado unas bases conceptuales para analizar los contenidos ideológicos y emocionales presentados en los productos audiovisuales infantiles, aspecto que abordaremos más adelante (Capítulo, 5). Otra cuestión será la de averiguar en qué medida los mensajes ideológicos y emocionales quedan insertos en la memoria, por lo que es necesario abordar un nuevo apartado, la medición de la memoria, que nos servirá para la realización de dos experimentos que presentaremos al final de nuestro trabajo (Capítulo, 7 y 8).

3. 4. La medición de la memoria.

Las diferentes formas de medir la memoria se clasifican generalmente en mediciones directas e indirectas. En las mediciones directas se mide la memoria explícita (MCP y MLP) que exige la recuperación voluntaria por

parte del sujeto de un dato previamente almacenado en la memoria. La recuperación es intencional y la persona es consciente del producto recuperado bien por reconocimiento o bien por recuerdo-evocación. Por el contrario, las pruebas de memoria implícita no requieren la recuperación intencional de la información previamente almacenada en la memoria. Se trata de pruebas no intencionales, también conocidas como pruebas indirectas. Éstas exigen al sujeto implicarse en una actividad cognitiva o motora a partir de unas instrucciones sobre la tarea presente y que no hacen referencia a conocimientos anteriores de una forma clara, pero en las que de alguna manera están implícitos en la memoria, es decir, la memoria está participando, aunque no de forma directa.

La medición de la memoria se realiza cuando el sujeto recupera (reconociendo, recordando o utilizando) la información que mantiene en algunas de las estructuras de memoria ya expuestas. Decimos que en la medición de la memoria explícita el sujeto tiene que recordar conscientemente un material que se le ha presentado previamente, a través del reconocimiento del mismo, del recuerdo o evocación, pero este tipo de mediciones son relativamente recientes en la investigación psicológica de la memoria tal como señala Soledad Ballesteros, (1999:710-711):

“El concepto de recuperación entró en el ámbito de la psicología experimental de la memoria bastante tarde. El psicólogo canadiense Endel Tulving fue el investigador de la memoria que puso de manifiesto la importancia de la recuperación de la información almacenada en la memoria a largo plazo del observador. Los estudios de Tulving (1967) fueron los primeros que mostraron que en la memoria está disponible una gran cantidad de información. El problema es que no podemos acceder a ella para recuperarla eficazmente. La idea de Tulving fue que probablemente la información estuviera disponible en la memoria, pero el problema es que, a veces, no se encuentran las señales efectivas que conducen a una recuperación eficiente. Como consecuencia,

cuando las señales que utilizamos resultan ineficaces, se produce un fallo en la recuperación del material”.

Anteriormente distinguimos entre estructuras y procesos respecto a la memoria. Así, por ejemplo, Tulving se sitúa dentro de la estructura denominada memoria a largo plazo y se interesa por los procesos de codificación, almacenamiento, retención y recuperación de la información. Sus trabajos señalan la importancia de tenerlos en cuenta a la hora de establecer la información en la MLP y poder recuperarla y utilizarla cuando sea preciso como nos recuerda Ballesteros, (1999: 711):

“El trabajo pionero de Tulving y colaboradores (Tulving, 1967; Tulving y Osler, 1968) mostró que se pueden reconocer muchos más elementos de una lista que se pueden recordar, lo que indica que han registrado en la memoria mucha más información de la que pueden recuperar. Pero, además, demostró la conveniencia de utilizar claves que ayudasen a la recuperación del material almacenado en la memoria a largo plazo. Para explicar las diferencias entre reconocimiento y recuerdo, Tulving y Thomson (1973) propusieron el *principio de la codificación específica*. Según este principio, existe una estrecha relación entre la codificación de los elementos en la memoria y su recuperación posterior. En este sentido, cualquier clave asociada a un elemento durante la fase de codificación, podrá facilitar su recuperación en la fase de recuerdo posterior”.

En el diseño del montaje de vídeo para realizar el experimento del recuerdo 2008, consideraremos este principio de codificación específica acuñado por Tulving y Thomson, en la narración audiovisual, al añadirle al montaje de vídeo un fundido en negro, como veremos posteriormente.

En la medición de la memoria explícita existen dos conceptos que debemos precisar: los conceptos de reconocimiento y recuerdo. El *reconocimiento* hace referencia a que el sujeto tiene que identificar los datos adquiridos estando presentes dentro del campo perceptivo. Por ejemplo, se les presenta una serie

de dibujos y posteriormente tiene que identificarlos mezclados con otros dibujos que actúan como distractores visuales. El *recuerdo* o evocación hace referencia a que el sujeto tiene que reproducir lo adquirido en ausencia del estímulo. Se les presentan las imágenes y posteriormente se le solicita que las evoque. La medición del recuerdo admite tres modalidades:

- El recuerdo con claves los datos están presentes aunque de una forma incompleta (una imagen fragmentada) o una forma alterada (una imagen distorsionada), es decir, al sujeto se le facilitan pistas para el recuerdo.
- El recuerdo serial requiere al sujeto que reproduzca la información en el mismo orden en el que ha sido presentada.
- El recuerdo libre el sujeto puede recuperar la información en el orden que prefiera

En el experimento del **Recuerdo 2007** realizamos la medición de la memoria por evocación, formulándoles preguntas a los sujetos con una mínima clave de ayuda visual y los resultados, aunque no fueron concluyentes, sí que sugieren la necesidad de realizar investigaciones más exhaustivas. En el experimento del **Recuerdo 2008** realizamos la medición de la memoria por reconocimiento, y en un plazo mucho más breve, presentándole al sujeto la información a reconocer dentro de su campo perceptivo, aunque distorsionada por la influencia de distractores visuales. No obstante, en las pruebas de medición de la memoria se tienen en cuenta muchas variables, entre ellas, como señala Ballesteros (1999: 711), la del contexto:

“Una línea de investigación relacionada con la anterior es la dedicada al estudio del *efecto del contexto ambiental* en el recuerdo. Algunos de los trabajos iniciales parecían sugerir que las palabras estudiadas en un determinado contexto espacial, o en una determinada habitación, se recuerdan mejor cuando la prueba de memoria se realiza en el mismo contexto (habitación) que cuando se cambia de contexto (v.g., Godden y Baddeley, 1980; Smith, Glenberg y Bjork, 1978). Sin embargo, los resultados del efecto del contexto ambiental en la

memoria han mostrado hasta el momento ser bastante escurridizos porque la variable contexto ambiental ha resultado difícil de manipular experimentalmente (v.g., Fernández y Glenberg, 1985)”.

En nuestro caso, y como los resultados de las investigaciones no se muestran concluyentes, sólo consideraremos que los contextos sean familiares para los sujetos del experimento con objeto de que se sientan cómodos y relajados y puedan concentrarse en la tarea.

El procesamiento de imágenes y conceptos se ha estudiado en base a distintos modelos, que aunque puedan ser de notable interés, la profundización en ellos abriría otra línea de investigación que nos apartaría del objeto de nuestro estudio. En este sentido, sólo señalar que se proponen distintos modelos para explicar el procesamiento de las imágenes y conceptos y su retención en la memoria, a saber el modelo de código dual, el proposicional, y el cognitivo semántico; veámoslo en palabras de Rosel, Miranda y López , (1995: 19-20).

“Las teorías generales sobre la relación entre la imagen y la memoria proponen distintos sistemas de interacción entre ambas. Así, las hipótesis que orientan las investigaciones entre dicha relación se han elaborado desde tres modelos relativamente distintos: un modelo (denominado de código dual) postula la existencia de dos códigos independientes para la capacidad de procesamiento y de memorización de imágenes y de conceptos (Paivio,1975; Kosslyn y Pomerantz,1977), por lo cual, el patrón visual recordado contendría fundamentalmente formas y elementos perceptivos (Loftus y Loftus, 1980; Farah, 1985, 1988; Finke, 1985). Una versión mas atenuada del anterior modelo, establece que existiría una relación entre el código perceptivo y el conceptual, de modo que la memoria contendría ambos tipos de información (Marschark y Paivio, 1977; Potter, Kroll, Yachzel, Carpenter y Sherman, 1986). Otro modelo distinto (el proposicional), establece que habría una dependencia de la imagen y de la percepción a procesos cognitivos de carácter no consciente con un contenido proposicional (Pylyshin, 1973, 1981; Anderson, 1978, 1983). Así, la

percepción y la imagen serían el resultado final de procesos internos gobernados por reglas que transformarían principalmente conceptos y relaciones con un contenido de información digital (semejante al de los programas informáticos), cuyas derivaciones finales serían las formas perceptivas. Desde una perspectiva relativamente distinta, bastantes investigaciones sobre la memoria implícita siguen los planteamientos de carácter proposicional (Reber, 1967, 1989; Schacter, 1987). Todavía existen otros modelos (los cognitosemánticos), que pretenden ser una síntesis entre los dos anteriores pero están más próximos al modelo del código dual, los cuales establecen la existencia de una capacidad general de memoria, que abarcaría tanto a contenidos de tipo verbal como de tipo visoespacial, y si bien ambos tipos de contenidos tendrían peculiaridades propias, también estarían relacionados, reforzándose mutuamente (Einstein y Hunt, 1980; Marschark y Hunt, 1989; Baddeley, 1986, 1990). El problema planteado con los modelos de código dual y los semánticos es que no especifican cuál sería el contenido del procesador central de la memoria; mientras los proposicionalistas postulan la existencia de procesos digitales, semejantes a los de las gramáticas generativas o a los de los computadores (Chomsky, 1980; Fodor, 1983; Pylyshyn, 1984)".

Para nuestro trabajo no es imprescindible profundizar en estos modelos. Sólo debemos señalarlos y constatar la complejidad del estudio del procesamiento y retención de información, objeto de estudio de la psicología de la memoria. Las investigaciones sobre la medición de la memoria explícita respecto a las imágenes, bien sea el reconocimiento o el recuerdo se orientan, desde estos modelos, hacia muchos frentes de estudio, entre los que citamos, como ejemplos, los siguientes:

- Estudios centrados en imágenes abstractas que difícilmente puedan ser verbalizadas con conceptos conocidos por el sujeto. En estos estudios lo que interesa es el recuerdo de la imagen exclusivamente, sin significación proposicional. Entre ellos señalamos el de Rosel, Miranda y López (1995), cuyo objetivo es comprobar cómo recuerdan los sujetos adultos

características de patrones visuales escasamente susceptibles de atribuírseles etiquetas verbales.

- Estudios centrados en demostrar el procesamiento interno de la información estimular a través de la red de proposiciones contenidas en la memoria semántica, como el de Navalón, Pérez, y López (1997). En este estudio el objetivo es demostrar que en las tareas de memoria de reconocimiento además de la información objeto de estudio tiene lugar la activación de información no presente en la situación estimular, pero *relacionada categóricamente* con dicha información y que el procesamiento de dicha información es diferente según la edad de los sujetos.
- Estudios interesados en averiguar la superioridad de recuerdo de imágenes con contenido emocional, respecto a las imágenes neutras. Trabajos como el de Pilar Ferré (2002), concluyen que los estímulos emocionales son mejor recordados que los neutros incluso aunque el sujeto no ha atendido explícitamente a su valencia afectiva durante la codificación.
- La perspectiva de género también ha sido aplicada al recuerdo de imágenes. Por ejemplo, en el trabajo de Tormo et al. (2000), se concluye que no existen diferencias de género en el patrón de recuerdo en función del contenido específico de las imágenes ofrecidas que presentan valores similares en valencia afectiva y *Arousal*. Así, indican que tanto los varones como las mujeres recuerdan más los desnudos del sexo opuesto que otras imágenes agradables activadoras, las imágenes de flores más que el resto de contenidos agradables no activadores y muestran un mejor recuerdo de las mutilaciones que de otros contenidos desagradables activadores.
- La psicología también se ha interesado por el estudio de la memoria en relación a la publicidad reclamando para ella el objeto de estudio de ésta. Especialmente interesantes son los trabajos que intentan averiguar cómo se puede optimizar el recuerdo de los mensajes audiovisuales publicitarios

intentando dilucidar qué tipos de memoria están implicadas en ellos (véase por ejemplo, Sáiz, D., Baqués, J. y Sáiz, M. (1999) y su propuesta sobre la codificación de los mensajes publicitarios).

- Investigaciones y trabajos sobre la memoria de imágenes en el cine, televisión y documentales sobre hechos históricos o de actualidad. Tanto en nuestro país como en otros países y a consecuencia de sucesos trágicos o como consecuencia de la necesidad de reivindicar los derechos de una minoría o por simple interés investigador, cada vez está tomando mayor fuerza la recuperación y mantenimiento de la memoria histórica a través de las imágenes audiovisuales, fundamentalmente documentales. También se muestra interés por los productos de ficción histórica, sobre todo para las aplicaciones en el ámbito educativo, como medio de motivar a los alumnos por acontecimientos alejados de sus intereses. Respecto a la memoria histórica podemos citar, entre otros, los estudios sobre los documentos gráficos como el NO-DO en España (Rodríguez, 2005), estudios sobre el Holocausto (Baer, 1999; 2005), estudios sobre la memoria colectiva (Gutiérrez y Sánchez, 2005), sobre la reconstrucción del pasado en noticias (Humanes, 2003), sobre la memoria de los pueblos indígenas (Fernández, 2002) o los estudios sobre el recuerdo de personajes públicos (Baqués, Sáiz y Sáiz, 2003).

Como vemos, son muchas las perspectivas de estudio que abarca la memoria. En nuestro caso, como señalaremos en las investigaciones sobre el recuerdo, básicamente tendremos en cuenta las consideraciones expuestas respecto a la medición de la memoria, utilizando medidas directas tanto para el recuerdo o evocación como para el reconocimiento.

3. 5. La memoria colectiva.

No quisiéramos terminar este capítulo sobre la memoria sin desarrollar un poco más lo que ya apuntábamos sobre la memoria colectiva. Maurice Halbwachs (2004a, 2004b), muerto en Buchenwald de disentería en los

brazos de Jorge Semprúm (1923), estaba muy interesado en el estudio de la memoria por influencia de uno de sus maestros, Henry Bergson (1859–1941). Precisamente, su muerte tiene mucho que ver con la memoria al que él se refería, como si sus pensamientos fueran admonitorios. Maurice Halbwachs, a partir de Bergson y tomando prestando el dispositivo conceptual de Durkheim (1858–1917) plantea sus tesis sobre la memoria alejándose de la filosofía y entrando de lleno en la sociología. Por eso considera que la memoria no puede considerarse sólo como facultad individual al producirse en un contexto social. Son los otros los que nos enseñan a recordar, qué recordar y cómo recordar aunque sea nuestra mente la que nos permita el recuerdo gracias a la existencia de las funciones psicológicas superiores. En 1925 publica su obra *Los marcos sociales de la memoria* (Halbwachs, 2004b) donde, aparte de realizar una serie de consideraciones sociales sobre la memoria, analiza los procedimientos de memorización colectiva o, lo que es lo mismo, cómo se articula la memoria en los humanos. Para ello distingue entre dos tipos de marcos sociales, unos específicos y otros generales. Entre los primeros nos encontramos a la familia, la religión y las clases sociales organizándose unos a través de la genealogía, otros del dogma y los últimos a través de discursos legitimadores. Los marcos sociales más generales los identifica con el espacio, el tiempo y el lenguaje siendo este último el más importante constituyéndose, además, en la prueba de que se recuerda a través de constructos sociales (pues el lenguaje es eminentemente social).

Tanto los marcos generales sociales como los específicos de la memoria se articulan en unas nociones o representaciones que son una combinación de conceptos, ideas e imágenes mentales, que se recuerdan bien por formar parte de la tradición o por pertenecer a la historia transmitida. Aquí es donde Halbwachs realiza la distinción entre historia y memoria colectiva. Para él, la historia comienza donde termina la tradición, allá donde no se puede acceder a no ser por medios sustitutorios como datos, informes, relatos, fotografías, etc. Por el contrario, la memoria colectiva la entenderá como aquel cuerpo de pensamiento que o está vivo o es capaz de mantener su presencia en la

conciencia del grupo social que lo mantiene. Por esto mismo, podemos hablar de múltiples memorias colectivas, tantas como grupos sociales, y una o varias historias presentadas como o memoria universal de la especie humana o de una parte de ella. Como consecuencia de estos planteamientos, de su desarrollo y discusión posterior, se empezó a considerar la importancia de los relatos producidos por diferentes grupos sociales accesibles gracias a las historias de vida o del testimonio audiovisual.

Ya hemos señalado algunos trabajos en los ejemplos sobre investigaciones en relación a la memoria audiovisual pero, quizá por su volumen y significación histórica, destaque la ingente obra realizada en el proyecto *Survivor of the Shoan Visual History Foundation* que ha recogido el testimonio audiovisual de miles de supervivientes del holocausto nazi, (Baer, 2005). Actualmente, en nuestro país, hay un resurgir de la denominada memoria histórica, en concreto sobre la temática de la guerra civil. Se han realizado múltiples documentales y estudios sobre esta temática procurando que los que sufrieron las consecuencias de la guerra puedan tener la oportunidad de narrar, de dejar constancia con su testimonio oral y audiovisual, de su memoria autobiografía. Ésta, unida a la de otras personas, se convierte así en una memoria colectiva visible de un determinado grupo que, hasta ahora, había estado silenciado.

Recientemente, y como consecuencia del interés de la sociológica sobre la memoria, se ha tomado conciencia de la existencia de diferentes grupos sociales, generalmente marginales y represaliados, que tienen una historia que contar, hasta ahora silenciada. El colectivo de inmigrantes, cualquier colectivo con sus particularidades, campesinos e indígenas en América latina (*los nadie*, como diría Eduardo Galeano), refugiados políticos, mujeres de nuestro pasado cercano, etc., reclaman el derecho a contar su historia, a contar su memoria. Las instituciones aportan sus relatos que pueden ser ser compartidos o no por todos los grupos humanos, pero que, imperceptiblemente, van integrándose en el gran relato de la historia universal. La consideración de la memoria colectiva

aplicada a los diferentes grupos sociales y diferenciados de la Historia, hace posible el surgimiento de estos relatos.

Nos encontramos en un terreno delicado dentro de nuestro campo de estudio pues tenemos que vérnosla con la memoria, con la Historia y con las otras historias, intrahistoria o memorias colectivas o como quiera llamárselas. Realizar un análisis exhaustivo de estos términos no aportaría gran cosa a nuestra línea de trabajo, pero sí que era necesario realizar estos apuntes para comprender las posibles aplicaciones que en la institución escolar puede tener nuestra propuesta. Hemos venido manteniendo, con la sociología del conocimiento, que la realidad está construida histórica y socialmente y que se mantiene vigente, se legitima y se transmite a las nuevas generaciones a través de un ingente cuerpo de representaciones mentales. Todo ello se lleva a cabo a través de diversos sistemas simbólicos donde el lenguaje, los diversos lenguajes, son el principal vehículo de mantenimiento y transmisión de la realidad. Para el mantenimiento de la definición social de realidad es necesario que los sujetos mantengan esas definiciones en la memoria. Así, aparte de considerar a la memoria como una facultad individual - psíquica - objeto de estudio por parte de la psicología como hemos visto, nos encontramos con que la memoria también conlleva una dimensión social y comunicativa. En otras palabras, la memoria se construye social e históricamente con los condicionantes propios del psiquismo humano.

La institución escolar es compartida por una serie de grupos con visiones, a veces, diametralmente opuestas y culturas, también a veces, enfrentadas. Tenemos la visión institucional promovida por los poderes públicos, la visión del profesorado, la de la familia que lleva allí a los niños y niñas, la de la sociedad en general y, por último, la de los alumnos. Una de nuestras propuestas de actuación futura estará centrada en las posibilidades que ofrecen los montajes de vídeo en la escuela. Creemos que así se podrá favorecer el recuerdo y reconstrucción de la memoria escolar por parte de los alumnos, posibilitar la expresión de distintas visiones sobre la realidad, según el grupo de

Autor: Francisco José Mariano Romero.

referencia y ayudar a articular esas visiones diferentes (o, por lo menos, permitir la discusión de esas visiones).

CAPÍTULO 4.

ESTUDIO SOBRE EL CONSUMO DE VÍDEOS DE WALT DISNEY.

Los siguientes capítulos (4, 5, 6, 7, y 8) tienen al vídeo-DVD como protagonista de una u otra manera. Nosotros hemos utilizado el vídeo para cuantificar el número de productos audiovisuales infantiles disponibles en los hogares (Capítulo, 4) y para analizar los mensajes ideológicos y emocionales presentados en ellos (Capítulo, 5). También hemos empleado el vídeo como instrumento para la realización de una serie de experimentos, bien utilizando productos comerciales (Capítulo, 6) o utilizando producciones propias (Capítulo 7 y 8). En todos los casos, ha sido empleado ya sea como objeto de análisis, como recurso o instrumento de investigación, sin olvidar que nuestro interés prioritario reside en el estudio de las emociones y sentimientos en la comunicación audiovisual. La primera cuestión que debemos abordar es explicar por qué hemos elegido el vídeo para la realización de nuestro trabajo. ¿No está el vídeo pasado de moda? En el año 2003, Joan Ferrés publicó un artículo sobre el vídeo comenzando con las siguientes palabras:

“¿Un artículo sobre el vídeo? ¿No está pasado de moda? Me lo decía una amiga, con toda su ingenuidad al conocer el encargo que me habían hecho desde Extremadura. No está claro por qué, pero hablar de la integración del vídeo en el aula parece, en efecto, pasado de moda”.

Más adelante, el autor comentaba que cuando surge una tecnología nueva que cumple las mismas funciones que realizaba la primera, pero con más eficacia y

rapidez, es lógico que la tecnología se considere obsoleta, aunque para él (Ferrés, 2003:81): “en estos momentos, ninguna de las denominadas tecnologías de la información y de la comunicación pueden sustituir al vídeo, en el sentido de cumplir mejor que él las funciones didácticas que éste realizaba. O que podía (y puede) realizar”.

A nuestro modo de ver, el problema de la pobre utilización didáctica del vídeo ha venido motivado por varias razones: el precio de los equipos, el interés de los investigadores por otras tecnologías y la falta de formación docente. Cuando surge el vídeo, los precios de los equipos eran prohibitivos para la mayoría de la población y cuando se abaratan lo hacen por el siguiente orden: primero el magnetoscopio y luego la cámara de vídeo, dando paso, hace apenas unos años, a las posibilidades del montaje en el ordenador personal con los programas de edición. Estas limitaciones comerciales, unidas a la falta de formación docente, condenó el uso del vídeo mayoritariamente hacia el empleo del magnetoscopio, olvidando las posibilidades que ofrecían la grabación y edición de imágenes en movimiento. El uso que se ha hecho del vídeo en Educación Infantil ha sido, y en general sigue siendo, francamente lamentable, reduciéndose al simple visionado de productos audiovisuales infantiles.²⁰⁹ Actualmente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen nuevas posibilidades de utilización para el vídeo. No obstante, advertimos de nuevo claros indicios de su infrautilización por no contar con modelos didácticos de partida y por la deficiente formación en comunicación audiovisual de los docentes.

Después de una etapa muy prolífica de publicaciones e investigaciones al respecto, entre 1985 y 1995, (García Álvarez, 1987; Ferrés, 1998; Cabero y Pablos, 1990; Cabero y López-Arenas, 1990), el interés de los investigadores se orienta hacia otros medios como son el multimedia e Internet. No obstante, se

²⁰⁹ Es triste decirlo, pero en la mayoría de los casos, el vídeo (su visionado) se ha utilizado y se sigue utilizando para mantener a los niños entretenidos. Los días de lluvia y los viernes a última hora son el *primetime* del vídeo en las aulas de Educación Infantil. Más aún, hay casos sangrantes como el de algunas maestras que hemos conocido que, un día sí y otro también, les hacía visionar a los niños íntegramente una película, con la excusa de que eran muy pequeños y que con ellos no se podía trabajar.

sigue publicando sobre vídeo, en su vertiente digital, pero, básicamente, en compilaciones, como capítulos dentro del título genérico de Nuevas Tecnologías, (Cebrián y Ríos, 2000; Cebrián, 2002; Cabero, Llorente, Román, 2000; Cebrián, 2005). Ciertamente, no deja de ser curioso que todavía se sigan incluyendo las publicaciones sobre vídeo dentro del apartado de Nuevas Tecnologías, cuando debería ser una tecnología integrada. Además salen al mercado una profusión de guías sobre vídeo digital desde la perspectiva técnica y expresiva orientadas al usuario doméstico con ciertas inquietudes (Dunn, 2003; Martínez, 2004). Se sigue hablando de vídeo, por más que parezca que el vídeo está pasado de moda, aunque ya en 1998 el mismo Ferrés (1998:7) se declaraba pesimista respecto al uso que se le estaba dando al vídeo en las aulas.

“Tras unos cuantos años de tentativas, puede decirse que el vídeo sigue siendo todavía una asignatura pendiente para la mayoría de los profesores. En algunos casos porque no la utilizan. En otros porque la utilizan deficientemente. En cualquier caso porque no le sacan todo el partido posible”.

Seis años después se sigue llamando la atención sobre la infrautilización del vídeo en las aulas (Fandos, 1994:90).

“A pesar de ser un medio didáctico magnífico y de encontrarse bastante difundido en los centros de enseñanza, es frecuente su infrautilización y, si cabe, todavía más en los niveles inferiores, tal vez porque el uso más frecuente es como reproductor de material de paso y en estos niveles existe, comparativamente, una menor oferta de software videográfico”.

En el año 1999 se vuelve a insistir en el tema de la infrautilización (Fombona, 1999: 227), considerando en sentido amplio que lo audiovisual, bajo su formato de vídeo didáctico, se ha convertido en un recurso didáctico desaprovechado. En nuestra opinión, como decíamos, podemos señalar tres factores que han influido en la infrautilización del vídeo en el aula: la falta de formación docente, el interés de los investigadores por otras tecnologías y el precio de los equipos

de vídeo. Hoy en día, el abaratamiento de los equipos ha posibilitado un nuevo resurgir del vídeo, facilitando la integración de esta tecnología porque el centro dispone de ellas o la familia o el profesor, (Ferrés, 2003:83).

Han sido muchos los autores que han señalado las distintas funciones que puede ejercer el vídeo dentro de la enseñanza, a veces, de manera prolífica. Las revisiones sobre las mismas ya han sido realizadas en otros trabajos y en nuestro caso sólo vamos a limitarnos a señalar algunos de los autores que se han ocupado de la tarea desde distintas perspectivas, (Albero, 1984; Cabero, 1983; 1989; Cebrián Herreros, 1987; Ferrés, 1998; Marcelo, 1991; Nadal y Pérez, 1991, Pablos, 1995; Pablos y Cabero, 1990; Ramos, 1996; Salinas 1992 y Sánchez, 1993). No obstante, quizá sean necesarias más investigaciones que desemboquen en modelos didácticos más claros y útiles y propuestas prácticas sobre la actualidad del vídeo que sean fáciles de implementar en las aulas para la mayoría de los docentes. Los modelos presentados hasta la fecha no son totalmente aceptados por los maestros y maestras tanto por su tradicional resistencia a unificar teoría y práctica, herencia del tipo de maestro técnico, como por la complejidad aparente con la que se presentan. A todo ello hay que añadir la falta de recursos humanos y técnicos suficientes y las peculiaridades de la organización de los centros escolares que centran toda su labor en el trabajo de aula.

En cuanto a la formación docente, nos encontramos con una gran ventaja y un gran peligro. Precisamente la facilidad de uso del vídeo digital, hace creer al docente que no necesita una sólida formación teórica al respecto por la inmediatez de los productos que consigue. La consecuencia de todo ello es la proliferación de productos audiovisuales de baja calidad que no están insertados en unos procesos de enseñanza y aprendizaje claramente definidos. Así, aunque como apuntábamos antes, estamos viviendo un resurgir del vídeo en las aulas gracias a las posibilidades que ofrece el vídeo digital, dentro de unos años, se podrán encontrar publicaciones al respecto donde se lamenta de nuevo la infrautilización del vídeo en la escuela, si no enmarcamos

convenientemente su uso y ofrecemos modelos didácticos claros y fáciles de utilizar. En este sentido, Salinas (1989) advertía que la introducción de nuevos medios sin unos claros presupuestos didácticos en los que apoyarse, sin un cambio radical en la actitud del colectivo de profesores, sin unas directrices claras para la gestión y la explotación de dichos medios, corre el riesgo de caer de nuevo en la improvisación y la infrautilización que han caracterizado la historia de los audiovisuales didácticos. Hoy, en el año, 2008, las advertencias de Jesús Salinas tienen plena vigencia, no sólo respecto al vídeo sino a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en general.²¹⁰

En la línea que estamos siguiendo, realizaremos algunos apuntes del uso del vídeo, dentro del contexto de nuestro estudio, en entornos multimedia e Internet, pero no será posible profundizar en ello pues, en si misma, esta temática es ya objeto de una nueva tesis doctoral. Nuestra propuesta de trabajo con el vídeo puede realizarse, todavía hoy, sin considerar el entorno multimedia e Internet pero, evidentemente, hay que reconocer que su aplicación futura se encuentra ahí. Consideramos que lo verdaderamente importante será la filosofía que inspire al trabajo a realizar con el vídeo. Para explicar cualquier materia tanto da usar una pizarra tradicional como una pizarra digital, lo esencial es tener claro qué se quiere enseñar, a quién se quiere enseñar y qué metodología se va emplear. Por diferentes motivos, a veces, es preferible coger una tiza (se enseña mejor y se aprende más). Pero si se tiene clara la filosofía de trabajo, hay que admitir que la pizarra digital (y las TIC, en general) nos ofrecen una enorme potencialidad como recurso educativo. Otro tanto pasa con el vídeo.

Centrándonos en la Educación Infantil podemos encontrar en un pasado reciente una serie de experiencias, investigaciones y proyectos de innovación con el vídeo donde se pueden apreciar las funciones tradicionalmente asignadas

²¹⁰ En este sentido y por las facilidades del software existente hay actualmente una proliferación de productos TIC en la red del tipo WebQuest, Hot Potatoes, JClick, Caza del Tesoro, Neobook, etc con una ínfima calidad en sus contenidos educativos, debido a la facilidad de su producción por parte del usuario.

al vídeo en la enseñanza.²¹¹ En las experiencias enmarcadas en proyectos de innovación realizadas en el período 1993-1999 existe una clara intencionalidad educativa donde se aplican las funciones que el vídeo puede desempeñar en base a los distintos modelos didácticos propuestos. A partir del S.XXI, respecto al vídeo, y a otros muchos aspectos de nuestra vida, hay un antes y un después de las TIC y sobre todo de Internet (y la generalización de la banda ancha). En la actualidad cualquiera lleva un vídeo en el bolso o en el bolsillo integrado en su teléfono móvil, algo impensable sólo hace una década. Muchos son los factores que han influido en este cambio y las posibilidades que ofrecen, pero aquí sólo vamos a resaltar uno de ellos, a saber: la posibilidad de publicar los vídeos en la red y lo que esto significa respecto a las comunicaciones.

Anteriormente, los vídeos estaban supeditados al formato de visionado, al cual sólo se podía acceder si se disponía de una copia del vídeo y del correspondiente aparato reproductor. La irrupción del vídeo en Internet ha producido una auténtica revolución en las comunicaciones tanto en las empresas propietarias de los medios de comunicación social como en los usuarios entre si. Hasta tal punto han cambiado las cosas que se hacen declaraciones de este tipo:

“El vicepresidente para Europa de la división Linksys de Cisco, Patrick Lelorieux, ha declarado que en los próximos años “el vídeo será la principal forma de comunicación de la gente, lo que influirá en su forma de vivir, de pensar y relacionarse”. Actualmente los vídeos ya representan el 40% del tráfico

²¹¹ *Las imágenes que nos rodean.* Proyecto de innovación realizado en el curso 1998-1999 en Escuela Infantil “Los Cuentos”, en la localidad de Alcalá de Henares, Madrid. *El video, actividad motivadora en Educación Infantil.* Proyecto realizado en el año 1993 en el Colegio Público “Enrique Pérez Soto”, en la localidad de Taco, Tenerife. *El vídeo: un nuevo y valioso instrumento de trabajo en Educación Infantil.* Proyecto de innovación realizado en el curso 1993-1994 en la Escuela Infantil “El Trébol”, en San Lorenzo de El Escorial, Madrid. *Taller de Televisión, vídeo y tradición oral para los más pequeños.* Proyecto de innovación realizado en el curso 1994-1995 en la “Casa de Niños de Villarejo de Salvanés”, Villarejo de Salvanés. *La grabación en vídeo: un método de exploración.* Proyecto realizado en el curso 1994-1995 en Escuela Infantil “Moratalaz Este”, de Madrid. *Grabando en la escuela.* Proyecto de innovación realizado en el curso escolar 1995-1996, en la Escuela Infantil “La dehesa”, en la localidad de San Lorenzo de El Escorial, Madrid. *El vídeo en nuestras Casas de Niños.* Proyecto de innovación realizado en el curso 1996-1997 en la “Casa de Niños de Valdemorillo”, en la localidad de Valdemorillo, Madrid. *Medios audiovisuales en Educación Infantil.* Proyecto de innovación realizado en el curso 1997-1998 en la Escuela Infantil “El Cañaveral”, en la localidad de Móstoles, Madrid. Información obtenida en <http://www.redined.mec.es/>

de Internet, según la información que maneja la compañía, que señala en un informe que entre 2006 y 2011 los datos que circulan por la red se van a quintuplicar debido, sobre todo, a la penetración de la alta definición y al aumento del ancho de banda".²¹²

El vídeo en Internet ha tardado en desarrollarse debido a la competencia entre los distintos formatos y a los largos tiempo de descarga que se han solucionado gracias a la implantación de la banda ancha y a la simplificación y reconocimiento generalizado de los distintos formatos por parte del software instalado en los ordenadores. La publicación de vídeos en Internet es generalizada y se realiza desde ámbitos políticos, comerciales, informativos, religiosos, culturales, contestatarios, reivindicativos y educativos, entre otros. Nuestro interés se centra en el ámbito educativo y concretamente en la etapa de Educación Infantil en relación a los vídeos producidos por docentes, con los medios y la formación técnica y expresiva disponible en el presente.

Los vídeos que se presentan en las páginas Web de los centros de educación infantil y primaria son básicamente de tres tipos: informativos de carácter general, resúmenes de experiencias colectivas y video cuentos. Todos ellos pueden encontrarse en las páginas Web de los centros o bien en portales donde se alojan todo tipo de vídeos como *Google video* o *You Tube* y presentan tanto imágenes fijas como en movimiento. Los vídeos informativos de carácter general nos presentan una panorámica de la escuela. En ellos se narra (oral y/o visualmente) la historia del centro, se muestran las instalaciones y se ofrecen algunos ejemplos de las actividades más significativas. Los vídeos de resúmenes de experiencias colectivas nos presentan las distintas actividades que se hacen en la escuela (excursiones, fiestas de fin de curso, unidades didácticas, etc.). Los vídeo cuento son montajes de vídeo donde se describe cómo trabajar un cuento en Educación Infantil a través de distintos medios, que van desde la simple

²¹² Agencia EFE. 13.01.2008. "El vídeo será la nueva forma de comunicarse". <http://www.elpais.com/articulo/internet/video/sera/nueva/forma/comunicarse/elpepuputec/20080113elpepunet/1/Tes>

lectura por la maestra, una madre o un niño, hasta la grabación del proceso incluyendo recursos multimedia. Como hemos visto previamente, todo ello también se hacía antes de la era Internet con la diferencia fundamental que el acceso a los vídeos estaba limitado a la posesión de una copia de ellos en cualquier formato. Ahora están disponibles en la red, con lo que ello significa.

A nuestro juicio, también existe otra diferencia entre el trabajo con los vídeos antes y después de la generalización de Internet, a saber: antes había una preocupación sobre la alfabetización audiovisual que ahora no se aprecia en todos los productos que encontramos en la red. No podemos afirmar que esta preocupación no exista actualmente en los docentes, pero no se hace visible en los productos audiovisuales que se nos presentan y, en general, podemos decir que se muestra un mayor interés por la información y el espectáculo. Finalmente, sólo indicar que los estudios que presentamos a continuación en relación al vídeo se han realizado paralelamente a las tareas propias de un profesor tutor de Educación Infantil, dentro de una institución escolar con los condicionantes inherentes.

4. 1. Justificación del estudio.

La decisión de estudiar, primero, el consumo y después los contenidos transmitidos a través de la firma Walt Disney se basa en la gran importancia que tiene esta empresa dentro del mundo del entretenimiento para la infancia y las posibles consecuencias de ello en el proceso de socialización. Como dice Benjamín R. Barber, (Giroux, 2001: 71):

“Es hora de reconocer que los auténticos tutores de nuestros hijos no son los maestros ni los profesores universitarios sino los productores cinematográficos, los ejecutivos de publicidad y los proveedores de la cultura pop. *Disney* despliega mayor actividad que *Duke*, *Spielberg* supera a *Stanford* y *MTV* triunfa sobre el *MIT*. No es en las escuelas donde los niños aprenden a obsesionarse con la conducta sexual privada de nuestro presidente”.

Además, como afirma Mauro Wolf (1991b), la tendencia actual del estudio de los medios de comunicación social trata de dar un mayor relieve al problema del consumo, atendiendo a la dinámica mediante la que se produce, a qué sistema de medios y de mercado se emplea, cuáles son los resultados que permanecen inalterados, qué grupos sociales se reúnen alrededor, qué procesos sociales de cambio, legitimación y de deslegitimación son los que se potencian o se obstaculizan.

Es evidente que no solamente existe Disney en el mundo del entretenimiento.²¹³ Compañías como Time-Warner, General Electric, Viacom, Westinghouse también se dedican a este negocio. Autores como Schiller (1979, 1983), Chomsky (1990, 1992), Bagdikian (1975,1986) entre otros, han aportado estudios sobre los conglomerados empresariales y sus consecuencias respecto a la democracia, la censura, la libertad de expresión, la manipulación de la información y las políticas sociales y política exterior, sobre todo de EE.UU de América. Ya que nuestro análisis se centra en Disney, y como prueba de su poder empresarial en el negocio del entretenimiento, vamos a aportar algunos datos económicos, señalaremos las diversas compañías subsidiarias de la firma y haremos una breve reseña histórica de esta empresa en los últimos años.

Walt Disney anuncia, en febrero de 2008, ganancias mayores (1250 millones de dólares) que las esperadas para su primer trimestre fiscal, por los sólidos resultados de sus parques temáticos y de su negocio de televisión.²¹⁴ Si nos retrotraemos un año atrás nos encontramos con los siguientes datos. Al término de su tercer trimestre fiscal,²¹⁵ que cerró el 30 de junio, había logrado un beneficio neto de 1.178 millones de dólares o 57 centavos por acción, frente a 1.125 millones ó 53 centavos por título en igual periodo del año anterior. Los

²¹³ Para una visión más amplia de la cuestión sobre los productos audiovisuales de entretenimiento, véase: Moscardó, J., *El cine de animación en más de 100 largometrajes*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

²¹⁴ Los Ángeles (Reuter) 5 de febrero 2008. <http://www.cnnexpansion.com>

²¹⁵ EFE, 1 de agosto de 2007 <http://www.adn.es>

ingresos totales ascendieron a 9.045 millones de dólares, comparado con los 8.474 millones conseguidos el pasado año en igual trimestre. Según la empresa los resultados favorables en sus divisiones de Medios de Comunicación, parques y de productos para el consumidor, contribuyeron al incremento en ingresos. Analizando por divisiones, nos encontramos con que:

- En su división de medios, los ingresos se incrementaron un 67% y llegaron a 3.817 millones de dólares.
- En la división de Parques y complejos de vacaciones, aumentaron los ingresos también un 6%, hasta 2.904 millones de dólares.
- Los ingresos subieron un 4% en la división de cinematografía y entretenimiento, hasta 1.775 millones de dólares.
- Los ingresos por ventas de productos al consumidor aumentaron un 23%, hasta totalizar 549 millones de dólares.

Estas cifras son contundentes, pero quizá sea más ilustrativo señalar cuánto público consume sus productos en una semana cualquiera del año.²¹⁶

“Durante estos siete días, 34.2 millones de personas presenciaron *El maravilloso mundo de Disney*; 3.3 millones encendieron el televisor para ver *One Saturday Morning*; 3.8 millones de abonados vieron el Canal Disney; 2.8 millones escucharon Radio Disney; 793.000 visitaron sus parques temáticos; 810.000 compraron algún producto en una tienda Disney y se distribuyeron nueve millones de copias de *La bella y la Bestia: Una navidad encantada* a las tiendas de vídeo de todo el país”.

Como vemos Disney es mucho más que una compañía de cine de animación que ha evolucionado mucho desde su fundación en 1923 por Walt Disney y Roy Disney. ¿Qué es Disney en la actualidad? Y, sobre todo, ¿por qué nos interesa a nosotros el análisis de los contenidos de Disney?

²¹⁶ Semana del 2 al 8 de noviembre de 1997. Michal D. Eisner: “Letters to Shareholde’s, *The Walt Disney Company, 1997. Annual Report.* (pp. 3) Cit, Giroux (2001:29).

Siguiendo con las cifras nos encontramos que la hoy denominada Walt Disney Company alcanzó en 2005 un beneficio de 31 mil millones de dólares obtenido a través de las siguientes empresas subsidiarias: *Disney Studio Entertainment*, *Disney Media Networks*, *Disney Parks y Resorts*, *Disney Consumer Products*. Veamos, brevemente, qué actividades desarrollan cada una de ellas.²¹⁷

Disney Studio Entertainment. Es la parte principal de la corporación y se divide en las siguientes compañías:

- Buena Vista Motion Pictures: Walt Disney Pictures, Hollywood Pictures, Touchstone Pictures, Disney Toon Studios, Miramax Films.
- Walt Disney Animation Studios y Pixar Animation Studios.
- Walt Disney Pictures Distribution (distribuye sus contenidos en Estados Unidos)
- Walt Disney Motion Pictures Distribution International (distribuye sus contenidos a nivel mundial).
- Walt Disney Home Entertainment (distribuye sus contenidos en formatos de video- DVD).
- Walt Disney Records (engloba los sellos discográficos Walt Disney Records, Hollywood Records, Lyric Street Records).
- Disney on Broadway.
- Disney Live Family Entertainment.

Disney Media Networks. La división de Media Networks se encuentra centrada en la American Broadcasting Company (ABC) grupo adquirido por Disney en 1996 y en la que operan: Walt Disney Television, ABC Studios (antes Touchston Television), ABC Entertainment y Disney-ABC Domestic Television (antes Buena Vista Television). Disney maneja además un grupo de canales de televisión restringida que son Disney Channel, ABC Family, Toon Disney, el grupo ESPN,

²¹⁷ Datos obtenidos de <http://es.wikipedia.org>. Hay que precisar que las empresas, en un sistema de libre mercado, pueden cambiar de dueños de un día para otro o tomar otras denominaciones.

y SOAPnet. Disney además tiene presencia accionaria en Lifetime (50%), A&E (37.5%), recientemente vendido el 40%, a Comcast y Jetix Europe N.V. (74%). Disney maneja el 25% de GMTV compañía que opera the Breakfast Programmes en ITV, en el Reino Unido y 50% de Super RTL en Alemania. A través de ABC, Disney además maneja 10 estaciones de televisión local, 2 estaciones locales de radio y ESPN Radio, junto con Radio Disney. Tuvo el manejo de ABC Radio Network vendido a otros propietarios como a Citadel Broadcasting, Los accionistas de Disney manejan ahora el 57% de Citadel. Disney, además, opera su filial de publicaciones Hyperion y el Walt Disney Internet Group (WDIG). Hyperion ha recientemente publicado libros de comediantes-escritores como Steve Martin y autores de best-sellers como Mitch Albom. WDIG incluye el portal web Go.com, Infoseek que fue un motor de búsqueda comprado en 1998, y sus sitios líderes Disney.com, ESPN.com, ABCNews.com and Movies.com. En marzo de 2007 se lanzó el sitio Disney Family enfocado a padres de familia.

Disney Parks y Resorts. Esta división fue formada en 1955 con la fundación del parque Disneyland en Anaheim, California y opera los cinco parques temáticos en funcionamiento de Disney: Disneyland Resort en California, Walt Disney World Resort en Florida, Disneyland Resort Paris, Hong Kong Disneyland Resort, Walt Disney Imagineering, Tokyo Disney Resort, Disney Cruise Line.

Disney Consumer Products. Esta división empezó a operar en 1928 como Disney Merchandising. Hoy en día las mercancías con licencia Disney cubren una amplia gama de productos que van desde juguetes hasta artesanías, pasando por productos electrónicos y alimentos y se divide de siguiente forma: Disney Consumer Products, Disney Stores, Disney Interactive Studios, Los Muppets de Jim Henson.

Disney no son sólo sus películas, es mucho más, como hemos podido comprobar al señalar las diversas compañías de la corporación. La fuerza de Disney reside en la articulación de todas éstas para conseguir su principal

objetivo: los beneficios económicos. No obstante para obtenerlos necesita, no sólo de una buena gestión empresarial, sino de vender un buen producto y qué mejor producto que las esperanzas y los sueños, por eso Giroux sugiere (2001: 18-19) que:

“El poder de Disney descansa, en parte, en su habilidad para despertar las esperanzas perdidas, los sueños frustrados y el potencial utópico de la cultura popular (...) Pero, como todo sueño, los sueños que Disney ofrece a los niños no son inocentes y debe escudriñarse el contenido de las promesas que encierran, los valores que promocionan y las formas de identificación que ofrecen”.

Un análisis completo del fenómeno Disney debería hacerse considerando todo el entramado comercial (parques temáticos, merchandising, etc.), es decir, como una verdadera industria cultural y sus conexiones con el poder institucional y político. Por ello, Giroux, (2001: 94) dirá:

“Disney es mucho más que un gigante corporativo: es también una institución cultural que protege encarnizadamente su estatus legendario de suministrador de inocencia y de virtudes morales”.

Nosotros hemos optado por centrarnos sólo en los productos audiovisuales y concretamente en los largometrajes de animación de mayor éxito.²¹⁸ Hay que señalar que, respecto a las películas de animación, existe en Disney un antes y después de 1995, fecha en la que se estrenó *Toy Story* como primer fruto del acuerdo de Disney con los estudios Pixar. A partir de ahí se estrenaron *Bichos* (1998), *Toy Story 2* (1999), *Monstruos S.A* (2001), *Buscando a Nemo* (2003), *Los increíbles* (2004), *Cars* (2006) y *Ratatouille* (2007). Sin contar con las dos últimas,

²¹⁸ Un completo análisis de la Walt Disney Company puede encontrarse en la obra de Giroux (2001) *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, donde analiza no sólo algunos de los largometrajes de animación sino otros de Miramax como *Good Morning, Vietnam* o *Pretty Woman*. Describe, de manera crítica, las ciudades creadas por Disney como “Celebration”, los parques temáticos, la política de la empresa respecto a los empleados y la creación de sus propias escuelas primarias. Esta obra es una extensión de los análisis realizados por Giroux (1996) planteados en una obra anterior, *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*.

se hizo una taquilla mundial que en total supera los 3.200 millones de dólares y pone la media por película en los 539 millones de dólares.²¹⁹ Si comparamos las producciones de Disney, Pixar y DreamWorks y sus resultados en taquilla (1995-2004) tendremos las siguientes cifras.²²⁰

	Película	Estudio	Recaudación USA	Total Mundial
1995	Pocahontas	Disney	141.580.000	347.100.000
	Toy Story	Pixar -Disney	191.781.000	356.800.000
1997	Hercules	Disney	99.112.101	250.700.000
1998	Mulan	Disney	120.620.000	303.500.000
	Hormigas	DreamWorks	90.647.000	
	El príncipe de Egipto	DreamWorks	101.258.000	218.600.000
	Bichos	Pixar- Disney	162.799.000	358.000.000
1999	Tarzan	Disney	171.092.000	447.100.000
	Toy Story 2	Pixar- Disney	245.852.000	485.800.000
2000	El emperador y sus locuras	Disney	89.303.000	
	Evasión en la granja	DreamWorks	106.835.000	223.600.000
	La ruta hacia el dorado	DreamWorks	50.864.000	
	Dinosaurio	Disney	137.748.000	356.148.063
2001	Atlantis: El imperio perdido	Disney	80.000.000	186.049.020
	Monstruos. S.A.	Pixar- Disney	255.870.172	523.100.000
	Shrek	DreamWorks	267.665.011	481.900.000
2002	Lilo & Stitch	Disney	145.771.527	245.800.000
	Peter Pan: regreso al país de nunca jamás	Disney	48.423.368	

²¹⁹ Rocio Ayuso “Pixar, dibujos ‘superstar’” Diario *El País*. 11.06.2006.

²²⁰ Fuente: <http://www2.noticiasdot.com/publicaciones/2004/1204/0412/noticias041204/noticias041204-2.htm>

2003	Buscando a Nemo	Disney -Pixar	339.714.367	844.400.000
	El planeta del tesoro	Disney	38.120.554	91.800.000
	La gran película de Piglet	Disney	23.073.611	
2004	Shrek 2	DreamWorks	436.471.036	840.581.107
	Los increíbles	Pixar- Disney	214.294.035	
	Zafarrancho en el rancho	Disney	50.026.353	76.482.461
	Total Pixar		1.154.440.402	2.045.000.000
	Total Dreamworks		1.053.740.047	1.764.681.107
	Total Disney 2d		1.144.870.514	2.304.679.544

Disney había llegado a un acuerdo muy ventajoso con Pixar por el que ambas empresas compartían al 50% los riesgos y beneficios de estas producciones con las que se ha criado una nueva generación de niños, quedando en manos de Pixar el control creativo y en las de Disney, su distribución, labor por la que también obtenía unos ingresos del 12,5%.²²¹ Ante esta situación Steve Jobs, presidente ejecutivo de Pixar y creador de los ordenadores Apple, rompió las negociaciones con Disney, empresa a la que a la vez, tuvo que hacer frente a una oferta de compra proveniente de Comcast Corporation (primera compañía por cable de EE.UU) para adquirir Disney por 54.000 millones de dólares. En un giro inesperado de los acontecimientos, Disney compra Pixar por 7.400 millones de dólares, convirtiéndose con esta transacción el consejero delegado de Pixar, Steve Jobs, en el mayor accionista individual de Disney, con una participación del 7%. Actualmente, Jobs forma parte la dirección de Disney y colocando en los puestos directivos a personajes como John Lasseter (Director Ejecutivo Creativo de Walt Disney Animation Studios y Pixar Animation Studios).

²²¹ R.A. Los Ángeles. “Los estudios Disney se enfrentan a una vida sin Pixar” Diario *El País*. 06.02.2004.

Con este poderoso entramado empresarial la Walt Disney Company es, hoy por hoy, una de las mayores empresas mundiales dedicadas al entretenimiento para la infancia y las familias, pero la cuestión que a nosotros nos interesa es averiguar qué contenidos nos están transmitiendo mientras nos entretenemos. Por esto hemos elegido a este gigante del entretenimiento para nuestro análisis, diferenciándolo, como veremos más adelante, en las producciones Disney y producciones Disney-Pixar. Esta distinción se basa en el hecho de que Disney no participa en el proceso creativo de Pixar y sólo se limita al asesoramiento y distribución de las películas.

Para Martin Kaplan, profesor de medios, política y entretenimiento comunicación y sociedad en Annenberg School for Communication en la University of Southern California y que trabajó durante años en los estudios Disney, el entretenimiento básicamente consiste en captar y mantener la atención. Según esto, los políticos, profesores, sacerdotes, etc., buscan captar y mantener la atención para conseguir sus fines. En estos casos sus fines están claros, pero en el caso de los medios audiovisuales no tanto. Para Kaplan, el entretenimiento es la fuerza más importante en la sociedad contemporánea. En una entrevista²²² concedida por Kaplan en julio de 2007, se le formularon una serie de preguntas que transcribimos literalmente junto con sus respuestas por su interés para nuestro estudio.

Pregunta: “El espectador derrumba las barreras de protección o la capacidad de crítica ante los espacios de ocio o entretenimiento. Lo considera inofensivo y sin ninguna intención. Nos volvemos vulnerables y manipulables en cierta manera. ¿Qué puede pasar? ¿Qué pueden hacer realmente los guionistas, los productores, la industria? ¿Pueden cambiar nuestra manera de ver las cosas o actuar?”.

²²² http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/sala_de_prensa/entrevistes/2007/kaplan.html
Entrevista a Martin Kaplan, julio 2007.

Respuesta: “Esta es una cuestión muy seria, importante y complicada. Pienso que si se pregunta a las personas que hacen televisión y películas, contestarán que su trabajo consiste en entretener y ganar dinero, que su trabajo no es hacer llegar un mensaje, ni hacer cambiar de opinión, ni informar ni hacer propaganda; es captar audiencia y hacerles pagar dinero. Pero los podemos sensibilizar, y es lo que yo he intentado hacer, de su poder sobre la gente. Pienso que la mejor investigación que se ha llevado a cabo en este ámbito viene de la telenovela.²²³ En Argentina hubo una telenovela que se llamaba *Simplemente María*, se trataba de una joven pobre que trabajaba de criada, cuyos dueños abusaban de ella. Durante el transcurso de la telenovela aprende a leer y a escribir y consigue un trabajo por ella misma, y al final se casa. Cuando se casó, toda Argentina hizo fiesta porque quería ver la boda por televisión, no tanto porque la historia fuera interesante, sino porque animó a muchísimas mujeres argentinas pobres y sin educación a decirse: “yo también puedo aprender a leer y a escribir, puedo estudiar por la noche, puedo mejorar”. Poco a poco se demuestra que se pueden utilizar las telenovelas para enseñar a la gente; se les puede enseñar cosas sobre el sexo seguro o la importancia de ir a votar y eso, en todo el mundo, se convierte en una fuerza increíble para hacer el bien.

En los Estados Unidos este fenómeno está menos desarrollado que en otros países, porque en estos países a menudo se hace porque los canales de televisión son del Gobierno y éste quiere que se propague el mensaje de lo que es importante, mientras que en los Estados Unidos el negocio es básicamente

²²³ Herta Herzog-Massing desarrolla a principios de los años cuarenta del siglo XX el primer trabajo sobre las seriales radiofónicas (*soap opera*) y la naturaleza de "experiencias prestadas" que el medio introduce en las audiencias, y estudia cómo este producto trasciende la segmentación de las clases sociales y alcanza, en general, al gran público femenino, verificando algunos de los presupuestos de los teóricos de Francfort. Véase por ejemplo, "What Do We Really Know About Daytime Serial Listeners". En Lazarsfeld, P. y Stanton, F. (ed.), *Radio Research 1942-43*, Nueva York, 1944; "Motivations and Gratifications of Daily Serial Listeners", en Schramm, W., (ed.), *The Process and Effects of Mass Communication* (Univ. of Illinois Press), (pp. 50-55), 1954. Por su parte, Ariel Dorfman (2002) en su obra *Patos elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo*, relata en su introducción cómo una mujer se le acercó un día (finales de 1960) en Chile, recriminándole que él criticara las fotonovelas que ella leía. Dorfman no pudo convencerla del “daño” que le estaban haciendo. Unos años más tarde, en 1973, la misma mujer se le acercó y recordándole la anécdota le dijo que ya no leía aquella basura y que “ahora-compañero- soñamos realidad”. Como vemos, las interpretaciones sobre las telenovelas son muy variadas. [La cita es nuestra]

privado y por eso no quieren que les digan qué tienen que hacer. Por este motivo, lo que yo he hecho durante los últimos seis años en este ámbito ha sido ofrecer un servicio gratuito a los productores y a los escritores de programas de televisión, especialmente con respecto a la salud, a los cuales, si tenían alguna historia de enfermedades, doctores o seguridad, proporcionábamos gratuitamente un experto al que podían consultar y así no se tenían que inventar la historia. Lo que acostumbraba a suceder era que un escritor decidía que su personaje tenía que estar enfermo, se inventaba un nombre para la enfermedad y decía lo que tenía que hacer; lo que no se imaginaba es que la gente que miraba el programa se pensaba realmente que era verdad y se lo creía, incluso sabiendo que era entretenimiento. Por lo tanto, lo que nosotros hacemos es dar información de ayuda a los escritores para que la hagan llegar a la audiencia. Su poder también puede funcionar de manera negativa. En la serie²²⁴ “24”, muy famosa en Asia, el personaje principal, Jack Bauer, es un agente secreto que trabaja para el gobierno y tiene que evitar complots terroristas. Los sospechosos son detenidos y torturados, y cuando son torturados confiesan si hay bombas y dónde están. Pues bien, cualquier persona con experiencia en antiterrorismo sabe que eso no funciona y que si torturas a una persona, te dirá lo que quieres oír; que la manera de conseguir la información correcta es hacerte amigo y tener confianza. El problema es que esta serie, “24”, se ha hecho muy popular no sólo entre el gran público, sino también entre los estudiantes que se preparan para el servicio militar. En West Point, nuestra academia militar, el profesor dice a los estudiantes: “Leed el libro de texto, el mensaje es que no torturéis, no funciona” y estos estudiantes por la noche miran la televisión y ven el mensaje contrario, ¿y a quién creen? A la serie de televisión. Como consecuencia de ello el jefe de cadetes de West Point tuvo

²²⁴ 24 es una serie de televisión estadounidense del género de acción/drama, emitida por la cadena FOX y producida por Imagine Television. Fue creada por Robert Cochran (guionista de Falcon Crest) y Joel Surnow (guionista de Corrupción en Miami). «24» trata de la vida del agente federal Jack Bauer (interpretado por el actor Kiefer Sutherland), de la Unidad de CTU (Counter Terrorist Unit) o UAT (unidad antiterrorista) de Los Ángeles. En una forma novedosa, en la cual se observa la acción en tiempo real: cada temporada está compuesta por 24 capítulos de una hora de duración que conforman un único día, con cada episodio de una hora representando una hora continua de acción. La serie también enfoca las actividades de otros agentes de la UAT, las acciones de los terroristas y las reacciones en la Casa Blanca. [http://es.wikipedia.org/wiki/24_\(serie\)](http://es.wikipedia.org/wiki/24_(serie)) [La cita es nuestra]

que visitar Hollywood para decir a los escritores de la serie: “No hagáis éso, os creen a vosotros, no a los profesores”. Y, posteriormente, la gente del programa viajó a West Point, inclusive la estrella, Kiefer Sutherland, para decirles: “Sólo soy un actor, es una serie de televisión, no es real, no creáis lo que os decimos”. No obstante, los políticos a favor de la posición de tortura de la administración Bush piensan que la serie es fantástica y la utilizan porque quieren que la gente esté de su parte y para poder decir que la tortura puede ser útil en situaciones de emergencia. Es un ejemplo que muestra que esta fuerza puede ser negativa incluso cuando piensas que la gente del programa no quiere enviar este mensaje”.

Si personas adultas pueden ser confundidas por los mensajes audiovisuales y experimentar dificultades para distinguir la realidad de la ficción, qué no podrá pasar en las mentes infantiles. Disney proporciona entretenimiento, sí, pero como dice Giroux (2001: 16-17): “La aceptación de que Disney proporciona placer no debería cegarnos como para no darnos cuenta de que Disney es mucho más que un simple entretenimiento”.

El estudio de los contenidos presentados en las producciones Disney y Pixar, se ve antecedido por uno anterior sobre el consumo de estos productos en los niños de edad infantil. Si recurrimos a las cifras expuestas anteriormente, prácticamente podíamos considerar innecesario este estudio sobre el consumo de vídeos, pero hemos considerado su realización puesto que las cifras son globales y nosotros la circunscribimos exclusivamente a la población infantil.

4. 2. Objetivos del estudio.

El estudio que se presenta sobre el consumo de películas de Walt Disney en formato vídeo tenía como objetivo averiguar si existe la necesidad de iniciar investigaciones sobre el visionado que realizan los niños a través de las cintas de vídeo, como así se constató. Por ello, en primer lugar necesitábamos averiguar, con una muestra reducida, qué número medio de

películas tienen los niños y niñas en sus hogares. Si la media resultante fuera insignificante, se desestimaría continuar con este tipo de estudios puesto que podríamos pensar que el consumo audiovisual no se produce, de manera significativa, a través del vídeo- DVD.

En segundo lugar, nos interesaba conocer cuáles eran las películas más adquiridas por los niños y el tiempo de visionado que dedican a la televisión. Es posible que pudiera aparecer alguna relación entre el número de películas en propiedad y el tiempo de visionado de televisión. Finalmente, se contempló el tiempo de visionado que realizaban los padres conjuntamente con sus hijos de estas cintas de vídeo.

4. 3. La muestra.

La muestra fue seleccionada en relación a la edad (dos y tres años) y a su accesibilidad.²²⁵ Por su propio carácter de estudio piloto, no se consideraron una serie de variables esenciales en este tipo de trabajos como pueden ser la situación económica, social, cultural etc. En total, se entregaron 450 cuestionarios recogiendo 231 no apreciándose diferencias cuantitativas según el sexo. La entrega se realizó la última semana de Octubre de 1996 y la recogida se efectuó una semana más tarde.

4. 4. Instrumentos.

Se utiliza el cuestionario como medio de recogida de la información. El cuestionario era anónimo y debía cumplimentarse por los padres de los niños. Después de una breve presentación de las intenciones del estudio, el cuestionario recogía una lista de películas de Walt Disney (23) con dos columnas. En una se preguntaba si se tenía la película en casa y en la otra, si había sido visionada por los padres. A estas dos cuestiones los padres debían responder colocando una cruz (X). Al finalizar la lista de veintitrés películas, se solicitaba la edad y el sexo. También pedíamos que se consignara el número medio de horas de visionado diario de televisión estimado por los padres. La cuestión se formulaba en intervalos de media hora, desde cero horas hasta tres horas y media. El tratamiento estadístico se realizó con Lotus Free Lance.

²²⁵ Quisiéramos agradecer a la Dirección y al personal de las siguientes guarderías del IASS (Instituto Andaluz de servicios Sociales), su colaboración y facilidades mostradas en la realización del estudio. Guarderías: Adelfa, Sagrada Familia, Sta. María de los Ángeles, M^a Inmaculada, Stma. Trinidad y Sta. Luis de Marillac, todas ellas de Sevilla. También se pasó el cuestionario en la Escuela Infantil "La Casita" / Escuela Asociada a la Unesco. de Sevilla. Así mismo, quisiéramos agradecer a D. Manuel Acevedo Nieto, presidente de la Asociación Provincial "Infancia y educación" (APIE), su inestimable colaboración para la realización del estudio.

4. 5. Resultados.

Considerando el total de las personas que respondieron a la encuesta (231), los resultados obtenidos son los siguientes:

TÍTULO PELÍCULA	LA TIENEN EN EL DOMICILIO	VISIONADA PADRES
El Rey León.	69.7%	71.9%
La Bella y la Bestia.	59.3%	65.8%
Blancanieves y los 7 enanitos.	50.6%	59.7%
101 Dálmatas.	53.7%	57.6%
El libro de la selva.	49.4%	55.8%
La Sirenita.	45.9%	47.2%
Aladdín.	45.9%	49.8%
Pinocho.	40.7%	45.9%
Bambi.	39%	44.2%
La cenicienta.	37.7%	46.8%
Tod y Toby.	36.8%	39.4%
Toy Story.	35.1%	32.9%
La Bella Durmiente.	34.2%	39.4%
Alicia en el país de las maravillas.	31.2%	41.1%
Peter Pan.	31.2%	38.1%
Los Aristogatos.	26.8%	26.8%
Mary Poppins.	19.5%	32.9%
Merlín el encantador.	18.2%	19.0%
Los rescatadores.	16%	15.6%
La Dama y el vagabundo.	16.5%	23.8%
Robin Hood.	16.5%	21.2%
Fantasía.	12.1%	11.7%
La tostadora valiente.	12.6%	12.1%

La media de películas que los niños tienen en sus casas es de aproximadamente 8 (7.85). La mediana también coincide con la media y por tanto, podemos afirmar que el 50% de los niños tienen en su domicilios más de 8 películas, mientras que el restante 50% se encuentra por debajo de esa cifra, siendo

significativo dentro de ese grupo, el número de niños que no tienen ninguna película en sus casas - el 13%-, la mayoría de ellos por no tener reproductor de vídeo en casa. Diferenciando los casos según el sexo, no se observan diferencias significativas, ya que los parámetros toman todos valores muy aproximados.

Al analizar el número de películas que han sido visionados por los padres junto con los hijos, obtenemos que la media de películas sea de 9, siendo los valores más frecuentes entre 6 y 9 películas. Al hacer este mismo estudio considerando el sexo de los hijos observamos que hay una diferencia de casi una película según si son varones (9.278) o si son mujeres (8.452).

Las películas que más se tienen en casa son en primer lugar, *El Rey León*, seguida de *La bella y la Bestia* y *101 Dálmatas*. Por el contrario, las películas que menos se han adquirido son, *Fantasía*, *La tostadora valiente* y *Los Rescatadores*. Las películas que han sido más visionadas conjuntamente entre padres e hijos, coinciden con las anteriores exceptuando la de *101 Dálmatas* que sería sustituida por la de *Blancanieves y los 7 enanitos*. Al analizarlo según el sexo, observamos ciertas variaciones:

SEXO	TENDENCIA	TIENEN LA PELÍCULA	VISIONADA POR PADRES
VARÓN	Mayor	El Rey león. La Bella y la Bestia. El libro de la selva	El Rey león. La Bella y la Bestia. El libro de la selva
	Menor	La dama y el vagabundo. Los Aristogatos. Merlín el encantador	La Dama y el vagabundo. Los rescatadores. Merlín el encantador.
MUJER	Mayor	El Rey león. La Bella y la Bestia. Blancanieves.	El Rey león. La Bella y la Bestia. La Sirenita.
	Menor	La Dama y el vagabundo. La tostadora valiente. Fantasía.	Merlín el encantador. Robin Hood. La Tostadora valiente.

Se preguntaba también a los padres en el estudio, sobre el número de horas de televisión o vídeo que veían sus hijos. A esta pregunta contestan 205 padres de los 231 encuestados con los siguientes resultados.

Nº horas visionado TV.	3.5	3.	2.5.	2.	1.5.	1.	0.5.	0.
Frecuencia Total.	5.4%	3.9%	9.3%	20.5%	19%	18.5%	20%	3.4%
Frecuencia Acumulada	5.4%	9.3%	18.5%	39%	58%	76.6%	96.6	100%

Comparando estos datos con el número de películas que tienen los niños y niñas en casa, y el número de películas visionadas con los padres, obtendríamos los siguientes resultados en medias:

Nº horas TV / día	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5
Nº películas que tienen en casa.	2	5.9	8.9	10.2	7.9	8.1	7.5	12.3
Visionado conjunto.	4	7.4	10.4	10.1	8.2	9.9	8.6	13.8

Teniendo en cuenta la edad de los niños, obtendremos la siguiente tabla de frecuencias acumuladas expresadas en tantos por cientos:

Nº horas TV/Día	3.5	3	2.5	2	1.5	1	0.5	0	Media
Edad 2 años.	3.8	7.6	16.5	39.2	49.4	69.6	96.2	100	1.411
Edad 3 años.	6.8	11.7	20.4	41.7	68.9	85.4	98.1	100	1.665

El número de horas de televisión que ven los niños al día difiere según sea el sexo de los niños. Veámoslo en la siguiente tabla expresada en tantos por cientos.

Sexo/ Nº horas TV	3.5	3	2.5	2	1.5	1	0.5	0	Media
Varón	6.5	10.5	21	41.9	59.7	79	96	100	1.573
Mujer	4.2	5.6	12.5	31.9	51.4	69.4	97.2	100	1.361

4. 6. Discusión y conclusiones.

Lo primero que llama poderosamente la atención en la encuesta es la media de películas en propiedad que cada niño tiene. Ocho películas es un número muy considerable si tenemos en cuenta la baja edad estudiada. Existe una variable que podía influir en este dato y que no se ha tenido en cuenta, a saber, el número de hijos de la familia. Ciertamente, el número de películas puede incrementarse en los hogares con dos o más hijos que en aquéllos con hijo único. Hay que recalcar que sólo se han contabilizado las películas de la firma Walt Disney por lo que muy probablemente ese número se doblaría en la mayoría de los hogares con el concurso de otras producciones.

Respecto a los títulos más poseídos destacan *El Rey León*, con el 69,7% y *La Bella y la Bestia*, con el 59,3%. Pero qué sucede si presentamos los datos ordenados cronológicamente. Veamos la siguiente tabla.

TÍTULO PELÍCULA	LA TIENEN EN EL DOMICILIO	VISIONADA PADRES
Blancanieves y los 7 enanitos. 1937.	50.6%	59.7%
Fantasia. 1940.	12.1%	11.7%
Pinocho. 1940.	40.7%	45.9%
Bambi. 1942.	39%	44.2%
La cenicienta. 1950.	37.7%	46.8%
Alicia en el país de las maravillas. 1951.	31.2%	41.1%
Peter Pan. 1953.	31.2%	38.1%
La Dama y el vagabundo. 1955.	16.5%	23.8%
La Bella Durmiente. 1959.	34.2%	39.4%
101 Dálmatas. 1961.	53.7%	57.6%
Merlín el encantador. 1963.	18.2%	19.0%
Mary Poppins. 1964.	19.5%	32.9%
El libro de la selva. 1967.	49.4%	55.8%
Los Aristogatos. 1970.	26.8%	26.8%
Robin Hood. 1973.	16.5%	21.2%
Los rescatadores. 1977.	16%	15.6%
Tod y Toby. 1981.	36.8%	39.4%

La tostadora valiente. 1987.	12.6%	12.1%
La Sirenita. 1989.	45.9%	47.2%
La Bella y la Bestia. 1992.	59.3%	65.8%
Aladdín. 1993.	45.9%	49.8%
El Rey León. 1994.	69.7%	71.9%
Toy Story. 1995.	35.1%	32.9%

Si nos fijamos, la última producción en orden decreciente han sido *Toy Story*, (35,1%), pero ésta supera a 11 producciones anteriores consideradas clásicos considerando que acababa de salir al mercado videográfico pocos días antes de la realización de la encuesta. Exceptuando a algunos clásicos como *Blancanieves* (50.6%), *El Libro de la selva* (49.4%) y *101 Dálmatas* (53.7%) podemos sugerir que las últimas películas tienden a ser las más demandas por el público, en parte por las técnicas de animación utilizadas y en parte debido a las campañas publicitarias que las preceden. Como algún periodista dijo en aquel momento, estamos asistiendo al segundo nacimiento de Walt Disney. No obstante, hay que señalar que los productos videográficos, como consecuencia de la campaña de marketing, salen a la venta por tiempo limitado y si en la muestra un 13% declaraba no tener vídeo en 1996, puede que un año antes este dato se hubiera incrementado. De esta manera es lógico considerar no comprar una cinta de vídeo cuando no se dispone de aparato reproductor. Este hecho puede tener incidencia en los resultados obtenidos.

Es de destacar el hecho que todas las películas tomen valores muy similares considerando la posesión y el visionado de los padres, lo que nos puede hacer aventurar la siguiente conclusión: a los padres les gustan esas películas para sus hijos pues las adquieren y les permiten su visionado. También puede considerarse el hecho que le traigan recuerdos de su infancia, pero ¿se establecería la misma proporción con otras películas que no fueran del sello Disney? En este sentido, hay que indicar que otra de las productoras que ha realizado con éxito cine de animación es "DreamWorks", fundada en 1994, pero que hasta 1998 no produce su primer éxito con *Antz* junto a *El príncipe de Egipto*. En el 2001 "DreamWorks", llega a consagrarse en el cine de animación con el

estreno de *Shrek* (2001). Para responder al interrogante que nos planteábamos anteriormente, en relación a si se establecería la misma proporción con otras películas que no fueran del sello Disney, deben realizarse sucesivos trabajos.

No son significativas, sin embargo, las diferencias entre los sexos en relación al número de películas visionadas junto a los padres o a los títulos visionados. El hecho de que los niños tengan más *El libro de la selva* que *Blancanieves y los siete enanitos* no ofrece significación puesto que después, niños y niñas, comparten las dos películas más adquiridas, *El Rey León* y *La Bella y la Bestia*. Sí que puede serlo, en cambio, el hecho que en los resultados obtenidos las niñas ven menos televisión que los niños, lo que puede explicarse desde el punto de vista de la socialización de género. Pero, como veremos en los resultados del experimento del Recuerdo 2008, las niñas obtienen mayores puntuaciones en el grado de recuerdo de las imágenes audiovisuales que los niños.

En cuanto al número de horas de visionado de televisión, se confirma la idea de que está bien hacerlo, pero no está bien el admitirlo (Condry, 1989: 34). Parece ser que en EE.UU. de América, existe una diferencia de dos horas entre lo que una persona declara ver de televisión y lo que realmente ve.²²⁶ Si tenemos en cuenta que el 76% de la muestra declara ver una hora de televisión o más y le aplicamos la estimación anterior, nos encontraríamos con que ese 76%, visionaría diversos programas o vídeos durante unos 180 minutos diarios, lo cual es congruente con las cifras que se nos otorgan a los españoles sobre el visionado de televisión. No obstante, hay que indicar que no estamos en EE.UU. y que sólo suponemos, aunque hay claras evidencias que siempre se declara ver menos televisión de la que realmente se ve.

²²⁶ Ver, Bryant y Gerner, (1981); Robinson, (1981). *Cit.* Condry, (1989). Y esto ocurre no solamente con los tiempos de visionado, sino con los contenidos que se visionan. Como decía Joaquín Vidal en 1993. “Y si es para asuntos de televisión el pueblo quiere ver las comedias de Lina Morgan y Alfredo Landa, que le hacen reír o el fútbol que le motiva. Sin embargo, si le preguntan al pueblo qué debería dar la televisión, responderá: programas culturales. Una muestra más de su sabiduría infinita, porque es propio de sabios andarse con sutilezas, envolver sofismas y marear la perdiz”. Joaquín Vidal, Diario *El País*, 15.06.1993. Hoy sólo hay que sustituir los programas de entonces por los actuales y se seguiría encontrando la misma relación.

La relación más interesante se establece entre el número de películas en propiedad y el tiempo de visionado de la televisión. Podemos observar cómo a mayor número de películas más tiempo se emplea en el visionado de la televisión, hasta el intervalo de la hora y media de visionado. El número de películas decrece cuando se declaran dos horas de visionado. Aumenta unas décimas en el intervalo de 2.5. horas volviendo a decrecer cuando se alcanzan las tres horas. Las cotas más altas de visionado (3.5. horas) se alcanzan junto al mayor número de películas en propiedad. Una posible explicación a todo ello estaría en que aquellos niños y niñas que ven la televisión menos de dos horas, lo harían fundamentalmente utilizando el vídeo. Es posible pensar que los padres permitan sólo el visionado de esas cintas. De esta forma, al ofrecer a sus hijos un producto de "calidad", de alguna forma estarían desculpabilizándose por utilizar el monitor de televisión como *niñera electrónica*. En el caso de aquellos niños y niñas que visionan de dos a tres horas diarias, parece que compaginan uno y otro medio (vídeo y televisión) puesto que el número de cintas se estabiliza. Finalmente, cuando un niño o niña de esta edad ve 3.5 horas o más de televisión al día y tiene una media de 12.3 películas es muy posible pensar que en esa familia existan hermanos, y que gran parte del tiempo familiar gire en torno a la pequeña pantalla.

Como hemos visto anteriormente, las niñas visionan algo menos de televisión que los niños. Pero, ¿quiénes tienen más películas de vídeo, las niñas o los niños? Son los niños quienes tienen más cintas en su casa (una más). Así, podría establecerse una relación en el sentido que cuantas más películas se tenga, más visionado audiovisual se realizará. O dicho de otra forma, cuantas menos películas se tiene menos visionado se realiza. Estas hipótesis que acabamos de formular no son tan descabelladas puesto que, teniendo en cuenta la edad de la muestra, es posible pensar que los padres permitan visionar más televisión siempre y cuando fueran cintas de vídeo. ¿Por qué? Quizá sea debido a que al utilizar la televisión como *niñera* los padres y madres creen estar controlando de alguna forma lo que los niños ven, siendo las cintas de vídeo un medio ideal para ejercer ese control. No obstante, puede que otra serie de variables no

contempladas puedan estar influyendo en esta relación como, por ejemplo, y como ya hemos apuntado, los diferentes tipos de socialización según los distintos sexos. De todas formas, resulta muy prematuro aventurar conclusiones sobre el tema, aunque parece que sí existe una relación en el sentido de que a más disponibilidad de medios mayor consumo audiovisual.

Este trabajo²²⁷ supuso el primer acercamiento experimental a la temática que nos ocupa y se demostró (para nosotros) valioso al sugerir la necesidad de seguir realizando estudios sobre el cine de animación infantil en formato vídeo y, en particular, sobre la firma Walt Disney.



²²⁷ Este trabajo se presentó como Comunicación en las IV Jornadas de Educación y Medios de Comunicación. Sevilla, 20 al 27 de noviembre de 1996. Aquí se ofrece actualizado en cuanto a los datos empresariales y sociales, manteniéndose, tal cual, los resultados e interpretaciones realizadas en su momento.

CAPÍTULO 5.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO IDEOLÓGICO Y EMOCIONAL DE LOS VÍDEOS DE WALT DISNEY y DISNEY - PIXAR.

Ha llegado el momento de preguntarnos qué es lo que realmente nos dice Walt Disney en sus productos cinematográficos. El análisis lo dividiremos en las producciones realizadas exclusivamente por la firma Walt Disney Company por un lado y, por otro, en los largometrajes fruto de su asociación con los estudios Pixar. En ambos casos nos centraremos en estudiar una serie de temáticas referentes al tratamiento que recibe la familia, los sexos, la riqueza, la propiedad privada, el trabajo, las relaciones sociales y los regímenes de gobierno.

El análisis del contenido emocional se realizará, también, de dos maneras diferentes. En el caso de los productos Disney se consignarán los principales sentimientos y emociones expresados por los personajes sin el apoyo de ningún instrumento de análisis, sólo efectuando una mirada crítica. En cuanto a las producciones Disney- Pixar el estudio de éstas se apoyará en el instrumento elaborado en base a las aportaciones de la sociología de las emociones que fue presentado en el capítulo 2. Previamente a todo ello, plantearemos una serie de cuestiones previas y enmarcaremos el contenido de nuestro trabajo en otros estudios afines.

Las conclusiones se irán presentando paralelamente a los análisis efectuados, aunque en el cierre del capítulo ofrezcamos un apartado denominado *Conclusiones e interrogantes*.

"La literatura infantil es quizás el foco donde mejor se puede estudiar los disfraces y verdades del hombre contemporáneo porque es donde menos se lo piensa encontrar".

Dorfman y Mattelart. *Para leer al Pato Donald*.

5. 1. Introducción y cuestiones previas.

El presente trabajo se compone de dos partes. La primera fue presentada en el V congreso INFANCINE, Madrid (1996), con el objetivo de analizar el contenido ideológico transmitido a través de los largometrajes de dibujos animados producidos por el sello Walt Disney y presentados en formato de video hasta 1995. Sirvió como estudio previo al que nosotros presentamos ahora revisado, ampliado y actualizado hasta el año 2007. La segunda parte de este capítulo también realiza un análisis de contenido, pero sólo de las producciones de Disney-Pixar (1995-2007) donde Disney es la encargada de distribuir los productos y Pixar la responsable del proceso creativo.

La elección de este tipo de estudio está justificada en el hecho de que en la actualidad, la distribución masiva de películas de animación en cintas de video-DVD ha dispuesto una nueva ordenación del ocio y la comunicación. Como señala Romero (2002) la industria Disney propaga valores socioculturales a la audiencia infantil, no sólo a través de sus producciones animadas, sino también a través del vasto entramado comercial que se expande a lo largo del ciclo vital del producto que consta de tres períodos de la vida cultural. Una primera fase es la llamada "Fase de pre-exposición", que se extendería cuando la producción animada aún no se encuentra en las salas de exhibición cinematográficas pero que el despliegue de *merchandising* de la industria se ha ocupado de promocionar su existencia en el consciente colectivo popular y que, por tanto, prepara a la audiencia para un primer momento de recepción donde el ritual familiar de acudir al cine así como determinadas actitudes particulares de consumo se hacen evidentes. Una segunda fase es la llamada "Fase de Exposición", y viene determinada por la exhibición del producto cultural en las

salas cinematográficas. Una tercera fase se plantea como “Fase de Post-exposición” y abarca desde la exclusión de la producción de las salas cinematográficas hasta su reciclaje en otras formas de consumo cultural como la adquisición del vídeo o DVD en videoclubes y comercios. En esta fase se valora un tipo de consumo diferente y la permanencia y transformación de los valores aprehendidos a lo largo del tiempo relacionándolo o confundiendo estos valores con otros de producciones anteriores.

El análisis del contenido ideológico y emocional transmitido a través de la producción en largometrajes animados de la compañía Disney, que presentamos a continuación, se realiza en esta última fase. En este análisis damos prioridad al estudio de una serie de temáticas en sintonía con lo expuesto en el capítulo 1. Las temáticas abordadas son: la perspectiva de género, la concepción de la familia, las relaciones de producción, la riqueza, los regímenes de gobierno y relaciones sociales. Por otra parte, el análisis de las producciones Pixar lo realizaremos teniendo en cuenta estas temáticas, pero en base al instrumento confeccionado según las aportaciones de la sociología de las emociones, (Kemper, Hochschild, Scheff). Por último, queremos indicar que es importante realizar un estudio de las películas de animación de Disney pues, como dice Giroux (1996:62), la ideología de Disney ha sido ampliamente analizada mediante críticas de sus parques temáticos y comics, pero tales análisis han tenido muy poco que decir acerca de sus películas como narrativas ideológicas.

Antes de nada, queremos exponer dos cuestiones previas. La primera es que el análisis que realizamos se efectúa sobre la práctica totalidad de la producción de los largometrajes de Disney y Pixar lo que supone una ventaja y un inconveniente. La ventaja reside en poder obtener una panorámica general sobre toda su obra respecto a los temas analizados. El inconveniente es que no podemos profundizar, como quisiéramos, en el análisis de todas las producciones. Otros trabajos, como la tesis doctoral presentada por Granado (2001) se centran sólo en el análisis de cuatro largometrajes (*La Sirenita, La Bella*

y *la Bestia*, *Aladdin* y *El Rey León*), lo que le permite mayor profundidad, mientras nosotros tomamos en consideración la práctica totalidad de la producción.²²⁸

La segunda cuestión reside en que muchas de las películas de Disney y Pixar no sólo son adaptaciones de mitos, cuentos u obras de la literatura, sino que además podemos encontrarnos los mismos argumentos en la cinematografía adulta. De esta manera, podría pensarse que las películas de animación están preparando al público infantil para consumir los mismos contenidos, pero en versión adulta (al igual que se les prepara como consumidores en la infancia a través del *merchandising* para luego llegar a participar en la sociedad de consumo con sus propios medios). Es decir, es posible razonar que los principios del sistema económico y social están contenidos tanto en los productos audiovisuales dirigidos a la infancia como hacia los adultos. La única diferencia reside en la forma de presentación para que puedan ser asimilados según la mentalidad. En este sentido, hay que recordar el interrogante que nos planteábamos en el capítulo primero, a saber: ¿qué criterios se aplican en la selección de contenidos en los largometrajes de animación infantiles? Intuimos, por ahora, que estos criterios están en sintonía con la corriente socializadora, como sugería la hipótesis del cultivo. Las siguientes páginas confirmarán o desmentirán, en mayor o menor medida, este supuesto.

5. 2. Justificación, objetivo y contenido del estudio.

Desde el año 1937 fecha en que se realiza el primer largometraje en dibujos animados bajo el título de *Blancanieves y los siete enanitos*, hasta el año 2007 en que se estrena el último largometraje, *Descubriendo a los Robinsons*, de la Walt Disney Company han transcurrido siete décadas. Hasta el momento de difusión del vídeo-DVD e implantación de las cadenas privadas de

²²⁸ Incluso hay quien estudia sólo la música de una película “Pérez,D., “El empleo del leimotiv musical en la banda sonora de “Hércules” de Disney”.

http://www.campusred.net/forouniversitario/pdfs/Comunicaciones/cine/Diana_Perez_Custodio.pdf

televisión, los niños sólo tenían oportunidad de ver estas películas cuando sus padres los llevaban al cine. Hoy en día, la distribución masiva de películas de dibujos animados en cintas en vídeo-DVD ha dispuesto una nueva ordenación del ocio y la comunicación.

¿Por qué del ocio? Las salidas familiares se realizan normalmente a tenor de algún acontecimiento especial. Los cambios en los hábitos familiares, debido al ritmo de la vida moderna, la nueva distribución de los roles en la familia, así como la introducción de soportes técnicos y facilidades en la difusión de productos audiovisuales antes mencionados, han dado como consecuencia que se tenga menos tiempo para dedicarlo a la educación de los hijos, delegando esa función a otros agentes socializadores.

¿Por qué de la comunicación? Antes de la difusión del vídeo-DVD y de las cadenas de pago e Internet, el visionado de programas audiovisuales infantiles estaba circunscrito a franjas horarias muy concretas o a ocasiones especiales en las que se iba al cine. El hecho de poder disponer del producto audiovisual en el momento y lugar que se desee, está provocando una reordenación de los parámetros comunicativos culturales en relación a la infancia.

Históricamente los cuentos han sido uno de los instrumentos a través del cual se efectuaba la socialización de las nuevas generaciones, enseñando valores, comportamientos y las consecuencias de las conductas de los personajes. Los productos audiovisuales infantiles analizados también son cuentos o están basados en cuentos tradicionales, pero una de las grandes diferencias con la tradición oral y escrita estriba en que antes se conversaba sobre las historias contadas. Actualmente, en la cultura audiovisual, los productos son consumidos individualmente por la infancia, obviando el necesario diálogo posterior que despejaba las posibles dudas ante los comportamientos de los personajes y afianzaba los valores positivos de la historia. José Saborit (1988:17) sugería que sería interesante estudiar, desde el punto de vista sociológico, como en la actualidad una de las funciones educativas de la familia reside en situarse

delante de la televisión para señalar la correcta interpretación de los mensajes emitidos o enjuiciar la validez ética de los mismos, reafirmando así la autoridad familiar. A ciencia cierta, no es posible saber exactamente qué interpretación están realizando los niños en edad infantil de las películas visionadas. Son muchos los mensajes entremezclados en los productos audiovisuales y delegamos a mentes en formación la tarea de discernir entre lo correcto y lo inapropiado. Las familias, las religiones, la escuela y el Estado en general son las instituciones que tradicionalmente han determinado qué es lo correcto y lo incorrecto respecto a cómo comportarse en el mundo y todas estas instituciones se configuraban (hasta ahora) como potentes máquinas socializadoras, tal como indica Giroux (2001:91-92):

“Ni que decir tiene que las películas de dibujos animados actúan en diversos registros, pero uno de los más persuasivos es su papel como nuevas “máquinas educadoras”. Muy pronto descubrí que para mis hijos, y sospecho que también para muchos otros, estas películas tienen al menos tanta autoridad y legitimidad cultural para enseñar roles, valores e ideales como los lugares tradicionalmente de enseñanza, es decir, los colegios, las instituciones religiosas y la familia. (...) La importancia de las películas de dibujos animados de Disney como lugar de aprendizaje se ve intensificada por el reconocimiento casi general de que la escuela y otros lugares públicos están sumidos en una crisis cada vez más profunda por falta de visión, propósitos y motivaciones”.

Como vimos al hablar de la construcción social de la realidad,²²⁹ todos los productos culturales son hijos de su tiempo y apoyan o critican el sistema económico y social vigente. En la actualidad vivimos inmersos en un sistema de libre mercado caracterizado por la globalización en todos los ámbitos vitales. Recordamos que el término globalización se aplica a la economía donde se propugna la eliminación de todas las barreras institucionales internacionales al

²²⁹ Aunque ya hemos tratado convenientemente este tema, pensamos que no está de más hacer un breve recordatorio del mismo pues, seguidamente, vamos a utilizarlo en el análisis de los largometrajes de Walt Disney.

libre comercio. Hasta ahora, y según la comisión mundial sobre la dimensión social de la globalización:²³⁰

“Cuando se consideraban los efectos de la globalización, se tendía a centrar la atención en los indicadores económicos, las tasas de los aranceles y las corrientes comerciales y de inversiones entre los países. Pero estos indicadores sólo reflejan una parte de la realidad. No hay que olvidar que más allá de las estadísticas están los trabajadores y sus familias, a quienes la globalización aporta inseguridad, pero también oportunidades. La evolución económica y tecnológica sin precedentes de las últimas décadas ha transformado la vida de las personas y ha creado nuevos paisajes sociales. Ha tenido efectos sobre las relaciones familiares, las relaciones entre los propios trabajadores y las relaciones entre éstos y los empleadores. La rápida divulgación de información y el crecimiento de la industria mundial de los medios de comunicación pueden afectar el sentimiento de identidad de las personas y hacer mella en la solidaridad social y la diversidad cultural. Al mismo tiempo, pueden generalizar los valores democráticos y ayudar a promover la comprensión de este fenómeno.

Así pues, para tener una visión integral de la globalización hay que tener presente toda una gama de cuestiones relacionadas con la manera en que la gente vive, trabaja y ve el mundo en el que vive. El acceso a un trabajo decente, a la educación, a la seguridad, a los derechos democráticos y el sentimiento de pertenecer a una comunidad y a una sociedad determinada constituyen elementos de la dimensión social de la globalización”.

²³⁰ La Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización fue instituida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en febrero de 2002. La Comisión fue un organismo independiente creado para dar respuesta a las necesidades de las personas que resultan de los cambios sin precedentes que la globalización provoca en sus vidas, sus familias y en la sociedad donde viven.

<http://www.ilo.org/public/spanish/wcsdg/faq.htm>

También hay análisis mucho más fecundos y comprometidos sobre la globalización como los de José Saramago, José Luis Sanpedro, Eduardo Galeano, Eduardo Mendicutti, Susan George, entre otros.

La globalización es un hecho y nos afecta a todos y en todos los ámbitos, para bien o para mal. Básicamente se origina en el presupuesto de que el sistema de libre mercado es el gran dogma indiscutible y hoy, como dice Susan George (2001:229), parece como si declararse en contra del libre comercio ahora fuera como declararse contra la maternidad.

En nuestro proceso de socialización, los seres humanos, hemos ido construyendo una determinada manera de comprender y actuar en la realidad que ha sido previamente configurada. Respecto a la economía, la ley de la oferta y la demanda, el libre mercado y la propiedad privada son presupuestos ideológicos que condicionan nuestra vida económica y social. Si dirigimos nuestra mirada a la escuela debemos preguntarnos con Díez (2007) quién enseñó esos contenidos, en qué currículo o programa escolar o familiar estaban incluidos. Si analizamos los programas escolares actuales veremos que éstos no están presentes, siempre, de forma expresa, aunque sí dentro del currículum oculto pero, en cualquier caso, son aprendidos y asumidos por la mayoría de las nuevas generaciones. Según Díez (2007) lo "social" se educa a través de la experiencia (la vida, el trabajo, la posición que se ocupa, etc.) y los medios de comunicación social hacen el resto: convirtieron una experiencia en una doctrina, lo cual refuerza la inculcación al racionalizarla, al convertirla en un conjunto sistemático de razonamientos, de argumentaciones, de principios, repetidos insistentemente hasta configurarlos como la única realidad posible. Aunque se considere que la escuela es neutral en este proceso de socialización donde está implicada la globalización, no lo es en absoluto, puesto que las políticas educativas y el currículo que diseñan están en sintonía con el sistema social imperante. Por eso, como dice César Cascante (1997: 34):

"Se hace necesario introducir en la institución escolar y en los movimientos pedagógicos y profesionales debates y contenidos sociopolíticos que vayan quebrando la idea de falsa neutralidad del sistema educativo. En este sentido adquiere una importancia fundamental desarrollar un currículum cuyos

contenidos desvelen los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder”.

Pero esta tarea, ardua por otra parte y siempre llena de obstáculos desde el mismo poder, tiene a su vez otra paralela como señala el mismo César Cascante (1997, 20):

“La difusión de esta ideología hegemónica se realiza fundamentalmente a través de los medios de comunicación. La evidencia de la realidad social, política y económica “no existe” para la mayoría de la población, que construye su propia realidad y sus propios esquemas de análisis de la misma a partir de la imagen que los medios de comunicación le proporcionan (realidad virtual)”.

A lo largo de este análisis apuntaremos cómo, a través de los productos audiovisuales de los largometrajes de Disney y de Disney-Pixar, se están transmitiendo contenidos propios de la globalización (concepción de la familia, relaciones de producción, la riqueza, regímenes de gobierno y relaciones sociales), entremezclados con valores socialmente aceptables (amistad, amor, sacrificio, superación, etc.). El éxito de estas producciones, en opinión de Manuel Galiano²³¹ jamás hubiese sido posible sin ese tono ideológico próximo a los poderes dominantes que prima en todas sus producciones con un inevitable final-feliz tras resolverse todos los problemas con el triunfo de la bondad y el correspondiente castigo de los malos. Como ya advirtieran Dorfman y Mattelart (1972), la magia de Disney había consistido en mostrar en sus creaciones el lado alegre de la vida, proyectando una imagen ideal de la infancia, ajena a las asperezas de los conflictos cotidianos. Además, el hecho que los largometrajes y cortometrajes de Walt Disney realizados desde prácticamente sus incios sigan viéndose en la actualidad se explica porque Disney siempre se negó a aprobar proyectos de tramas o chistes que dependieran de una temática de la actualidad, pues eso significaría que esas películas no podrían tener proyección

²³¹ Manuel Galiano León, “Interculturalidad y coeducación desde el cine de animación”.
<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/1151C.pdf>

de futuro, (Vidal, 2006:2002). No obstante, no hay que olvidar que en la era de la globalización toma pleno sentido la advertencia de Giroux (2001:121):

“Las películas de Disney tienen que ser analizadas no sólo por lo que dicen sino también por cómo lo asimila la gente dentro de sus contextos nacionales e internacionales. Es decir, los trabajadores culturales tienen que estudiar estas películas de manera intertextual y desde una perspectiva transnacional. Disney no ignora los diferentes contextos; por el contrario, su poder, en parte, radica en su habilidad de abordar diferentes contextos y en poder ser interpretado de forma diferente en diferentes formaciones transnacionales”.

En resumen, creemos que el fácil acceso a los productos audiovisuales de corte infantil en los hogares españoles (y de su visionado de manera individual y sin comentarios posteriores con adultos²³²) hace necesario su estudio por parte de las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Información y Comunicación conjuntamente. De esta manera se desvelarán los contenidos culturales que se están transmitiendo, cómo se transmiten y qué efectos están produciendo en la infancia al definir lo que se puede hacer y lo que se puede ser, en la infancia y en la edad adulta.

5. 3. Metodología.

Se analizaron los argumentos de la mayoría de los largometrajes producidos por Walt Disney entre los años 1937 y 2007 siempre y cuando estén

²³² Queremos insistir en el hecho de que los largometrajes de Disney son esencialmente cuentos o adaptaciones de cuentos populares llevados a la pantalla. La función que desde el Neolítico ha cumplido los cuentos ha sido la de iniciar a los niños en la organización de la vida social o desvelarle secretos o misterios de la naturaleza. Esta es una función necesaria en el proceso de socialización donde se enseña a las nuevas generaciones los valores dominantes de la época y los comportamientos aceptados socialmente. Entonces, ¿por qué es necesario un análisis de este tipo? En los últimos años el lenguaje audiovisual se ha adueñado prácticamente de la función de contar cuentos haciendo desaparecer, en gran medida, la transmisión oral (un ejemplo de ello, lo vimos al hablar del vídeo con los productos videocuentos elaborados en las escuelas). Esto supone que no hay diálogo posterior al visionado del producto, mientras que en las narraciones orales sí que existe ese diálogo, donde se puede matizar los contenidos, las acciones de los personajes y sus consecuencias. Aquí estriba, a nuestro juicio, la gran diferencia y por ello, consideramos que hay que señalar los contenidos que se transmiten por sí fuera necesaria nuestra alerta, puesto que no sabemos a ciencia cierta qué interpretaciones pueden estar dando las mentes infantiles del visionado de los mensajes transmitidos audiovisualmente.

disponibles en vídeo-DVD en base a clasificaciones de los cuentos populares (Cuentos de hadas o maravillosos, cuentos de costumbres, cuentos de animales). Los largometrajes de la compañía Disney, los clasificamos en base a la agrupación de cuentos maravillosos, populares o de costumbres y de animales.²³³

Cuentos maravillosos. *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), [La Academia de Hollywood la premió con 7 pequeños Oscars para los enanitos]. *La Cenicienta* (1950); *Pinocho* (1940), (2 Oscars); *Fantasia* (1940); *Mary Poppins* (1964), (5 Oscars); *Merlín el encantador* (1963); *Alicia en el país de las maravillas* (1951); *La Bella Durmiente*. (1959); *Peter Pan* (1953); *La Bella y la Bestia* (1992), (2 Oscars); *La Sirenita* (1989), (1 Oscar); *Aladdin* (1993), (2 Oscars); *Fantasia 2000* (2000); *El emperador y sus locuras* (2000); *Atlantis: El imperio perdido* (2001); *El planeta del tesoro* (2002); *Descubriendo a los Robinsons* (2007).

Cuentos de animales. *El libro de la selva* (1967); *Los Aristogatos* (1970); *Dumbo* (1941); *Los Rescatadores* (1977); *Bambi* (1942); *La Dama y el vagabundo* (1955); *101 Dálmatas* (1961); *Tod y Toby* (1981); *El Rey león* (1994), (2 Oscars); *Lilo & Stich* (2002); *Hermano oso* (2003); *Zafarrancho en el rancho* (2004); *Chicken Little* (2005).

Cuentos de costumbres, míticos o populares. *Robín Hood* (1973); *El Jorobado de Notre Dame* (1996); *Hércules* (1997); *Mulan* (1998); *Tarzán* (1999); *Atlantis: El imperio perdido* (2001).

Su ordenación cronológica es la siguiente:

Blancanieves y los siete enanitos (1937); *Fantasia* (1940); *Pinocho* (1940); *Dumbo* (1941); *Bambi* (1942); *La Cenicienta* (1950); *Alicia en el país de las maravillas* (1951); *Peter Pan* (1953); *La Dama y el vagabundo* (1955); *La Bella Durmiente* (1959); *101*

²³³ Hemos seguido para esta clasificación los trabajos de A. Rodríguez Almodovar. Rodríguez, A., *Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid, Editorial Anaya. 1983.

Dálmatas (1961); *Merlín el encantador* (1963); *Mary Poppins* (1964); *El libro de la selva* (1967); *Los Aristogatos* (1970); *Robín Hood* (1973); *Los Rescatadores* (1977); *La Sirenita* (1989); *La Bella y la Bestia* (1992); *Aladdin* (1993); *Tod y Toby* (1981); *El Rey León* (1994); *Pocahontas* (1995); *El Jorobado de Notre Dame* (1996); *Hércules* (1997), *Mulan* (1998), *Tarzán* (1999); *Fantasia 2000* (2000); *El emperador y sus locuras* (2000); *Atlantis: El imperio perdido* (2001); *Lilo & Stich* (2002); *El planeta del tesoro* (2002); *Hermano oso* (2003); *Zafarrancho en el rancho* (2004); *Chicken Little* (2005); *Descubriendo a los Robinsons* (2007).

Evidentemente, la producción de la factoría Disney es mucho más amplia. Obviamos aquí toda la saga de cortometrajes y medimetrajes que tienen como protagonista a Mickey Mouse, el Pato Donald y otros personajes, así como las secuelas de los largometrajes clásicos, algunos de los cuales se presentan en el siguiente cuadro.

	Película	Fecha
1	El regreso de Jafar ¹	1994
2	Gárgolas. La película ²	1995
3	Aladdin y el rey de los ladrones ¹	1996
4	La gran aventura de Winnie the Pooh ³	1997
5	La Bella y la Bestia 2: Una Navidad Encantada	1997
6	El mundo mágico de Bella ⁴	1998
7	Pocahontas 2: Viaje a un mundo nuevo	1998
8	El rey león 2: El tesoro de Simba	1998
9	Winnie the Pooh: Seasons of Giving ³	1999
10	La sirenita 2: Regreso al mar	2000
11	La dama y el vagabundo 2	2001
12	La Cenicienta 2: Un sueño hecho realidad	2002
13	El jorobado de Notre Dame 2: El secreto de la campana	2002
14	Tarzán y Jane ⁵	2002
15	Winnie the Pooh: unas Navidades megapoooh ³	2002
16	101 dálmatas 2: La aventura de Patch en Londres	2003
17	Atlantis: El regreso de Milo	2003
18	La película de Stich ⁶	2003
19	El rey león 3: Hakuna matata	2004

20	Winnie the Pooh: una primavera con Rito 3	2004
21	Mulan 2: La leyenda continúa	2005
22	Tarzán 2: El origen de la leyenda	2005
23	Winnie the Pooh y Héffalump en Halloween: la película 3	2005
24	El emperador y sus locuras 2: La gran aventura de Kronk	2005
25	Bambi II	2005
26	Lilo y Stitch 2: El efecto del defecto	2005
27	Hermano oso 2: Los alces están en alza	2006
28	Tod y Toby 2	2006
29	La Cenicienta 3	2007

¿A qué se debe la abrumadora mayoría de películas basadas en cuentos maravillosos? ¿Qué intencionalidad tienen los autores de estas películas? ¿Por qué las películas con el sello Disney tienen más éxito que las demás? Y sobre todo, ¿por qué prefieren la mayoría de las familias esas películas para sus hijos? Puede ser porque las vean inocentes, educativas o divertidas, o bien, porque no les complique la vida a la hora de dar explicaciones a sus hijos. En este sentido hay que indicar que Walt Disney siempre fue muy cuidadoso con que sus contenidos no fueran hirientes, ni tuvieran referencias sexuales o violentas, ni que se usaran expresiones soeces porque, no lo olvidemos, Disney quería que sus productos fueran utilizados siempre, no sólo durante la fecha del estreno, (Vidal, 2006:208).

Dentro del repertorio de Disney, las adaptaciones de los cuentos tradicionales respecto a los argumentos suelen alejarse del estilo original de éstos, evitando en lo posible los aspectos más realistas de los mismos. Todos terminan bien: en casamiento (*Blancanieves, La Cenicienta, La Bella Durmiente, La Sirenita, la Bella y la Bestia, Aladdín*), reencontrándose con la familia (*Mary Poppins, Peter Pan, Pinocho, Dumbo*) o cumpliendo con su destino (*Merlín, El Rey León*). Pero ¿por qué todo termina bien en las películas de Disney y no se cometen atrocidades como en los cuentos tradicionales? Una posible explicación la encontraríamos en que se nos quiere hacer creer que estamos en el mejor de los mundos

posibles (Horkheimer y Adorno, 1998), que es nuestro mundo capitalista-neoliberal donde todo, al final, sale bien. Un mundo donde todos tienen un sitio designado y son felices así como son, al estilo de *La República* de Platón. El único cambio que se permite es el cambio provocado por el amor (*Cenicienta* se casa con el príncipe, *La Sirenita* abandona su mundo acuático y se despoja de su condición por amor, *Aladdín* se convertirá en Sultán al casarse con la princesa Jasmine). Existe una única excepción en la película de *Pocahontas*, donde se nos presenta un final “no feliz”.

Para responder a la pregunta planteada anteriormente, ¿Qué intencionalidad tienen los autores de estas películas? tendríamos que recorrer un largo camino a través de guionistas, directores artísticos, productores, realizadores, consejos de administración..., lo cual escapa a los límites de nuestro trabajo. No obstante, como apuntábamos al hablar de la construcción social de la realidad en la era de la globalización, los consensos en el mundo de los medios de comunicación social son más fáciles de alcanzar, en cuanto al tipo de producto, que en la escuela. Las películas de Disney y Disney-Pixar son de las más preferidas por los padres y madres, esto es un hecho, porque las ven inocentes, con un mensaje moralmente aceptable y por su alta calidad estética. Creemos que si los padres realizaran un visionado más atento de estas películas tampoco variarían mucho en su opinión, así Giroux (2001:97) apunta dos motivos al respecto: la ideología y la inocencia.

“El público en general tiende a rechazar la existencia de vínculos entre ideología y el prolífico mundo de entretenimiento de Disney”.

De esta manera, el público está predispuesto a no buscar intenciones ocultas, sólo a entretenerse con productos de reconocida calidad y bajo un halo de, supuestamente, probada inocencia. En este sentido, hay que admitir con Espinosa (1992:76) que nadie quiere romper definitivamente con la inocencia.

“En el orden moral de Disney, la inocencia se presenta como “la verdad más profunda” que, huérfana de crítica, permite su utilización poderosa e influyente para otorgar legitimidad al espectáculo del entretenimiento como fantasía escapista. Además, la inocencia se convierte en el vehículo ideológico y educativo a través del que Disney propaga ideas y valores conservadores, como las normativas e indiscutidas “premisas de una estructura y de orden social e histórico y determinado” (Giroux, 2001:45).

De este modo, la mentalidad que se propugna está tan instaurada en nuestras mentes que, ya, difícilmente pudieran imaginarse un mundo diferente. Douglas Rushkoff (2000:120) comprendía la negativa de una familia a responderle a unas preguntas a la salida de una tienda Disney en Times Square diciendo: “si los obligamos a pensar, aunque sólo fuera por un instante, destruiría el espectáculo”. Como en el circo, el *espectáculo siempre debe continuar*, si no la realidad aparece implacable. Por ello, es tan importante realizar un análisis de los contenidos transmitidos, por si hubiera necesidad de solicitar la suspensión o modificación de este tipo de espectáculo.

5. 4. Análisis del contenido ideológico.

Son de destacar las aportaciones hechas por Dorfman y Mattelart (1993) en su libro *Para leer al Pato Donald* publicadas en 1972, en plena efervescencia de la Teoría Crítica en América latina. Destacan porque realizan un detallado análisis del contenido ideológico que transmiten las tiras cómicas editadas por Walt Disney. Curiosamente, la irrupción de ideológica de Disney en América latina, empezó como consecuencia de la huelga que sufrieron los estudios Disney en 1941. Como la situación se iba haciendo insostenible, el coordinador de asuntos interamericanos, Nelson Rockefeller instó a que Walt Disney se fuera de viaje diplomático a América latina. Al ser sus películas muy populares allí, le pidieron que tomara ideas para crear nuevas historias en las que se integraran personajes estadounidenses con gentes autóctonas de esas regiones. Se trataba de una estrategia política de acercamiento para que las

ideas nazis no llegaran a cuajar en América latina, considerando que el acercamiento cultural, a través de los medios de comunicación social, cobraría un importante papel en este sentido. A partir de ahí Walt Disney obtuvo la inspiración para realizar dos largometrajes, *Saludos Amigos* (1943) y *Los tres caballeros* (1945) y, a instancias de Rockefeller, también realizó una serie de cortometrajes de propaganda que enseñaban diferentes técnicas de agricultura, higiene y aspectos sanitarios variados, (Vidal: 2006: 80). Cuando la ideología nazi fue desbancada, se usó el mismo sistema de propaganda para defenderse del nuevo enemigo: el comunismo. De esta manera, se quería mantener el sistema ideológico dominante en EE.UU. de América - el capitalismo- y hacerlo extensible a todo el planeta, como efectivamente así ha sido.

Lamentablemente, el medio de análisis de Dorfman y Mattelart (1993) difiere del nuestro. Ellos tratan con texto impreso y a través de unos personajes que se desarrollan en la cotidianeidad. Nosotros, en cambio, trabajamos con el lenguaje audiovisual, con historias cerradas y personajes irrepetibles,²³⁴ además su estructura narrativa está elaborada desde la perspectiva de los cuentos tradicionales. Ante estas diferencias, nuestro análisis sólo se inspira por el realizado por estos autores, aunque habrá algunos puntos de coincidencia, sobre todo, en sintonía con la propuesta de Giroux (1996; 2001). Este autor muestra interés, entre otras cuestiones, en analizar qué papel juega Disney en la formación de la memoria colectiva (identidades, papel de los sexos y valores) y que, junto a las aportaciones de Dorfman y Mattelart (1993), serán las que guíen nuestro análisis personal.²³⁵

²³⁴ Aunque esto no es del todo cierto por la existencia de las denominadas “secuelas” que nosotros obviaremos en nuestro estudio.

²³⁵ Existen otro tipo de análisis, digamos menos “críticos”, que no hemos tenido en consideración por centrarse en aspectos más evidentes de la filmografía de Walt Disney como los de Fonte y Mataix, (2000, 2001) y Fonte (2001, 2004) aunque no dejen de consignar datos muy interesantes. Por ejemplo, Jorge Fonte, en su análisis realizado en la obra *Todo empezó con un ratón. El fantástico mundo de los cortos* nos revela que los primeros cortos eran muy agresivos porque era el humor que imperaba en aquella época. El estudio de Disney recibió una avalancha de cartas de padres protestando y, así, el comportamiento del personaje se moderó. Según Fonte para los *gags* malvados crearon el personaje del Pato Donald. Ariel Dorfman (2002:207) recoge una declaración de Mike Douglas que dice: “Si yo pudiera ser otra persona, me gustaría ser el ratón Mickey, porque él nunca hace nada malo y todo el mundo lo ama”. ¡Ay! ¿Qué diría Douglas si hubiera conocido la infancia del ratón Mickey? Nada, pues no podría conocerla. Disney se encarga de borrar la memoria y reinventar la historia.

Según Giroux (2001: 130), Disney purga la historia de su lado desagradable y a través de la supuesta inocencia de sus productos, éstos se convierten en vehículo ideológico.

“La compañía Disney no ignora la historia; la reinventa como herramienta pedagógica y política para garantizar sus propios intereses”.

La inocencia, afirma, es el mecanismo con el cual se presentan y difunden determinadas narrativas históricas, representaciones mentales y prácticas culturales determinadas intencionalmente.

Lo que nos llama poderosamente la atención -en el análisis de las tiras cómicas realizado por Dorfman y Mattelart (1993)- es la falta total de discreción de los guionistas a la hora propagar la mentalidad capitalista-imperialista. En cierta medida es lógico. En aquella época, el sistema económico capitalista había generado un crecimiento espectacular en los países occidentales, permitiendo incluso la emergencia de un Estado del Bienestar. Entonces el subdesarrollo era considerado una fase anterior al desarrollo hasta que diversos estudios y ensayos (Galeano, 1993) señalaron que no es que fuera su fase anterior, sino su consecuencia. Estas historietas son tan explícitas que sólo pueden entenderse como propaganda de un sistema que puede procurar la mejora económica y social. En principio, si se realiza un análisis del contenido de las películas Disney, probablemente no encontraríamos nada punible si no fuera porque la imagen audiovisual comporta un tipo diferente de comprensión al de la letra impresa, pero no adelantemos acontecimientos.

5. 4. 1. La familia.

Lo primero que llama la atención de estas historias es la ausencia de familias completas.²³⁶ Hay pocas películas donde aparece la familia al completo (*Peter Pan*, *La Bella Durmiente*, *Mary Poppins*, *El emperador y sus locuras*, *Hércules*) y en el resto el padre o madre de uno o dos de los protagonistas (*Aladdín*, *La Bella y la Bestia*, *La Sirenita*, *Toy Story*²³⁷, *Pocahontas*, *El planeta del tesoro*) o bien padres o maestros adoptivos (*Pinocho*, *Merlín*, *El Libro de la selva*). En el caso de *Descubriendo a los Robinsons*, nos encontramos con la conjunción de niño huérfano (abandonado por la madre), más familia completa, en un juego entre el pasado, presente y futuro. La madre suele aparecer transfigurada bajo el papel de madrastra (*Blancanieves*, *La Cenicienta*) en el período clásico, mientras que a partir de la década de 1990 desaparece tal papel.

En las historietas analizadas por Dorfman y Mattelart (1993), llegan a la conclusión que la eliminación del padre/madre propicia, por un lado, rechazar la imagen de una infancia sexualizada y por otro la ausencia de relaciones de amor entre los miembros de una familia. En el fondo, todos estamos solos; lo que nos provoca malestar (miedo y melancolía), individualismo y la necesidad de la búsqueda de lazos afectivos, (Gil, 2004).

En nuestro caso, y dadas las características narrativas de los cuentos maravillosos, es necesario arrancar de la propia historia: padres o madrastra. Es interesante la apreciación que hace Teresa Duran (1986) entre princesas, reina/madre y madrastra. La autora piensa que el personaje de la princesa corresponde a lo más puro y bello que hay en la adolescencia. El papel de la reina/madre desempeña un rol breve e irreprochable. La mujer engendra y asegura la sucesión de la especie, después muere y deja de estar presente en el relato. En la película *Atlantis: El imperio perdido* (2001), vuelve a producirse esta transformación/desaparición en el papel de la reina/princesa cuando se sacrifica por su pueblo, al igual que en *Descubriendo a los Robinsons* (2007)

²³⁶ Curiosamente, los parques temáticos de Disney tienen como clientes a la familia completa, asegurándole diversión compartida y procurándose así mayores ingresos.

²³⁷ Aunque “Toy Story” pertenezca a Pixar, que es objeto de estudio en el siguiente apartado, la vamos a mantener aquí puesto que en el estudio original así lo hicimos.

cuando la madre abandona al chico en el orfanato, acción que es disculpada reiteradamente en el transcurso de la película.

El papel de la madrastra es más rico desde el punto de vista psicoanalítico. Es la misma mujer incapaz de amar y ser amada por mucho tiempo. En el cuento maravilloso, ser madre es un valor brillante y fugaz. Mantener el rol de madre resulta molesto por ir contra la realidad que manda que las cosas mueran. Por eso se castiga a quien insiste en ser, en permanecer como madre y se hace convirtiéndola en “la madrastra”. En todas las películas analizadas es muy difícil encontrar a una madre sola, (*Toy Story* es la excepción, junto con *El planeta del tesoro*, donde la madre es abandonada por el padre). Sólo el papel del padre aparece en soledad en las películas Disney.

En *Toy Story* (1995), es significativo que la familia de Andy (el dueño de los juguetes Woody y Buzz Lightyear), sea monoparental: no aparece el padre para nada. Dorfman y Mattelart (1993) decían que la sustitución del padre por el Tío Donald hacía posible el desplazamiento constante de la figura paterna, con todas las consecuencias que esto conlleva. En 1996, con las nuevas técnicas de fecundación, el papel del padre como tal es, literalmente, prescindible. En *Toy Story*, llama la atención la ausencia de trabajo de la madre. Más aún, se da por supuesta la previsión de fondos para hacerse cargo de la manutención del hogar. Podría objetarse que la historia gira en torno a los juguetes y que, por tanto, la presentación de la familia humana es prescindible sino fuera porque, la televisión (o el cine) de los niños no es simplemente la programación hecha para los niños, es el sentido que dan los niños a aquello que ven (Hogde y Trip, 1988: 16). Realmente no sabemos qué sentido le están dando los niños a lo que ven a través del monitor de televisión. Incluso a nosotros mismos se nos escapa el sentido de lo que vemos, puesto que el encadenamiento de las imágenes a gran velocidad impide la reflexión sobre lo que se visiona (so pena de perder el hilo argumental).

Es en los cuentos de animales donde la familia sí suele aparecer al completo, así tenemos en *El Rey León* (1994), que Mufasa, Sarabi y Simba, (padre, madre e hijo), forman el núcleo familiar que al final de la película se convierte en Simba, Nala y el nuevo Rey León. En *La Dama y el vagabundo* (1955), Golfo y Reina, forman su familia y procrean, y aunque sus dueños sí aparecen como familia completa al tener un bebé. No obstante, su presencia en el guión sólo sirve para contextualizar la historia. En *101 Dálmatas* (1961), Pongo y Perdí tienen muchos cachorritos y sus dueños un problema. Es curioso que en esa película aparezca la pareja sin hijos y que acepten el cuidado de los perritos, renunciando a su descendencia.

En *Ckicken Little* (CL) (2005) aparece sólo el padre (viudo) que tiene un problema de comunicación con el hijo puesto que no cree lo que éste le dice (que se le había caído un trozo de cielo sobre la cabeza) y confía poco en sus posibilidades para jugar al béisbol. De hecho, le dice cuando CL le anuncia su decisión de jugar: “No te hagas demasiadas ilusiones”. Recurre a la madre ausente con añoranza diciendo en dos ocasiones: “¡Oh!,- mirando la foto de su esposa fallecida- Si estuvieras aquí, sabrías lo que hacer” o “Tu madre sí que era buena para estas cosas”, cuando está conversando con el hijo en el cine mientras se esconden de los alienígenas que lo persiguen.²³⁸

CL quiere agradar al padre por encima de todo y reconciliarse con él por la supuesta metedura de pata que tuvo al decir que se le había caído un trozo de cielo sobre la cabeza. Al hablar con Abby Patosa – su amiga- le dice: “Esta mañana mi padre me ha pedido básicamente que desaparezca. Sólo necesito una oportunidad, una oportunidad para hacer algo grande y que todos se olviden de una vez por todas de lo del pedazo de cielo y así mi padre volverá a sentirse orgulloso de mí”. Abby le recomienda hablar con su padre pero CL le espeta: “hablar es una pérdida de tiempo, pero si hago algo grande ya no seré un fracasado para él”. Parece que la acción es lo único que puede redimir y no

²³⁸ Recordemos aquí, y en lo que relatamos a continuación, los planteamientos de Eva Illouz sobre las emociones en el capitalismo y la importancia de la comunicación de las emociones.

la comunicación reflexiva. Mientras hacemos (sea lo que sea), gastamos, consumimos; mientras hablamos, no. Respecto al orgullo hay que decir que es uno de los sentimientos básicos que se establecen en las relaciones sociales en relación a dos dimensiones que estudiaremos con Disney-Pixar, la de status y la de poder. Finalmente, CL obtiene su reconocimiento al ganar al béisbol y lo pierde otra vez cuando vuelve a decir que ha visto a alienígenas: “No te creo”- le dice el padre-. En la conversación que mantienen en el cine al final el padre le pide perdón: “Te pido perdón si he hecho que sintieras que mi cariño era algo que debías ganarte” y le da su plena confianza cuando están subidos en el campanario para entregar al bebe alienígena (esta familia sí que aparece completa). Veremos como en *Buscando a Nemo* (2003), también el padre tendrá que darle la confianza a su hijo.

Ahondando un poco más en las relaciones familiares podemos ver como en *El planeta del tesoro* (2002), Jim vive sólo con la madre pues el padre les abandonó siendo pequeño y no le prestaba atención. Después con John Silver mantendrá una relación paterna filial, añorada por Jim. Hay una escena en la cual Jim rememora cuando era pequeño y jugaba en el suelo con un barquito de madera. Se abría la puerta, entraba el padre y Jim le enseñaba el barco invitándolo a jugar con la mirada. El padre, le acaricia la cabeza y se marcha al interior de la casa. En las películas que no son de animación se suelen presentar este tipo de situaciones cotidianas donde el padre llega cansado del trabajo, con múltiples preocupaciones y no juega con el hijo.

En *Lilo & Stich* (2002) aparecen dos hermanas huérfanas, pues sus padres murieron en un accidente de tráfico y Nani (la hermana de Lilo) se hace cargo de su educación, pero es inspeccionada por el asistente social y le amenazan con quitarle la custodia de su hermana. Lo más importante es la familia, se repite insistente en la película. Incluso acuñan una palabra, “Ojana”, que significa que estaremos juntos siempre y que nunca nos separaremos. Pero el Estado vela para que la familia cuide a los hijos y éste decide cómo debe comportarse la

familia. “Sé que lo intenta, - le dice el asistente a la hermana-, pero tiene que pensar en lo mejor para Lilo aunque eso signifique apartarla de usted”.

En *Descubriendo a los Robinsons* (2007), los niños aparecen en un orfanato y se ve cómo el protagonista es abandonado por la madre. Más tarde aparecerá una familia completa (que es la del mismo protagonista Lewis o Cornelio en el futuro), pero muy extravagante. Cuando van los padres a la entrevista de adopción a Lewis - el protagonista principal- le sale mal su explicación de los inventos y se van; queda triste, después se va al tejado solo. Dice que nadie lo quiere que ha sido rechazado 124 veces y se niega a más entrevistas, no quiere volver a ser rechazado. Lewis afirma que no lo quiere ni su madre, puesto que lo abandonó. Mildred (la regenta del orfanato) le dice que no es cierto, que quería lo mejor para él. Entonces Lewis decide encontrarla. Se pasa días estudiando para fabricar un escáner cerebral y encontrar la imagen en sus recuerdos. Las emociones que experimentan los huérfanos han sido cuidadosamente tratadas por Stephen J. Anderson, director de *Descubriendo a los Robinsons*. Para ello, trasladó a la gran pantalla el libro “Un día con Wilbur Robinson”, del escritor e ilustrador William Joyce. “Lo que más me atrajo del libro de Joyce, cuando lo leí”-ha afirmado Anderson- “es la forma en la que describe los sentimientos del protagonista. Yo, que también soy huérfano, me sentí enseguida muy cercano a él. En la película he tratado de reflejar esas emociones para que cualquier persona pueda entenderlas”.²³⁹

¿Qué sentido puede tener todo esto? Siguiendo el análisis de Dorfman y Mattelart (1993), se aprecia que los guionistas están anulando la reproducción en su forma sexual y las relaciones familiares consecuentes. Veámoslo película por película.

Blancanieves, 1937 (madrstra); *Fantasia*, 1940 (sin familia); *Pinocho*, 1940 (padre adoptivo); *Dumbo*, 1941 (madre); *Bambi*, 1942 (madre que muere y padre lejano);

²³⁹ <http://www.elmundo.es/metropoli/2007/03/30/cine/1175205607.html>

La Cenicienta, 1950 (madrstra y hermanastras); *Alicia en el país de las maravillas*, 1951; *Peter Pan*, 1953 (familia con tres hijos); *La Dama y el vagabundo*, 1955 (familia humana y animal); *La Bella Durmiente*, 1959 (padre, madre, hija); *101 Dálmatas*, 1961 (matrimonio sin hijos); *Merlín el encantador*, 1963 (huérfano); *Mary Poppins*, 1964 (padre, madre y dos hijos); *El libro de la selva*, 1967 (adopción); *Los Aristogatos*, 1970 (Gata con tres gatitos y Madame Bomfamile); *Rescatadores*, 1977 (Ratón padre e hija); *La Sirenita*, 1989 (padre Tritón y hermanas); *La Bella y la Bestia*, 1992 (padre e hija); *Aladdin*, 1993 (padre e hija); *Tod y Toby*, 1994 (Zorro huérfano); *El Rey León*, 1994 (familia animal completa, muerte del padre); *Pocahontas*, 1995 (padre e hija); *Toy Story*, 1996 (madre y dos hijos); *El Jorobado de Notre Dame*, 1996, (huérfano); *Hércules* 1997,(familia completa y adopción); *Mulan* 1998 (familia completa); *Tarzán*, 1999 (huérfano); *Fantasia* 2000, (2000); *El Emperador y sus locuras* ,2000 (familia completa); *Atlantis: El imperio perdido*, 2001 (madre que desaparece); *Lilo & Stich*, 2002 (hermanas huérfanas); *El Planeta del tesoro*, 2002 (madre e hijo, padre que abandona); *Hermano oso*, 2003 (tres hermanos); *Zafarrancho en el rancho*, 2004 (anciana sola y animales); *Chicken Little*, 2005 (animales con padre y niño huérfano de madre); *Descubriendo a los Robinsons* , 2007 (huérfano y familia completa en el futuro).

En general y exceptuando a *Pocahontas*, *Mulan* o *La Sirenita*, no aparecen madres o padres enérgicos y la mayoría mueren, se diluyen en la historia, aparecen en segundo plano (*El Planeta del tesoro*) o son débiles (*La Bella y La Bestia*) o engañados (*Aladdin*, *El Emperador y sus locuras*), aunque al final, como no puede ser de otra manera, reina la felicidad.

5. 4. 2. La perspectiva de género. El tratamiento de los sexos.

El tratamiento que recibe la mujer en las películas, aunque parezca lo contrario, es bastante negativo. Por ejemplo, en *La Sirenita* (1989)

encontramos a Úrsula, la bruja del mar proclamando, en una canción, cosas como esta:

“Los hombres no te buscan si les hablas. No creo que les quieras aburrir. Allí arriba, es preferible que las damas no conversen, a no ser que no te quieras divertir. Verás que no logras nada conversando, a menos que los pienses ahuyentar. Admirada tu serás, si callada siempre estás. Sujeta bien tu lengua y triunfarás”.

Ariel es una adolescente que se rebela contra el padre, pero ¿para qué? Pues para encontrar a un príncipe “azul” por el que lo sacrificará todo, hasta la voz. Su voluntad la pone al servicio de un único objetivo: conquistar al atractivo joven y casarse con él. Muchos dirán que es muy romántico, que por amor se renuncia a la propia identidad y por él se rompe con los lazos familiares; es ley de vida. Ciertamente es, pues todas las películas de Disney tienen mensajes contradictorios, la cuestión estriba en averiguar el mensaje que queda grabado en las mentes infantiles: si el de, como decía Nietzsche, *todo lo que se hace por amor está más allá del bien y del mal*, o el de que la misión de una jovencita consiste, únicamente, en conseguir al chico más atractivo del barrio para casarse.

Tres años después (1989), en la película *Aladdín*, Yafar, (consejero del sultán) dirigiéndose a Jazmín, la princesa, afirma: “Veo que os habéis quedado sin habla: una cualidad muy apreciada en la mujer”. Una vez más, se aconseja el silencio, pero no sólo mantener la boca callada sino, además, no pensar. Jazmín, como Ariel, también es una adolescente que se rebela contra el padre.

En *La Bella y la Bestia* (1991) se dicen cosas como esta: “El pueblo entero lo comenta: no está bien que una mujer empiece a tener ideas y a pensar”. El tema de la curiosidad femenina también es tratado como un tópico. La Bestia, le

había dicho a Bella que podía verlo todo menos el ala oeste del castillo²⁴⁰ y ella, a la primera oportunidad, se acerca preguntando: “¿qué será lo que esconde ahí?”. No sólo eso sino que, cuando le van a enseñar la biblioteca (leer era su pasión preferida), la curiosidad le puede más y se va a ver qué es lo que esconde la Bestia en esa sala misteriosa. Evidentemente, cuando la Bestia la descubre no le pasa nada, aún más, ella pasa de ser víctima a perseguida²⁴¹ escapándose del castillo.

Tanto en *Blancanieves* (1937), *La Bella durmiente* (1959) o en *La Cenicienta* (1950), la mujer es salvada. En *La Cenicienta*, la actitud del príncipe es patética.²⁴² ¿Quién se casaría con una mujer a la que le estuviera bien un zapato? ¿A qué hombre, con dinero y poder, se le “escaparía” una mujer en medio de un baile?

Aunque no sea objeto de nuestro análisis, merece la pena indicar que la película de Disney *La Cenicienta*, no se basa, únicamente, en una estructura melodramática de huerfanita pobre, vida sacrificada y virtuosa, enamoramiento lleno de dificultades y recompensa final. En opinión de Balló y Pérez (1997:197) su estructura narrativa permite una exacerbación del suspense que tanta importancia tendría en el cine americano desde Griffith hasta Hitchcock.

²⁴⁰ la referencia a la historia de Cupido y Psiqué recogida por Apuleyo en su obra *El asno de oro* o al cuento de Perrault, *Barba Azul* son claras.

²⁴¹ Sería muy interesante poder realizar un análisis de las interacciones entre los personajes desde el punto de vista del análisis transaccional. En este caso se ve claramente como se dan los tres estados del triángulo dramático: primero se es víctima (cuando la descubren), después pasa a perseguida (al enfrentarse a la Bestia y escaparse del castillo) y después a salvadora (cuando cura a la Bestia atacada por los lobos).

²⁴² El argumento de *La Cenicienta*, como ya apuntamos, fue llevado de nuevo a la pantalla por los estudios Disney en versión adulta con *Pretty Woman* (1990) donde se sigue, paso a paso, los elementos fundamentales del cuento. “Miseria inicial (con una significativa ausencia paterna y materna), sublimidad reducida a un breve período de tiempo (el cambio de vida de prostituta está ceñido en principio a una semana), una ayuda mágica (el hada es el director del hotel, que actúa como providencial Pigmalión de la chica), una transformación de vestuario (resuelta a través de un clip musical), una presentación en sociedad soterradamente inspirada en *My Fair Lady* (asistencia al juego de polo), un enemigo celoso (el amigo del empresario decidido a humillar a la secretaria descubierta como prostituta), la ruptura del idilio, el retorno de la cenicienta a su mundo humilde y el desplazamiento final del príncipe hasta el hogar miserable para casarse con ella” (Balló y Pérez, 1997:205-206). Ver también el análisis que realiza Eric Berne en su obra *¿Qué dice usted después de decir "Hola"?* sobre *La Cenicienta*.

“Disney aprovecha este recurso con singular acierto en tres momentos de la historia: en primer lugar durante la preparación para el baile, con las dificultades de Cenicienta para llegar a tiempo por culpa de las tareas que su madrastra y sus hermanastras le han impuesto (elemento del relato sacado de la versión de los hermanos Grimm). En segundo lugar, el climax de la escena del baile, con la exasperación de los instantes previos a la media noche, que dilata la temporalidad a la manera de un relato de suspense clásico. Y, finalmente, el proceso de reconocimiento de Cenicienta, con la llegada del príncipe a la casa de la chica, supone un *tour de force* de dilatación temporal, aún más potenciado por el encarcelamiento que sufre Cenicienta, encerrada en una habitación de la casa, como una heroína de Griffith, sin que el público, impotente, pueda avisar al príncipe de que es ella, y no una de sus malvadas hermanastras, la chica de la fiesta. Una utilización óptima de los mecanismos melodramáticos de la identificación a través del suspense, para llegar a una gratificadora liberación final”.

De las 36 películas de la lista la mujer aparece como protagonista en 12 de ellas (sin contar las de animales) y sus papeles normalmente giran en torno al hombre: *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Peter Pan*, *La Bella Durmiente*, *Mary Poppins*, *La Sirenita*, *La Bella y la Bestia*, *Aladdin*, *Pocahontas*. En dos de ellas, *Mulan* (1998) y *Lilo & Stich* (2002), se presentan argumentos diferentes. En la primera, la mujer se disfraza de soldado para poder acceder a los puestos reservados a los hombres. En la segunda, las protagonistas femeninas se centran en el cuidado: una de la hermana y otra de la mascota. En las dos, el hombre toma papel secundario. Curiosamente, es en *Pocahontas* donde la protagonista femenina no se casa con el pretendiente. Al principio, al igual que Ariel, se enfrenta al padre por que no quiere casarse con el pretendiente elegido para ella. Después se enamora de John Smith, pero sin casarse. ¿Por qué? Si una sirena puede casarse con un príncipe, si una aldeana puede hacerlo con una bestia, si una chica pobre como *La Cenicienta* puede hacerlo con un príncipe, ¿por qué no puede *Pocahontas*, la hija del jefe del

poblado, casarse con un aventurero? ¿Quizá sea porque son de razas distintas? En opinión de Giroux (1996:59).

“Las estrategias de evasión divertida, olvido histórico y pedagogía represiva de los libros, discos, parques temáticos, películas y programas de televisión de Disney producen una serie de identificaciones que inevitablemente dan una definición de Estados Unidos blanca, de clase media y heterosexual”.

El papel de la mujer supeditado al macho dominante es patente en *El Rey León*. Cuando Mufasa es asesinado, las hembras se pliegan al nuevo Rey, Scar, asumiéndolo como inevitable. Evidentemente, si nos ceñimos al comportamiento felino no puede ser de otra manera. El macho dominante dirige la manada, copula con las hembras y todas le obedecen y cazan para él. Haber obviado esta característica de la vida felina hubiera sido desvirtuar la realidad del mundo natural, pero ¿no hace esto Disney cuando quiere? En *El Libro de la selva*, la manada de elefantes es dirigida por “el coronel”, elefante macho, cuando en la realidad la manada de elefantes es dirigida por la hembra de más edad. De hecho, los personajes de Timón (suricato) y Pumba (jabalí), se hacen amigos de Simba, el hijo del Rey León, cuando lo natural es que los hubiera devorado sin dudarlos.

En *Chicken Little*, el papel de la mujer es representado por Abby Patosa que es aficionada a las revistas femeninas como “Malas Chicas” tomando muy en serio sus consejos y recomendaciones incluso ofreciéndoselos a Chicken Little (CL) para que hable con el padre. Cuando no la toman en serio al respecto, se aleja diciendo: “¡Hombres! Supongo que la sinceridad y la sensibilidad son cosas de chicas”, (Illouz, 2007). Siempre insiste, a lo largo de toda la película, en que CL hable con el padre. El enamoramiento es otro de los contenidos representados, pues cuando CL la besa diciéndole que le parece muy atractiva ella queda sumida en otra dimensión (romántica), que le dura hasta el final de la película. Parece como si el único destino de una chica fuera enamorarse.

La estrella del béisbol es una chica (zorro) Foxi Odiosi que triunfa y siempre está jugando malas pasadas. Nos recuerda a todos, cuando triunfa CL en el partido de béisbol que “sólo había sido un golpe de suerte”, que ella era la que había llevado al equipo a la final. Es interesante este comentario, pues revela una de las características de nuestra época: lo que importa es el resultado, no el proceso seguido y, por otro lado, la fama es cambiante y quien hoy está arriba, mañana puede ser ignorado (recordemos *Tú o Yo, nunca Tú y Yo*). Pero Foxi, que está masculinizado por sus acciones, se feminiza cuando los alienígenas la vuelven a la realidad después de pasarla por sus rayos y se presenta como una señorita muy coqueta con vestido, gorro y parasol. La van a “reparar”, pero el cerdito dice que no, que así está muy bien. La mujer está muy bien en su papel coqueto y sexy, aparte de que ya no podrá maltratar al cerdito.

La mujer tiene poder sobre el hombre, pero cuando vienen de otro planeta. Así cuando el padre alienígena está diciéndoles a CL y a su padre que habían violado las leyes intergalácticas y que deberían ser desintegrados molecularmente, su esposa le dice que deje de usar su “supervoz” (voz autoritaria y que intimida). Él es reticente, pero ante la insistencia y miradas de la esposa declina y usa una normal. De hecho cuando se van en el platillo el padre vuelve a usar la supervoz para imponer silencio y ella le pregunta: “¿Acabas de usar la supervoz conmigo?” -como diciendo, ¡a ver si te atreves! Él disimula diciendo: “¿De quién estamos hablando?”. Cuando se le cae un trozo de su nave espacial ella le recuerda que hay que arreglarlo y le pregunta con intención: “¿Has tirado el ticket?” -como diciéndole: ¿no serás tan inútil? No obstante, esta frase puede interpretarse desde el punto de vista de la economía afirmando que hasta los alienígenas compran productos.

En *El planeta del tesoro*, el papel de capitán del navío está representado por una mujer, pero la otra figura femenina que aparece es la de la madre que regenta la posada. Ésta ha quedado abandonada por el marido y ahora está acogida en casa por un científico.

En *Descubriendo a los Robinsons* nos encontramos con varios personajes femeninos. Lizzy es una estudiante que quiere ganar el concurso de ciencias con su granja de hormigas rojas “que sólo muerden a los enemigos”. Va vestida de negro y tiene mirada de película de miedo. Tía Petunia está casada con Tío Fritz y es un matrimonio muy particular donde ella, que es representada como una marioneta, aparece siempre gritando e histérica. La Dra. Krunklehorn es una inventora y jueza en el concurso de ciencias que está de los nervios, pues hace días que no duerme debido a que usa unos parches de cafeína que acaba de inventar.²⁴³ Franny es la madre de Wilbur, de gran energía que le dice a Lewis (que en el futuro será su marido Cornelio) cuando se despiden: “Un consejo para el futuro: yo siempre tengo razón, hasta cuando no la tengo, la tengo”.

En *El Emperador y sus locuras*, el tratamiento de la mujer se realiza desde la sumisión, la belleza deseable o las relaciones matrimoniales. Kuzco, el engreído emperador, es interpelado por uno de sus consejeros que le dice: “Alteza es el momento de elegir esposa”. “Estupendo, - dice él- veamos el género” Las siete aspirantes a esposas, todas muy bellas, se presentan en fila y son inspeccionadas por el emperador con cierto desdén. Una de ellas al decirle Kuzco: “¿Tú debes tener una gran personalidad?”, hace la intención de golpearle airada, pero las demás la retienen. “¿No has podido encontrar nada mejor?”, pregunta Kuzco.

Kuzco sorprende a su consejera sentada en su trono despachando asuntos de Estado, entonces le dice: “Lo has vuelto a hacer”. “¿El qué?”-pregunta Yzma, la consejera malvada-. “Mi trabajo. El emperador soy yo y tú la consejera del emperador. ¿Lo recuerdas?”. Ella empieza a excusarse diciéndole que estaba ocupándose de asuntillos sin importancia (parece decir que son asuntos de los que pueden ocuparse las mujeres en puestos de responsabilidad). Mientras Kuzco la escucha sólo se fija en su aspecto físico:

²⁴³ Curiosamente, el día del partido de béisbol, en *Descubriendo a los Robinsons*, Lewis no dejó dormir a Gus y éste, al salir del dormitorio por la mañana, le quita a la regenta del orfanato su taza de café y después de sorberlo dice: “café, bendito café”.

“¡Vaya! ¡Qué bolsas! – voz en off mientras la cámara registra un plano detalle de sus ojos- “tiene más arrugas que una pasa. ¿Qué tiene ahí?”-se pregunta, plano detalle de la dentadura con un resto de comida- “¿Desde cuándo no se lava los dientes?”-se pregunta Kuzco con voz en off-.

Kuzco la despide e Yzma pide aclaraciones. “¿Por qué me despides?”. Kuzco responde: “Déjame que piense. Eres un pelín hortera. Tienes la boca muy grande, las uñas muy largas. Te pintas mucho y tienes más años que el pavo de un calendario. Elige. Tengo más”. Ella le responde diciéndole que siempre ha sido fiel y que lleva muchos años a su servicio. “Tranqui, a todo el mundo le llega su momento. El tuyo llegó hace 50 años, mona”-dice Kuzco-. En este diálogo se dan dos temas referidos a la mujer: la belleza y el poder. La mujer debe ser bella y joven (Yzma es vieja y fea) y la mujer no debe usurpar el poder del emperador, lo que tiene como consecuencia el despido fulminante.

La otra representación de lo femenino se da en la familia de Pachá, el personaje bonachón que acompañará a Kuzco durante toda la aventura. Pachá había viajado al palacio del emperador al serle requerida su presencia (ya volveremos sobre ello al hablar de la propiedad). Se nos aparece una familia completa y la madre embarazada. Exceptuando *La Dama y el vagabundo*, es la primera vez en las películas Disney que aparece visible un embarazo y, curiosamente, lo sitúa en otra época y en América latina). Cuando vuelve a la aldea, los niños lo reciben. “Papá. Hoy me he comido un bicho”, -dice el varón-. “¡Oh!. ¿Ha vuelto a cocinar mamá? No se lo digas a ella” -dice el padre bromeando-. “Te he oído”-dice la madre desde lejos-. Cuando se quedan solos, la esposa le pregunta el motivo de la llamada del emperador. Pachá le miente (quería eliminar la aldea para construirse un palacio) y le dice que no pudo verle. Ella se enfada. “Éso es una grosería”-dice-. “Él es el emperador estará ocupado” -le responde Pachá en tono calmado-. “Yo en tu lugar volvería allí y exigiría hablar con él” -contesta la esposa enfáticamente-. Sigue despotricando del emperador, poniéndose nerviosa y, de pronto, exclama: “¡Tengo que ir a lavar algo!”, para descargar su ira de ese modo.

En esta escena nos encontramos con algunos contenidos interesantes. Aparte de las bromas sobre la habilidad cocinera de la esposa, ésta tiene asumido el papel de las tareas domésticas y cuidado de los hijos, pero lo más interesante sucede después. Pachá no le cuenta la verdad a la mujer para no preocuparla, es decir, aparece la protección sobre la mujer sobre los asuntos importantes y deja que ella discuta sobre los que no lo son (el hecho de no haberlo recibido en audiencia). Las intervenciones de la esposa al respecto son “agresivas” y desde el punto de vista de la falta de consideración al marido, animándolo a que vuelva a pedir explicaciones. La solución que adopta la esposa para calmar su enfado la encuentra en las labores del hogar (lavar), en vez de en un análisis pormenorizado de la situación. Una de las conclusiones a las que se puede llegar al visionar esta escena es que el hombre debe evitar preocupar a su mujer, protegiéndola, con temas de su competencia (preservar el territorio) y debe “soportar” pacientemente los enfados que pueda tener hasta que ella vuelva a retomar el puesto que le corresponda, “Tengo que ir a lavar algo”.

En el tratamiento de estos personajes la figura de la mujer aparece como histérica, enfadada, que a veces dan miedo (las malvadas), otras pierden el control porque se drogan (cafeína), se supeditan al hombre, la belleza aparece como valor absoluto, el enamoramiento y el casamiento son sus fines o, también, aparecen demasiado enérgicas y autoritarias (“siempre tengo razón”).

¿Qué conclusiones podemos sacar de este repaso sobre el papel de la mujer en estas películas? Sencillamente que asistimos a un proceso de aniquilación simbólica que se da cuando los roles de las mujeres son escasos y además sus acciones aparecen estereotipadas en función de lo que una determinada mentalidad, construida socialmente, espera de ellas. No obstante, desde mediados de la década de 1990 se empiezan a apreciar ciertos cambios, ciertas

matizaciones, en los papeles que representan, aunque los estereotipos mencionados no desaparecen totalmente.²⁴⁴

²⁴⁴ El análisis que realiza Giroux (1996:73ss) sobre la película *Pretty Woman* (1990), producida por la filial de Disney Touchstone Films, no tiene desperdicio. Aunque este tipo de películas no es objeto de nuestro estudio hay que considerar que Disney es un conglomerado de empresas que emiten un mismo mensaje desde distintos medios. En el caso del tratamiento de la mujer en la película *Pretty Woman* se la considera a ésta como la que proporciona placeres sexuales a los hombres, que se somete a la autoridad del patriarcado amparada en el poder del capital (Richard Gere es un tiburón de las finanzas). Si quieren ascender socialmente lo harán en ese marco y la transformación de prostituta en mujer privilegiada se producirá por la posibilidad de comprar y vestir ropas elegantes, gracias a la financiación del hombre. Sexo y consumo primero y el matrimonio después con el que se consigue redimir a Richard Gere y llevarlo al redil de un capitalismo regulado por la ley de la familia y la responsabilidad patriarcal.

5. 4. 3. La riqueza, la propiedad privada, el trabajo, las relaciones sociales y los regímenes de gobierno.

En *Para leer al Pato Donald* se llega a la conclusión que uno de los objetivos de la empresa Disney es separar la relación real entre base y la superestructura, haciendo desaparecer al sector secundario (promovedor de la riqueza en un mundo industrial), en beneficio del sector terciario. Es difícil que podamos encontrar en los cuentos maravillosos la temática industrial puesto que no entra dentro de las características ya estudiadas por Vladimir Propp en 1928, (Propp, 1972). Por eso decíamos que el análisis de Dorfman y Mattelart (1993) no nos era válido en su totalidad, por las propias características de nuestro objeto de estudio. Desde el análisis que realizamos al abordar la construcción social de la realidad en la era de la globalización señalamos una serie de principios que podemos encontrar en muchas de las películas de Disney. Pasamos a ocuparnos de ello.

Cuando *La Sirenita* hace el trato con Úrsula, la bruja del mar, ésta le dice a Ariel: “No se puede recibir sin dar nada a cambio” y “Si tú quieres ser feliz, entonces tienes que pagar”. El trato consistía en que Úrsula la convertiría en humana durante un período de tres días y ella tenía que conseguir que el príncipe le diera un beso de amor. En caso contrario, su alma pasaría a su poder. Úrsula le exige además que se quede sin voz, es decir, no podrá hablar para conseguir sus fines. Cuando firmas un préstamo, aparte de los intereses, siempre te piden una serie gastos variados (estudio, gestión, seguros, apertura...), en definitiva -la voz-. A nuestro modo de ver, se nos transmiten mensajes hegemónicos basados en el intercambio de mercancías, la existencia de contratos y el valor del capital. Inclusive, cuando Ariel pasa a poder de Úrsula, por incumplimiento del contrato, su padre, el rey Tritón, intenta destruir el contrato firmado con su tridente, pero no puede conseguirlo. Entonces ella le dice: “No puedes destruirlo. El contrato es legal”. Ni el mismo Tritón, dios de las profundidades marinas, hijo de Poseidón, puede anular el contrato que se erige como el máximo poder en el mundo.

En *Lilo & Stitch*, al final de la película, cuando la Gran Consejera le dice a Stich que tiene que entrar en la nave espacial le preguntan: “¿De verdad se tiene que ir?”. “Sabe tan bien como yo que la ley hay que cumplirla, la decisión del consejo no puede ser revocada”-responde la gran consejera-. De esta manera van a separar de Lilo a Stitch, el engendro que ha adoptado como mascota. El asistente social le dice a Lilo por lo bajo: “¿No compraste eso en la perrera?”. Lilo saca un papel del bolsillo y le enseña una factura a la Gran Consejera diciéndole que pagó dos dólares por él. “¿Ve este sello? Es mío. Si se lo lleva, me está robando”. Entonces dice el asistente social: “Los alienígenas adoran las leyes”. Como vemos, una vez más, el contrato es legal, se ha pagado en un sistema de libre mercado y lo que se antepone a cualquier otra normativa, aunque sea interplanetaria.

En *Zafarrancho en el rancho*, Perla, una ancianita dueña de una granja recibe una notificación del banco, que se la entrega el Sheriff, para que le pague su deuda. “El banco está exigiendo el dinero a todo el mundo. Están perdiendo mucho dinero con la ruina de los ganaderos. En serio, si no pagas en tres días subastarán *paraíso* -su granja-”, le dice el Sheriff. “No pueden quitarme el rancho. Este es mi hogar”, -responde Perla-. El sheriff le dice que lo siente. Le aconseja que venda unos cuantos animales. “De eso, nada. Son mi familia y no se vende a la familia. ¡Fuera de aquí! Esto aún es propiedad mía, así que: ¡largo! ¡Largo he dicho!”. El Sheriff se va excusándose, pues sólo quería ayudarla. A lo largo de la acción, que consistirá en buscar el dinero por parte de las vacas, se presentan varios planos, encuadrados en la escena principal, donde el Sheriff subasta una serie de granjas cuyos propietarios no han podido hacer frente a sus deudas con los bancos. Éstos las abandonan tristemente, mientras un personaje alto y gordo (el villano), enfundado en un abrigo (negro), le entrega al Sheriff el dinero convenido en la subasta. Este personaje es Alameda Slim, que roba las vacas a los granjeros para que los ranchos vayan a la ruina y después comprarlos en las subastas. El acaparamiento de tierras (granjas) por parte del villano es motivado por un resentimiento interno que siente debido a que fue

tratado mal por los rancheros, cuando trabajaba como vaquero en sus propiedades. Pero el acaparamiento de propiedades y capital por parte de las empresas, no se hace por resentimiento, sino por incrementar los beneficios que es la máxima prioridad de cualquier empresa en el sistema económico imperante.²⁴⁵

La figura del Sheriff se presenta con la misión de entregar las notificaciones de embargo y proceder a las subastas, mientras que descuida otras funciones como la de perseguir a los forajidos (misión que deja en manos de los caza recompensas). En una escena, se ve al sheriff en su actitud habitual, esto es, sentado en una mecedora, dormitando, en la puerta de su oficina mientras llega un caza recompensa con un forajido. El sheriff le entrega el dinero y le hace otro encargo dándole un cartel de "Reward". Una posible interpretación de las escenas descritas podemos realizarla a la luz de lo expuesto en el apartado sobre la era de la globalización. El Estado, representado por el Sheriff, sólo debe

²⁴⁵ *Zafarrancho en el rancho*, se estrenó en EE.UU el 2 de abril de 2004. Los analistas económicos sitúan el origen de la actual crisis financiera del mercado inmobiliario en este país en el 2003, cuando el tipo de interés hipotecario estaba al 1%. "Con dinero barato, el endeudamiento en la compra de la vivienda subió rápidamente y la demanda creciente de viviendas, superando la oferta, originó subidas de precios de los inmuebles. Al crecer los precios hay mayor demanda de hipotecas y los bancos prestan dinero, tanto a personas con capacidad de pago como a otras personas que apenas tienen solvencia. Al fin y al cabo si no hacían frente a sus pagos, la propiedad de sus casas pasaría, revalorizada, a los bancos. Pero a partir de 2006, los precios de las viviendas empiezan a bajar, las condiciones de los créditos se endurecen (suben los tipos de interés) y los bancos se encuentran con la propiedad de las casas (abandonadas por sus antiguos dueños insolventes) cuyo valor no cubre el valor de la deuda".

<http://www.gara.net/paperezkoa/20080406/71286/es/De-crisis-hipotecaria-Estados-Unidos-recesion-I> En nuestra opinión no deja de ser, cuando menos curioso, que Disney planteara un argumento de embargos de viviendas dieciocho meses antes de que empezara a suceder. Hoy la crisis es dramática y está obligando a algunos a medias desesperadas como las de quemar sus casa para cobrar el seguro, algo que evidentemente, nunca consiguen. "La crisis hipotecaria en EE.UU. lleva a los morosos a quemar sus casas por desesperación". Diario *La Vanguardia*, 15-03-2008.

<http://www.lavanguardia.es/lv24h/20080315/53445423838.html> Pero la crisis hipotecaria va más allá. La cifra de gente que debe usar vales de comida del gobierno de EE.UU. alcanza actualmente a 28 millones de personas, en un país de 300 millones (un 10% de la población, aproximadamente) El fenómeno de pobreza se suma a la pérdida de empleos, la recesión y el embargo de viviendas por la justicia.

<http://www.clarin.com/diario/2008/04/06/elmundo/i-02401.htm> Ante esta situación, Ben Bernanke, director de la Reserva Federal ha declarado que "La FED está dispuesta a tomar medidas adicionales necesarias para ofrecer liquidez y promover el funcionamiento adecuado de los mercados." 31-08-2007. BBC.MUNDO.com. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/business/newsid_6972000/6972989.stm

Un Estado, no intervencionista dentro del sistema económico neoliberal, debe acudir en ayuda de los mercados que se suponen se regulan solos, pero sólo para *promover el funcionamiento adecuado de los mercados*, la población, como vemos, no es lo más importante y nunca se le perdonan las deudas (bueno, a algunos sí).

limitarse a proteger que los contratos se cumplan y a intervenir lo menos posible, de tal manera que incluso, la misión de preservar el orden, la deja en manos de la iniciativa privada. Y no es porque no pueda conseguirlo; es que ni lo intenta.

En *Aladdín*, cuando la princesa Jasmine, se escapa de palacio y le da una manzana a un niño hambriento, el vendedor le demanda el dinero en tono amenazador y ella responde: "Yo nunca llevo dinero encima". Es como si se diera a entender, el dinero es necesario, pero los poderosos no necesitamos llevarlo porque lo tenemos en demasía. Otro ejemplo; cuando *Aladdín* entra en la cueva de las maravillas se le dice "No toques nada del tesoro". La interpretación que se le ha dado siempre es: debes resistir las tentaciones porque lo más valioso se esconde en el sitio más insospechado. Pero también podríamos interpretarlo como: las riquezas nunca serán tuyas, y a lo más que puedes aspirar es a los sueños (la lámpara maravillosa). Siguiendo con *Aladdín*, nuestro protagonista, le dice a Abú -el mono- mirando el palacio del sultán desde su chabola: "Algún día las cosas cambiarán, seremos ricos, viviremos en un palacio y nunca más tendremos problemas". En *Merlín el encantador*, Grillo -el muchacho protagonista- le dice a Merlín: "Yo no tengo problemas". Y él le responde: "Imposible, el mundo está lleno de problemas". Treinta y un años más tarde, en *El Rey León* se dice: "¡Hakuna Matata!,²⁴⁶ ningún problema debe hacerte sufrir". Es decir, existen los problemas, pero no deben hacerte sufrir si sabes en qué fijarte. Como vimos en el capítulo 1º, lo importante es tener experiencias, poniendo de manifiesto que lo peor que le puede pasar a uno no es tener una vida llena de sufrimientos, sino una vida vacía de experiencias, Gil (2005). Pero no hay nada nuevo bajo el sol. Ya en 1967, en una de las memorables canciones de la banda sonora de *El Libro de la selva* se nos dice:

Busca lo más vital, no más,
lo que es necesidad, no más,

²⁴⁶ Hakuna Matata es una expresión del idioma swahili que se traduce como "No te angusties". Suele ser comparada comúnmente con la frase *carpe diem* y se la considera la versión africana de la misma.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

y olvídate de la preocupación.

Tan solo lo muy esencial
para vivir sin batallar
y la naturaleza te lo da. (...)
Doquiera que vaya,
doquiera que estoy
soy oso dichoso,
oso feliz.

La abeja zumba siempre así
porque hace miel sólo para mí, (...)

Busca lo más vital, no más,
lo que has de precisar, no más.

Nunca del trabajo hay que abusar.

Si buscas lo más esencial
sin nada más ambicionar
mamá naturaleza te lo da. (...)

Y el tiempo no pierdas nunca en buscar
cosas que quieras que jamás encontrarás.

Pues ya verás que no te hace falta
y aún sin él tú sigues viviendo,
pues esta es la "verdá".

Lo más vital para existir
te llegará.

En mayor o menor medida, todos quisimos alguna vez adoptar esa filosofía de vida (franciscana, pero divertida) propuesta por el oso "Baloo" donde nos conformamos con poco, con lo que somos y tomamos de la naturaleza lo que necesitamos, pues para eso está. Pero es que lo que somos, en parte, ha sido decidido por otros al definir el orden social y lo que se nos enseña es que cada cual tiene su sitio en el mundo y aunque lo estés pasando mal, resignación. Tomemos de la naturaleza todo, se nos proclama, y ya vemos cómo nos ha ido.

Además no nos molestemos en buscar cosas nuevas (mejorar) porque nunca la encontraremos, además, ¿para qué?, si a pesar de todo seguiremos viviendo.

En todas las películas dentro de la concepción de los cuentos maravillosos, aparece el pueblo dentro de los sectores primarios ó terciarios, y muy separados de ellos, los poderosos, encarnados generalmente en la monarquía. En *Aladdín* llama poderosamente la atención el hecho de que si el sultán es tan bueno y afable como lo pintan, entonces, ¿por qué hay niños pobres? ¿Será porque es una consecuencia inevitable de ese régimen de gobierno? En la canción de presentación “Noches de Arabia” ya nos plantea la tierra en la que se desarrolla la acción:

“Vengo yo de un lugar, de una tierra sin par, donde ves caravanas pasar. Y si allí les caes mal, te van a mutilar, ¡Que barbarie!, pero es mi hogar”.

Según Giroux (2001:112) la película *Aladdin* es uno de los ejemplos más controvertidos de estereotipo racista puesto que en ese lugar *si le caes mal, te van a mutilar*²⁴⁷ y los personajes secundarios son grotescos, violentos o crueles.

Es en el primer largometraje de Disney, *Blancanieves*, donde podemos encontrar la única referencia a la industria (los enanitos trabajando en la mina). Después volveremos a encontrar a la industria en *Descubriendo a los Robinsons*, en su vertiente tecnológica. La cuestión es la siguiente: ¿qué hacen los enanitos con todos los diamantes que sacan de la mina? Sencillamente nada. Tienen la casa completamente abandonada y lo único que comen es sopa. Si uno tuviera tantos diamantes, podría por lo menos comer algo mejor, y desde luego, contratar a profesionales del servicio doméstico.²⁴⁸ Pero no; aunque tienen la riqueza, no saben lo que hacer con ella. ¿No es esa la relación que se establece entre

²⁴⁷ En la versión que maneja Giroux, la letra dice “(...) donde te cortan las orejas, si no le gusta tu cara/ es cruel, lo sé y qué”.

²⁴⁸ ¿No será que el género masculino se presenta como un “inútil” para las tareas domésticas? Recordemos que *Blancanieves* se estrenó en 1937, pero que sigue viéndose – con devoción- en la actualidad tanto por niños como por adultos.

metrópoli y colonia? No obstante, el saqueo debe legitimarse. En *Pocahontas*, por ejemplo, Lord Raferti, para acometer la búsqueda del oro en tierra de los indios busca un precedente que legitime su acción encontrándolo en los españoles, en Pizarro, Hernán Cortés y todos aquellos que esquilmaron el oro y la plata de América del Sur. “Si ellos lo hicieron -dice- ahora nos toca a nosotros”, (refiriéndose a los ingleses).

En la perfecta sociedad todos los bienes de consumo están producidos por las empresas y en el caso de las empresas de entretenimiento en *Chicken Little* (CL) encontramos el perfecto entramado. Al principio de la película sale un cartel anunciando el próximo estreno de la película de CL, contando la historia de su metedura de pata al decir que se le había caído un trozo de cielo sobre su cabeza. El padre va relatando el suceso, mientras lo lleva a la parada del autobús escolar, haciendo referencia a todos los productos del *merchandising* (libros, audio libros, pósters, pegatinas, platos, etc.) que van a sacar de él. La pata Abby le dice a CL que ya se ha enterado de que van a estrenar su película ridiculizándolo y para consolarlo le dice: “Bueno, a lo mejor la sacan directamente en vídeo”. La banda sonora incluye canciones muy comerciales de las Spice Girls (Wannabe), el famoso “We Are the Champions” de Freddie Mercury o el “I Will Survive” de Gloria Gaynor entre otros. Los productos culturales son los productos de éxito y los medios son cada vez más autorreferenciales y el consumo de éstos siempre debe estar presente. Por ejemplo, en *Chicken Little*, cuando están en el gimnasio y hacen un descanso en el partido, los alumnos en vez de charlar entre ellos sacan su móvil y se ponen a hablar por él. Se trata de consumir, pero productos manufacturados. En *Lilo & Stitch* cuando Nani (la hermana de Lilo) abre el frigorífico hay nueve productos empaquetados y uno solo natural (una naranja), siendo el agua también embotellada y la cocina está hecha un desastre. Stitch abrirá el frigorífico después y aparecen trece productos embotellados, tres huevos y dos naranjas. De esta manera, al espectador se le presenta el mensaje que consumir productos envasados parece lo natural.

En *Chicken Little*, cuando todo acaba bien piensan que, ahora, la película que harán de CL deberá ser fiel a la historia y olvidarse de la metedura de pata de CL. Esperan que será fiel a la realidad y cuando la están viendo, no tiene mucho que ver con lo sucedido, pero todo el público está encantado. Hollywood reescribe los acontecimientos y los propios protagonistas toman su relato como el verídico por la magia del cine. Aunque tú lo hayas vivido o hayas sido testigo, son los medios los que en última instancia van a redefinir la historia, en sintonía con el orden social y económico vigente.²⁴⁹

El tratamiento de la memoria es quizás uno de los temas más inquietantes que las producciones de Hollywood y de Disney en particular están realizando en la actualidad. Henry Giroux (1996:55ss) hace un análisis de cómo Disney utiliza la inocencia como vehículo ideológico a través del cual la historia se escribe de nuevo y además se purga de su lado oscuro. Para él, cuando la política se reviste con la imagen de la inocencia está en juego algo más que un simple engaño. Al definir la cultura popular en sus productos reescribe la historia dándonos una interpretación del pasado donde se obvian los sufrimientos acontecidos, lo que impide la comprensión del presente y las consecuencias futuras.²⁵⁰ No podemos profundizar en esta temática y nos conformamos sólo

²⁴⁹ Esto ya se está haciendo no sólo desde la ficción, como estudiar historia en las escuelas a partir de películas históricas, sino desde los propios historiadores y los bancos audiovisuales que se van creando. Como afirma Gabriela Read en su artículo *Audiovisuales para la historia*: "En 100 años, tal vez quede muy poco de la presente generación. Y qué decir de lo que ocurrió hace ya 50 años. Los videos, sin embargo, serán los documentos, animados y a todo color, que darán cuenta del discurrir histórico y social de esta y otras épocas. Para las generaciones venideras, la historia se construye en audiovisuales."

Listindiario.com. 4/13/2008 <http://www.listin.com.do/app/article.aspx?id=54962>

Ya en la década de 1970 Mander (1981) nos avisaba que en un futuro la historia se haría en base a los documentos audiovisuales, hecho que, como podemos comprobar, es ya una realidad. No obstante, hay que indicar que ya desde Herodoto todos los textos que narraban los acontecimientos acaecidos han sido sometidos a críticas, pero el caso audiovisual es distinto. Tú lo estás viendo, tú lo estás oyendo y es muy difícil resistirse a tal evidencia, a no ser que seas consciente de cómo, a través de la narrativa audiovisual, se puede tergiversar la realidad.

²⁵⁰ Por ejemplo, La Unión Europea ha aprobado en el mes de junio de 2008 una medida que permite ampliar por encima de las 48 horas la semana laboral (hasta las 65 horas), un derecho social consagrado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) hace 91 años. Si hemos borrado de la memoria lo que supuso ese logro de la O.I.T en su momento y lo que costó conseguirlo, ahora en el presente puede plantearse cualquier propuesta aunque ésta suponga un retroceso en las conquistas sociales de los trabajadores. Además nos condenará a repetir la historia al no ser conscientes de sus consecuencias para el futuro. Alejandro Cercas, eurodiputado español, considera que la directiva "supone un grave retroceso que convierte el derecho laboral europeo en un material de usar y tirar". "Es un precedente peligroso", añade, "que luego se puede aplicar a salarios y a condiciones de higiene y abre la puerta al *dumping*

con señalarla y remitir al lector al análisis de Giroux en especial al que realiza sobre la película *Good Morning, Vietnam* (1987) de Barry Levinson y producida por la filial de Disney Touchstone Films. No obstante, más adelante haremos algunas referencias a la reescritura de la historia en la película *Pocahontas*.

Siempre hay diferencias entre los personajes, por clase social o por habilidades. En *Chicken Little*, por ejemplo, cuando los alumnos están en el gimnasio el entrenador dice que hay que hacer dos equipos: uno de los populares y otro de los pringaos. El cerdito (Runt) le dice que si no podrían repasar las normas de seguridad. "Sí, pringao", dice el entrenador y después grita: "¡A por el puerco!". Éste es golpeado por una lluvia de balones y se muestra lleno de pánico. Por si quedaba alguna duda el comentarista en el partido de béisbol dice lo siguiente: "La emoción no es lo más importante en el béisbol, tampoco el trofeo sino el regodeo; el reírse del contrario, el *na, na, na, nana*, [canturreando y mofándose] y el chúpate eso, cara queso; propios de la victoria". El público aplaude. Generalmente, se presenta el pueblo como un colectivo manipulable mediante las diversas proclamas que se les lanza.

En cuanto a las relaciones sociales, como ya hemos dicho, siempre hay diferencias. Por clases sociales unos están abajo, el pueblo, y otros arriba. Los príncipes y princesas, los ricos y los pobres, los que sirven y los servidos, las colonias y las metrópolis. En *Lilo & Stich*, por ejemplo Nani (la hermana de Lilo) y David (su amigo surfista) de unos veinte años de edad, son hawaianos nativos que se dedican a atender a los turistas blancos (ella de camarera, él con un espectáculo -tipo circo- de fuego). Los turistas son servidos y algunos presentados como estúpidos (para compensar) como las escenas donde aparece un hombre maduro al que siempre se le cae el helado. Los nativos son los que sirven e incluso se puede perder el trabajo, como le pasa a Nani. ¿No deberían

social". En su opinión, "dejar al trabajador que pacte a solas con el empresario es renunciar a toda la historia legal y de lucha social colectiva".

http://www.elpais.com/articulo/economia/Acuerdo/Veintisiete/ampliar/semana/laboral/encima/48/horas/elpepueco/20080610elpepueco_1/Tes

Recordemos las palabras de Gil (2004:36) cuando hablabamos de Operación Triunfo: "El salario disfraza de acto libre y voluntario nuestras nuevas formas de servidumbre y por ello es frecuente justificar condiciones de explotación disfrazándolas de pactos que suponen falsamente igualdad de condiciones".

estar- nos preguntamos- estos personajes en la Universidad? La única movilidad que está permitida es la que se realiza por amor. *La Sirenita* puede cambiar de sirena a humana por un príncipe. *La Cenicienta* deja de limpiar por un príncipe, “Bella” se casa con un príncipe, *Aladdín* sale de pobre casándose con Jasmine y en casos excepcionales, como en *Descubriendo a los Robinsons*, por la inteligencia del protagonista. Recordemos lo que decíamos cuando hablábamos de la institución escolar, todos tienen una posición natural (idea originaria de *La república* de Platón) y el sistema educativo nos encauza “convenientemente” haciendo como si todos tuvieran las mismas oportunidades cuando realmente no es así. Sólo se admite cierta permeabilidad social en casos excepcionales, como alumnos superdotados o los que realizan un esfuerzo extremo.

El papel del pueblo, como colectivo, no puede salir más mal parado: siempre es una comparsa manipulable a los que se les invita para que los poderosos puedan sentir que son poderosos. Por ejemplo, en *La Bella y la Bestia*, Gastón, manipula al pueblo para que vayan a matar a la “Bestia” diciéndoles: “Se llevarán a vuestros hijos. No estaremos a salvo hasta que su cabeza cuelgue de mi pared. Debéis seguirme a mí”. Entonces el pueblo murmura y se decide a seguirlo inflamado por las proclamas de Gastón. Con una canción en tono épico, habla el pueblo: “El misterio nos asusta y el enigma se tendrá que descubrir (...) Dios está a nuestro lado”. Por fin Gastón dice las palabras mágicas: “Podéis llevaros cualquier botín”; y el pueblo asalta el castillo. Y nos preguntamos: ¿Por qué no aparece en la obra ninguna consideración posterior al asalto del castillo en relación al pueblo? Su comportamiento estuvo mal, pero el guionista se olvida de él sin contemplaciones. Ni un asomo de arrepentimiento por su acción; ninguna crítica. Parece decirse: el pueblo es manipulable y despreciable, aunque Belló y Pérez (1997:154) mantienen otras posiciones:

“El film de Disney también es una parábola sobre la soledad y el rechazo de una comunidad hacia los seres diferentes. La película incluye en una parte final

(inexistente en el cuento original) en la que estalla el conflicto entre la comunidad y el monstruo, que culmina en el ataque final del pueblo al palacio encantado. Esta variación del tema maligno (el pueblo es manipulado para expulsar a un ser cuyo único defecto es su alteridad) adquiere una extraordinaria actualidad en relación con otros films que indagan en la intolerancia colectiva”.

Los autores del libro *La semilla inmortal* ponen como ejemplo las películas de *Eduardo Manostijeras* de Tim Burton (1990) o el *Drácula de Bram Stoker* de Coppola (1992) y afirman (Belló y Pérez, 1997:155):

“Los últimos minutos (de Eduardo Manostijeras) son equiparables a los de *La Bella y la Bestia* de Disney y a los de *Drácula* de Coppola: la caza del monstruo en el interior de su propio palacio y la interposición de la Bella contra su mundo de origen, en una defensa redentora del extraño. En los tiempos del sida y de las xenofobias, el mejor cine espectacular americano convierte el mito de la Bella y la Bestia en una alegoría sobre la solidaridad y el respeto a la diferencia”.

El respeto a la diferencia o, mejor dicho, la lucha para el reconocimiento de la diferencia es por primera vez tratado por Disney en *Dumbo* (1941) y para ser aceptado, el personaje tiene que demostrar una habilidad extraordinaria, sin la cual habría seguido siendo rechazado.²⁵¹ Respecto a estas afirmaciones tenemos que realizar tres matizaciones. En primer lugar, habría que realizar un análisis cuantitativo del tipo de películas donde se realice tan loable alegoría respecto a otras donde no se haga y *el miedo al otro* esté presente de manera implícita o explícita. En segundo lugar, en sintonía con las aportaciones de Granado (2001), los niños y niñas realizan interpretaciones distintas de los contenidos de la película, representados en los personajes, según el tipo de visionado que realicen. Cuando lo visionan sin poderlo comentar con adultos, sus interpretaciones difieren significativamente, en calidad, de las que realizan

²⁵¹ Es de destacar que esa habilidad le provoca fama, mejora en su estatus, y un aumento del capital de la empresa, así como envidia en otros personajes.

cuando hay comentarios con adultos. Por eso, Granada llega a la conclusión en su síntesis final: “¿Películas Disney? Sí; pero trabajándolas”. Finalmente, la aceptación del otro en su diferencia puede darse, pero generalmente se establece de manera individual, en casos concretos y no a colectivos como puedan ser los inmigrantes o de otras nacionalidades. En *El Jorobado de Notre Dame*, confluyen los dos rechazos, el de la etnia gitana en el personaje de Esmeralda y el del rechazo a la diferencia de la deformidad en Cuasimodo y todo, como no podía ser de otra manera, termina bien.

También en *Aladdín* se nos muestra el aspecto manipulable del pueblo. Cuando el genio hace entrar a *Aladdín* de príncipe en la ciudad, se multiplica entre la muchedumbre cantando las alabanzas del príncipe Alí Ababua. El colmo es que cuando, el supuesto príncipe, arroja un puñado de monedas al suelo cientos de cuerpos se disputan las migajas que el poderoso se digna a regalar. Dicho de otra manera, la movilidad de clases se consigue sólo con dinero. El dinero, el capital, es el rey. Lord Raferti, en *Pocahontas* lo dice claramente: “Cuando el rey me vea con todo el oro que esos patanes me van a entregar, habré alcanzado el éxito”.

En *Toy Story*,²⁵² la trama fundamental gira en torno a los celos (o la envidia) que siente Woody (el muñeco vaquero), al ser sustituido por Buzz Lightyear, (el muñeco del espacio) tras una fiesta de cumpleaños. Expresiones como la de “ser sustituido”, “fracaso”, “culpa” etc., son habituales durante todo el film.²⁵³ Woody, en su deseo de conservar la privilegiada posición de ser el muñeco favorito de Andy atenta, fortuitamente, contra la integridad de Buzz. Esto les lleva a extraviarse de la casa y les obliga a pasar de mil peripecias para regresar a su hogar antes de la mudanza (la emoción está asegurada para el espectador). Bien, aceptemos que la historia gire sobre la envidia, o los celos, para enseñar que no es un sentimiento sano y que lo importante es la amistad. Lo que ocurre

²⁵² Puede verse un precedente de ésta historia en la película, también de Walt Disney, *La tostadora valiente*. En ella, una serie de electrodomésticos se alían para buscar a su dueño y seguirle prestando su servicio.

²⁵³ También en *El Rey León*, el sentimiento de culpa está muy presente.

es que, a nuestro parecer, el mensaje que se nos transmite en el “currículum oculto” de la película reside en que la envidia es algo natural. Así, cuando al final, están todos los juguetes reunidos esperando saber qué nuevos juguetes tendrá Andy por Navidad, Woody, que acepta su sustitución, le pregunta a Buzz: “¿No estarás preocupado?” -refiriéndose claramente a la posibilidad de que ahora le toque a él ser sustituido-. El proceso se inicia de nuevo. El mensaje es claro: la envidia es natural y el miedo a ser sustituido real. Tenemos que ganarnos el reconocimiento, pues también en los sentimientos existe la propiedad privada.

La presentación que se hace de los regímenes de gobierno a través de las películas mencionadas gira, fundamentalmente, en torno a la monarquía. En *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *Alicia en el país de las maravillas*, *La Bella Durmiente*, *Merlín el encantador*, *La Sirenita*, *La Bella y la Bestia*, *Aladdin*, *El Rey León* y *Pocahontas*, *Hércules*, *Mulan*, *El Emperador y sus locuras*, *Atlantis: el imperio perdido*, el régimen de gobierno presentado es el de la monarquía. Si pensamos en los cuentos maravillosos, por tradición, es lógico que la monarquía ostente el poder sin embargo, en todo lo que no sean adaptaciones de cuentos populares se podrían presentar otros regímenes de gobierno. Debe de existir alguna razón para que no se haga y cuando se hace la democracia no queda bien parada. Por ejemplo en *Chicken Little* el alcalde es un pavo que le gusta pavonearse; de hecho, si ganan el partido de béisbol el comentarista le dice que podrá estar todo un año pavoneándose. Aparece flanqueado por guardaespaldas como sacados del servicio secreto, serios y con gafas negras que le indican qué tienen que hacer o decir en cada momento mediante carteles que él lee (reír, aplaudir, cambiar de opinión, estar con el público, etc.). El alcalde es presentado como una marioneta manejado por un poder oculto cuya cabeza visible son los guardaespaldas.

Respecto a la monarquía, en *Pocahontas*, el Rey envía una expedición al nuevo mundo para buscar oro. Desde el comienzo de la película hasta la presentación de los créditos se dicen cosas como estas en una canción épica: “La gloria y la

riqueza nos envían a buscar y el nuevo mundo ofrece la fortuna y la libertad; y espera a los valientes que lo sepan conquistar”. Una serie de colonos se embarcan hacia el nuevo mundo con ideas tan claras como las de conquista y fortuna que se expresan en boca de “inocentes” marineros como Thomas, “Este nuevo mundo va a ser maravilloso. Conseguiré un montón de oro. Me haré una gran casa y si cualquier indio intenta impedírmelo: le mataré”. Decíamos anteriormente que una de las características de las películas de Disney es la reescritura de la historia generalmente del colonialismo y el racismo genocida. A veces es difícil darse cuenta de ello, por el ritmo vertiginoso de la historia o las diferentes versiones de la obra según países o revisiones después del estreno, por ejemplo, en el excelente estudio de Giroux (2001:110) el autor afirma:

“No se hace ninguna mención al hecho de que los hombres de John Smith acabarían arruinando la tierra de Pocahontas, llevando enfermedades, muerte y pobreza a su gente y que finalmente destruirían su religión, economía y formas de vida”.

Un conocimiento somero de la historia nos revelaría el genocidio al que fueron sometidos por parte de los europeos los habitantes originarios del continente americano. Lo que sí es cierto es que estos señores llevan las ideas muy claras: saben lo que quieren y cómo conseguirlo. De hecho, cuando están embarcando, los marineros al ver subir a bordo a John Smith -el protagonista junto a *Pocahontas*, dicen: “No se puede ir a luchar contra los indios sin John Smith”. Él, les responde: “No pienso dejar que seáis los únicos que se diviertan”. De hecho, la primera canción de la banda sonora tiene como estribillo la idea tan edificante de: “Matemos algún indio. Tal vez serán un par”. La veda está abierta. Todavía más, se da permiso para hacerlo. Así, Lord Raferti, le dice a Thomas: “Aprende a usar tu arma como Dios manda. Un hombre no es un hombre si no sabe disparar”.²⁵⁴ Pero los indios tampoco se quedan cortos. Su

²⁵⁴ Recomendamos al lector que visioné atentamente los primeros diez minutos de *Pocahontas*, con el volumen elevado y dejándose llevar por la magia de lo audiovisual. Sólo así podrá hacerse una ligera idea de la fascinación infantil ante las películas de la factoría.

presentación, en la película, es que vuelven victoriosos de la guerra. No se dice nada de si esa guerra era de defensa o de conquista; sólo que habían vencido.

Desde el primer momento se igualan a los colonos con los indios a través de la violencia. Cuando los colonos están atrincherados en el fuerte, Lord Raferti, el comandante de la expedición, le pregunta a su ayuda de cámara: “¿por qué crees que los indios nos atacarán?” y él le responde interrogando: “¿porque invadimos su país, cortamos sus árboles y quemamos sus tierras?”. Pero dicho esto por un personaje tan pusilánime como el ayuda de cámara, queda vacío de contenido. De hecho, creemos que se dice para que quede constancia en el público adulto que visiona la película, pero los niños y niñas puede que lo vean y lo entiendan de otra manera, como de hecho sucede (Granado, 2001). Queda claro desde el principio que los colonos invaden el territorio de los indios, pero ¡lo hacen con tanta gracia! que consecuentemente, el guionista los iguala (a indios y colonos) en la batalla final a través de la violencia. ¿Cómo lo hace? Muy sencillo: a través de la banda sonora. Antes de la batalla final se utiliza la misma canción para los dos bandos. Esto hace que sus intenciones parezcan idénticas y los motivos de la lucha se escondan, cuando han sido los ingleses quienes han disparado a los indios, han matado a uno de ellos y han destrozado sus tierras.

En *El Rey León*, la lucha se establece entre la monarquía hereditaria y Scar, el león que osa dar un golpe de estado en alianza con las hienas. Hay una escena dentro de la película en la que las hienas, alentadas por Scar, se atreven a decir: “¿quién necesita un Rey. ¡No Rey! ¡No Rey!”, y entonces Scar les responde: “¡Idiotas! Sí habrá un Rey. Yo seré el Rey”. Y prepara su coronación como un auténtico golpe de estado. De hecho, él mismo lo dice mientras desfilan las hienas al estilo nazi al son de una canción previa al combate: “preparar nuestro golpe de estado”. En *El Rey León*, la cuestión estriba en que debe de haber un Rey, un poder sobre todos, que ordene la vida del conjunto de los habitantes de la sabana. Y es mejor que sea un Rey justo y bondadoso que no otro malvado y tirano, pero siempre debe de haber alguien en el poder.

Scar tiene la melena negra y los personajes de tez oscura no suelen aparecer o lo hacen en papeles secundarios, relacionados con el gobierno o con tintes malvados. En *Lilo & Stitch*, Cobra, el asistente social es un monumental negro y representa al gobierno, ex agente de la CIA. En *Descubriendo a los Robinsons*, Mildred, la regente del orfanato es de tez oscura y representa un papel de abnegada, cariñosa y entregada “madre” que cuida de los niños huérfanos, pero al final de la película sólo se la despide con un beso sin saber qué fue de ella, pues el orfanato quedó cerrado. En la misma película, el villano Bowler Hat Guy, lleva un bombín y capa negra que resulta ser en realidad el malvado de la película mientras Guy es sólo una marioneta en sus manos. Yafar en *Aladdin* va vestido con una capa negra. Pero es en *Dumbo*, en opinión de Vidal (2006: 110) donde podemos claras referencias racistas.

“En la secuencia en la que un grupo de peones de raza negra montan la carpa del circo en una noche de tormenta, suena una canción que cantan los peones negros y que sí se presta a una interpretación racial, pues muestra las diferencias en cuanto a oportunidades de la clase afro americana durante los años 40:

Hike,ugh, hike, ugh
Hike, ugk, hike
We work all day
We work all night
We never learned
To read or write (...)
We don't know when
We get our pay
And when we do
We throw our pay away (...).”

En *Merlín el encantador*, se hace hincapié en el tema²⁵⁵ de la monarquía como así queda claro en la introducción de la película.

“Un día sin Rey Inglaterra quedó, y el pueblo Rey buscó. La guerra civil al país azotó, y vacío el trono quedó. La joven nación se sentía morir y aquí un milagro surgió. Una espada hundida en roca apareció y ésta leyenda empezó. Y aunque los mejores hombres del reino lo intentaron, ninguno fue capaz siquiera de moverla, por ello el milagro seguía sin cumplirse. Esto sucedió durante una época de oscuridad e ignorancia, carente de toda ley y orden. El hombre vivía temeroso de sus semejantes y el más fuerte abusaba del débil”.

La canción deja las cosas claras. En cuanto un pueblo se queda sin Rey, la guerra, la oscuridad, la ignorancia, la falta de ley y orden se apoderan del país, por lo que es urgente buscar un Rey. Pero éste no puede ser elegido democráticamente sino que su nombramiento debe provenir del milagro, ya que no hay línea hereditaria. Al final de la película, cuando Grillo -el futuro Rey Arturo- saca la espada de la piedra se dice: “Un milagro del cielo ordena que este muchacho sea nuestro Rey”.

En *El Emperador y sus locuras*, en la presentación cantada que se realiza de Kuzco - el emperador - se dicen cosas como estas:

“El nació para reinar en su ascendencia familiar es la sangre más azul que nunca vi. Es enigma, es misterio, de América hace su imperio. Es sublime, es perfecto, es así. (...) ese es él, Kuzco, nuestro dueño y señor: el emperador”

²⁵⁵ Nótese que gracias al vídeo, DVD, las películas de Walt Disney, aunque muy dispares en el tiempo (1937 / 2007), están disponibles para los niños y niñas en su casa gracias a la distribución de Buenavista Home Vídeo y a la generosidad de sus familiares. Esto quiere decir, que los niños pueden establecer relaciones entre las mismas, aunque se estrenaran mucho tiempo atrás. Además el canal Disney Channel, que ya funciona en la televisión de pago en España desde 1998, se emitirá a partir del día 1 de julio de 2008 en abierto a través de la televisión digital terrestre (TDT). Eso sí, con publicidad.
<http://www.expansion.com/edicion/exp/empresas/medios/es/desarrollo/1128643.html>

Evidentemente, a Kuzco se le atribuyen cualidades como de un ser que se cree el dueño del universo, de su imperio y en el que todos, deben estar a su servicio y como dice un anciano que es arrojado por la ventana: “al emperador no le gusta que le cortes el rollo”. El tratamiento del pueblo por parte de la monarquía que encarna Kuzco y sus consejeros es tiránico. Por ejemplo, se presenta un campesino ante la consejera, Yzma, que está ocupando el sillón del trono y despachando los asuntos de Estado. Ella se muestra aburrida y de pronto, le pregunta:

“¿Y para qué has venido plebeyo?” -dice Yzma-. El campesino le explica su carencia de alimentos y ella le responde: “No es asunto mío de que tu familia carezca de... ¿de qué has dicho?...”. “Comida”-se atreve a responder el campesino-. “Éso haberlo pensado antes de haceros plebeyos”. De pronto, desde atrás, surge Kuzco y dice: “¡Qué cara tienen algunos campesinos!”. “¡Qué me vas a contar!” - replica Yzma-.

Más adelante, Kuzco atiende a Pacha, el campesino bonachón que vive en una aldea en la montaña, al que ha mandado llamar. Le explica el plan de construirse un palacio (Kuzcopía) en su aldea y que ésta será arrasada. Pachá se queda desolado y pregunta: “¿Dónde viviremos?”. Kuzco, responde: “Pues no lo sé, ni me importa”. Una vez convertido Kuzco en animal (llama) por las artes maléficas de Yzma (la consejera que desea hacerse con el trono) le suceden una serie de peripecias junto al campesino Pachá. “Una vez eliminado y sin heredero al trono yo asumiré el poder”- dice al ser despedida de su puesto-. En una de las múltiples peripecias que les suceden, Pacha lo salva, al caer desde una cascada y le dice: “¿Te has dado cuenta de que vas a expulsar a toda una aldea de sus casa por un capricho?”. Kuzco le responde: “¿Y eso es malo?”. Evidentemente, el guionista está presentando un comportamiento deleznable de los personajes poderosos, uno de los cuales, Kuzco, necesitará sufrir una transformación física y personal para darse cuenta de su erróneo comportamiento. Gracias a Pachá, un ferviente seguidor de la doctrina roussoniana de la bondad natural, Kuzco, reconocerá sus errores y cambiará de

actitud. No obstante, quedan encubiertos una serie de mensajes: existe diferenciación de clases sociales, el sustento de los campesinos no es asunto de Estado y el poder puede decidir sobre la propiedad y expulsar a los habitantes de las aldeas cuando les plazca. Si no hubiera sido por ese viaje transformador de Kuzco con Pachá, sus planes se hubieran cumplido inexorablemente.

Respecto a las relaciones personales, nos encontramos en la última película de Disney (2007), *Descubriendo a los Robinsons*, como Bowler Hat Guy, el villano, captura al protagonista Lewis engañándolo y así se descubre quién es el villano en realidad. Éste era su compañero de cuarto del orfanato, que al final le echa la culpa de que no ganara el partido de béisbol y decide vengarse.²⁵⁶ “Si no me hubiera quedado dormido (porque Lewis se pasó toda la noche con su máquina para la feria de ciencias y no lo dejaba dormir) habría cogido la bola (en el partido de béisbol) y habríamos ganado” - le dice Guy-. La acción transcurre narrando como nadie quería adoptarlo, pues estaba enojado y contaba a los padres en las entrevistas, con ira, la misma historia una y otra vez, mientras Lewis se graduaba en la escuela y tenía éxito. Guy decía: “Nadie me quería” y las imágenes nos muestran cómo los chicos del colegio le invitaban a salir o le decían frases amables, pero él no lo escuchaba y seguía metido en sí mismo. Las imágenes nos presentan a Bowler Hat Guy, creciendo en el orfanato, solo, escuchando la radio donde se va relatando el éxito de Lewis. “Entonces me di cuenta de que no había sido culpa mía, sino tuya. Si no me hubieras tenido toda la noche en vela por tu estúpido proyecto yo habría cogido esa bola. Así que ideé un brillante plan para vengarme.” -le dice Guy-. Lewis, le responde: “No me culpes a mí, todo lo que te ha pasado ha sido culpa tuya. Te centraste en todo lo malo y lo que tenías que hacer es olvidar el pasado y seguir siempre adelante”. Guy le dice con sarcasmo: “Vamos a ver: ¿responsabilizarme de todo lo que ha pasado o culparte a ti? [Simula el sonido de las campanillas de los

²⁵⁶ Previamente, hay otra escena donde aparece el mismo personaje de pequeño y de mayor ya convertido en villano, donde este último lo ve llegar del partido de béisbol después de que los compañeros le hayan dado una paliza y le comenta que el entrenador dice que se olvide. “No, - le dice el villano-, Te dirán que te olvides y que pases página, pero no. Deja que esos sentimientos se alimenten y se enconen. Cógelos y guárdalos bien, que gobiernen tus actos. Que el odio vaya contigo, así será capaz de hacer cosas increíblemente horribles.” “Y en tono enigmático, dice: “Hazme caso Gus (pausa) Nunca olvides.” Cierra su capa y se marcha.

concursos que dan tiempo para responder] “Ding-Dong. Ding-Dong” -y, dirigiéndose a él, le dice: “Echarte la culpa a ti gana por K.O”.

Las interpretaciones de esta escena pueden ser variadas. La primera es que no debemos dejar que los acontecimientos adversos marquen nuestras vidas, olvidarlos y seguir adelante, como le espeta Lewis. La segunda es que no hay que olvidar a quien te ha causado mal. Realmente, Lewis fue muy desconsiderado con Guy y sabiendo lo importante que era para él su partido no lo dejó dormir preocupándose sólo por la construcción de su máquina. De hecho, no volvió a consolar a Gus, ni a ayudarlo de ninguna manera (hasta el final). Obviamente, Lewis tiene razón. Hay que olvidar. Pero la cuestión es saber qué interpretación puede darle una mente infantil a lo sucedido, si se encuentra en una situación parecida a la de Guy y no tienen a nadie que le guíe adecuadamente. El desarrollo de la película aconseja seguir la posición de Lewis que, de hecho, es refrendada por una frase del propio Walt Disney al final de la película:

“Aquí no nos detenemos a mirar el pasado por mucho tiempo. Sigue siempre adelante, abriendo nuevas puertas y haciendo cosas nuevas. Sé curioso, porque la curiosidad nos hace seguir nuevos caminos. Sigue siempre adelante”.

Para seguir adelante, hay que intentarlo una y otra vez, y seguir aunque no lo consigas. En la cena con los Robinsons, Lewis se ve en el compromiso de arreglar la máquina de tostadas, pero no lo consigue y pide perdón. Pero le dicen todos contentos, (van interviniendo varios personajes a la vez), “¡Has fracasado! ¡Ha sido increíble! ¡Excepcional!. ¡Extraordinario!. He visto fracasos mejores. De las caídas se aprende, del éxito no demasiado. Si al primer fracaso me hubiera rendido no habría inventado mi lanza albóndigas, ni yo mis pantalones ignífugos. Bueno, estoy en ello -dice mientras se le queman- y como dice siempre mi marido: *Sigue siempre adelante*”. Después se sientan a la mesa y se propone un brindis: “Propongo un brindis por Lewis, por su extraordinario y fabuloso fracaso; que éste le conduzca al éxito en el futuro”. Es evidente que se

puede aprender de los fracasos y que son la antesala al éxito. Es un buen mensaje, un gran mensaje, pero qué pasaría si un niño intenta ponerlo en práctica en las escuelas. El fracaso, los errores no están bien visto en las aulas. Sólo conducen a la pérdida de estatus y a la desconsideración y burla por parte de los otros. ¿Por qué a Gus -el chico que perdió el partido de béisbol- nadie se lo dijo? Los fracasos sólo se permiten a los superinteligentes, pues saben que más tarde o más temprano tendrán éxito, pero no al común de los mortales.

Creemos que este análisis sobre los largometrajes de la firma Walt Disney, nos puede poner sobre aviso en relación a los contenidos ideológicos y emocionales que los niños y niñas están asimilando a través del visionado de sus películas (máxime cuando la compañía, con sus empresas subsidiarias, se ha convertido en una de las mayores empresas de entretenimiento de todo el planeta). Y esta suposición puede ser factible puesto que, según Giroux, Disney se negó a separar el entretenimiento de la educación (2001: 28)

“Disney cuestionó la idea de que el entretenimiento posee escaso valor educativo y se limita a proporcionar material para el ocio. Para Walt Disney la educación no queda confinada a la escuela, sino que constituía un elemento implícito en el universo más amplio de la cultura popular y de sus propios mecanismos de producción de conocimiento y valoración. También sabía que tenía que ser vital y divertida. (...) La intuición clave de Walt Disney consistió en darse cuenta de que el universo educacional podía ser reelaborado y transformado mediante la conquista de nuevos espacios para el ocio, las tecnologías electrónicas y los mercados globales. Para Disney, la pedagogía no estaba restringida a la escolarización y la escuela no definía estrictamente el contexto único posible para el aprendizaje, el desarrollo de la afectividad de los niños y la reconstrucción de su identidad”.

Lo que no dice Giroux es cómo Disney aprendió que el entretenimiento puede estar asociado a la educación-instrucción. Para buscar los orígenes de este planteamiento nos tenemos que remontar al 3 de abril de 1941 cuando Walt

Disney invitó a varios representantes de la industria de la aviación y a otras personas, como el documentalista John Grierson, a una conferencia. En ella se discutiría la posible aplicación de la animación a otros propósitos diferentes al entretenimiento mostrándole a la audiencia una serie de productos que impresionaron tanto a John Grierson que llegó a decir: *It seems to me (...) that when you deliver a new type of airplane or tank, you your deliver along with it a film which will help secure optimun performance and also optimun maintenance. That is a new aspect of the use of films in war.*²⁵⁷

Grierson representaba a un país que ya estaba inmerso en la II Guerra Mundial mientras los EE.UU. aún eran neutrales y por ello captó rápidamente el mensaje que Disney quería transmitir. Como documentalista, Grierson, era conocedor de las dificultades de los filmes de este tipo para cumplir adecuadamente su función pedagógica y vió en la animación la capacidad de simplificar la presentación de contenidos de enseñanza, de la que carecía el cine documental, (Vidal: 2006: 86). A partir de este momento, Disney empezó a producir películas y cortos con fines propagandísticos y pedagógicos. Entre los propagandísticos destacan todos aquéllos dedicados a convencer a la población civil de que deben comprar bonos de guerra y utilizaba para ello los personajes de sus películas de éxito como *Los tres cerditos* o *Blancanieves y los siete enanitos*. En esta última titulada *The Seven Wise Dwarfs*, utilizaba la secuencia de la mina, pero los enanitos en vez de volver a casa para encontrarse con Blancanieves marchaban a la ciudad para cambiar sus diamantes por bonos de guerra. Como ejemplo de las películas de cortometraje producidas con fines pedagógicos, podemos señalar a *Stop that tank* donde se enseñaba a los soldados cómo se manejan los rifles como el Anti-Tank Rifle (Boys MK-1), combinando tres minutos de animación con dieciocho minutos de instrucción detallada, (Vidal, 2006: 89).

²⁵⁷ Shale.R, (1982:16), *Cit Vidal*, (2006: 86). Mantenemos el texto en el inglés original tal como lo hace Rodolfo Vidal.

En consonancia con esta premisa de Disney de que el entretenimiento puede ser instructivo en 1968 Peter Michelson²⁵⁸ alertaba que:

“No debemos dudar de la seriedad del fenómeno cultural Disney. Estamos obligados, nos guste o no, a investigar sus enseñanzas. Porque, Disney vive. Es atemporal y ubicuo. Es la extensión artística de McGuffey Reader [libro de texto en EE.UU para primaria] y no hay forma de sustraer a nuestros niños a su escuela”.

Como dice Giroux (2001:41), la educación nunca es inocente, pues presupone una concepción particular de la ciudadanía, cultura y sociedad. Pero Disney educa a través del entretenimiento y lo hace bajo la aureola de la inocencia que le protege de las críticas sobre el papel ideológico que la factoría desempeña. Es muy revelador, pensamos, el hecho de que se hayan presentado en nuestro país, cientos de recursos contra la asignatura “Educación para la ciudadanía” propuesta por la vigente Ley Orgánica de Educación,(L.O.E.) y que el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía²⁵⁹ (T.S.J.A.) reconozca en una primera sentencia a unos padres a objetar sobre esta asignatura argumentado que en esta se “emplean conceptos de indudable trascendencia ideológica y religiosa como son la ética, la conciencia moral o los conflictos morales”. Mientras tanto, pocas voces se alzan sobre los contenidos que transmiten los medios audiovisuales para la infancia de manera tan decidida. Obviamente, podía objetarse que la asignatura es obligatoria y el visionado del producto audiovisual es libre. No obstante, la realidad nos demuestra que la infancia emplea casi el mismo tiempo efectivo en la asistencia a la escuela que en el visionado de productos audiovisuales o quizá más.

²⁵⁸ Meter Michelson, “What Disney teaches”, *New Republic*, julio, 6, (p.31),1968.. *Cit* Giroux (2001, 31)

²⁵⁹ “Golpe judicial a la asignatura de Educación para la Ciudadanía”. 8/3/2008 <http://www.lavanguardia.es/lv24h/20080304/53442088335.html> Evidentemente, esta asignatura tiene un carácter obligatorio, mientras los productos audiovisuales son de libre opción respecto a su visionado, pero aún así, no se es verdaderamente consciente que conceptos como los de entretenimiento y educación cada vez están más unidos. Recordemos el artículo, mencionado en el capítulo dedicado a la imagen audiovisual, escrito en 1994 por Karl Popper reclamando mayor control de los medios de comunicación social

No podemos afirmar, todavía con rotundidad, que esté existiendo una manipulación consciente de las mentes de los niños a través de los contenidos ideológicos que se transmiten en ese tipo de películas. No obstante Walt Disney aprendió muchísimo en su actividad propagandística durante la II Guerra Mundial (Vidal, 2006) y es razonable pensar que parte de sus planteamientos los utilizara en sus siguientes productos cinematográficos. Sin embargo, es arriesgado sostener la hipótesis que exista una *conspiración* por parte de las industrias culturales, sin las suficientes pruebas empíricas, pero creemos que hay razones para pensarlo y situarnos en una *estrategia intelectual de la sospecha*. Aunque la investigación empírica no sea todavía concluyente, se hace necesario continuar abordando este tipo de análisis desde diferentes disciplinas. Realmente, hoy por hoy, no sabemos exactamente qué sucede cuando las imágenes penetran en nuestro interior y quedan almacenadas en la memoria.²⁶⁰ Como dice Mander (1981), una vez que las imágenes entran en el cerebro, éste no distingue entre las que han sido percibidas de la realidad, de las que han sido manipuladas (intencionalmente o por las características técnicas del medio y la narrativa audiovisual).

Las representaciones de la realidad construidas socialmente a través de diversas instituciones producen subjetividades y configuran, en parte, nuestra identidad. Al igual que en la escuela se ha hecho un esfuerzo por diferenciar el *currículum explícito* del *currículum oculto*, también debería acometerse una tarea similar, en los medios de comunicación social, concretamente, en los productos audiovisuales infantiles. El cine es mágico. El estudio de la narrativa audiovisual y la identificación de los procesos de identificación y transferencia emocional han demostrado cómo a través de la imagen en movimiento se puede influir en la construcción de las subjetividades. Tenemos que seguir

²⁶⁰ Incluso es posible implantar falsos recuerdos en las personas, ya sea modificando episodios personales, ya sea fabricando sucesos que nunca ocurrieron, pero que se recuerdan como reales. Las investigaciones, entre otras, de Elizabeth Loftus sobre cómo los sujetos recordaban vivamente como Bugs Bunny les había dado un abrazo en su visita a Disney World (algo imposible por no ser éste personaje de Disney) demuestran este hecho. http://www.tendencias21.net/Consiguen-implantar-falsos-recuerdos-en-la-memoria-mediante-tecnicas-de-sugestion_a114.html

Autor: Francisco José Mariano Romero.

trabajando en este sentido para dilucidar en qué medida la construcción de la identidad del sujeto se ve afectada por el visionado continuado de estos productos. Este apartado de nuestro estudio es sólo una contribución más para ello.

5. 5. Análisis del contenido ideológico y emocional de las producciones Disney- Pixar.

Ya hemos señalado que la alianza entre Disney y Pixar fue muy provechosa económicamente para Disney y dio a conocer el genio creativo de Pixar gracias a la distribución realizada por Disney. La razón de separar el análisis de las películas de Disney de las de Pixar reside en el hecho de que Disney no ha participado en el proceso creativo de las mismas. Para el análisis de estas producciones continuaremos con las temáticas anteriormente abordadas (perspectiva de género, familia, la riqueza, la propiedad privada, el trabajo y los regímenes de gobierno) y, además, le aplicaremos el instrumento confeccionado en base a las aportaciones de la sociología de las emociones. En el siguiente cuadro presentamos el instrumento que vamos a emplear para el análisis de las emociones en interacción social donde se relacionan las dimensiones del poder y el estatus con las posiciones que ocupan los sujetos en las relaciones sociales (detenta el poder, padece el poder, detenta estatus, pierde estatus). El instrumento lo aplicaremos en las distintas situaciones de interacción social que dará como consecuencia el experimentar una determinada emoción (culpa, miedo-ira, depresión-enfado, orgullo y vergüenza-turbación), previa valoración cognitiva por parte del sujeto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES				
DIMENSIÓN	POSICIÓN DEL SUJETO	SITUACIÓN	POSIBLE EMOCIÓN EXPERIMENTADA	
PODER	DETENTA	EXCESO EN EL EJERCICIO	CULPA	
		AMENAZA ANTE LA PÉRDIDA	MIEDO, ANSIEDAD	
		SOBREVALORACIÓN	VERGÜENZA /TURBACIÓN	
	PADECE	AMENAZA ANTE EL USO	MIEDO, ANSIEDAD	
		SOBREVALORACIÓN	VERGÜENZA/ TURBACIÓN	
		EXCESO EN EL EJERCICIO	IRA/ENFADO	
DIMENSIÓN	POSICIÓN DEL SUJETO	SITUACIÓN	EMOCIÓN	
ESTATUS	DETENTA	AMENAZA ANTE LA PÉRDIDA POR ERRORES	VERGÜENZA TURBACIÓN	IRA/ENFADO
		FALTA DE RECONOCIMIENTO SOCIAL	VERGÜENZA TURBACIÓN	DEPRESIÓN/TRISTEZA
				IRA, ENFADO
		RECONOCIMIENTO SOCIAL	ORGULLO	

Las películas analizadas son las siguientes: *Toy Story* (1995), *Bichos* (1998), *Toy Story 2* (1999), *Monstruos S.A.* (2001), *Buscando a Nemo* (2003), *Los increíbles* (2004), *Cars* (2006), *Ratatouille* (2007).

Seguiremos básicamente el análisis iniciado en el estudio sobre Disney del papel de la mujer y relaciones entre sexos, familia, la riqueza, la propiedad privada, el trabajo y los regímenes de gobierno para, paralelamente, aplicar el instrumento de análisis de la sociología de las emociones. Atenderemos, para ello, al orden cronológico del estreno de las películas. Hay que indicar que sólo se analizan las emociones que los personajes manifiestan en la pantalla y no las que, previsiblemente, el espectador pueda experimentar. También, descartamos las más obvias, como por ejemplo las que se siente ante la pérdida de un ser querido o el miedo ante un depredador.

5. 5. 1. Familia.

La familia completa sólo aparece en *Los increíbles*. En *Buscando a Nemo*, la madre muere. En *Ratatouille*,²⁶¹ el clan de las ratas es la familia de Remy, pero sólo aparece el padre y hermano, obviando a la madre. En la misma película Linguini (el aprendiz) es huérfano de madre e hijo del fallecido chef Gusteau. En *Cars* y *Montruos S.A.* no hay familia, sólo amigos relacionados por el trabajo.

En *Buscando a Nemo*, ante la visión del depredador Coral (la madre de Nemo) sale en defensa de los huevos. Hay una lucha donde Marlin (el padre de Nemo) sale golpeado y cuando se despierta es de noche. Coral y los huevos no están. (Muerte de la madre). Marlin se entristece, pero descubre un huevo y hace la promesa de protegerlo. No hay más recuerdo hacia la madre en la película.

²⁶¹ En nuestra opinión, *Ratatouille* (2007) está inspirada, en parte, en la comedia *American Cuisine*, (*Cuisine américaine*, 1999) de Francian Yves-Pitoun.

En *Los increíbles*, en la escena de la cena Mr. Increíble (Bob) deja a la madre que se ocupe de los problemas entre los niños. Él tiene cosas más importantes que hacer, como ir con su amigo Frozono (otro superhéroe realojado) a recordar viejos tiempos de hazañas y realizar algún salvamento. Mr. Increíble le dice a su familia cuando están atrapados en la celda de rayos en la base de Síndrome (el villano): “Esto es culpa mía, como padre he sido un desastre no he visto lo que tenía delante y obsesionado porque no me infravalorasen me he alejado de vosotros”. Mr. experimenta culpa, pues se ha excedido en el ejercicio del poder que detenta como padre buscando el estatus perdido como superhéroe.

5. 5. 2. La perspectiva de género. El tratamiento de los sexos.

En *Monstruos S.A.*, existen dos personajes femeninos, Celia y Roz. La primera es la recepcionista de la empresa que pasa por ser una belleza en el mundo de los monstruos, pero no detenta poder. La segunda es la responsable de la distribución de la compañía, monstruo baboso, fea, amante de la burocracia y que posee poder. Roz se revelará más tarde como la directora de la *Chil Detection Agency*, (CDA), (representa a la policía), máximo organismo encargado de velar porque ningún niño entre en el país de los monstruos. En estos dos personajes encontramos ya un hecho patente: la cualidad belleza (en el país de los monstruos) no ostenta poder, mientras que la fealdad, sí. Veamos algunas de sus actuaciones. Cuando Mike Wazowski, el monstruo de un solo ojo y ayudante de Sulley, se acerca a la ventanilla donde está Roz, ésta le pregunta en tono inquisidor: “¿Habrás rellenado tus papeles correctamente para variar?” -Mike se queda avergonzado al verse sorprendido por su torpeza-. Las emociones experimentadas son: vergüenza-turbación ante la pérdida de estatus por el error y ansiedad ante la amenaza por el poder que detenta Roz y las posibles consecuencias para su empleo. Cuando Mike está con Celia en el restaurante, aparece Sulley y hacen un aparte. Celia se irrita y se enfada, porque no la toman en consideración (pérdida de estatus). Tienen que salir apresuradamente del restaurante y Mike deja sola a Celia. Cuando ésta

encuentra a Mike en la fábrica lo llama acercándose a él en tono amenazador. Mike siente miedo, ante el poder que le confiere (no quiere perder a su enamorada). Celia le dice: "Anoche fue una de las peores noches de toda mi vida. Fue un desastre. Pensaba que yo te importaba", -dice girándose y cruzando los brazos en actitud femenina buscando el reconocimiento-. Mike intenta explicarse, pero por circunstancias tiene que besarla para que no siga hablando, puesto que Randall, el villano, lo descubre. Al final consigue deshacerse de ella, la deja tumbada en el suelo y ella exclama, mientras Mike se aleja: "¡Hombres!". Aquí vemos como Mike no puede explicar la situación y opta por besarla para que se calle (mejor callada), al huir. Celia no comprende nada y recurre a un tópico entre los sexos "¡Hombres!", que significa: no hay quien los entienda.

En *Buscando a Nemo*, al principio de la película Marlin, el padre de Nemo, le enseña a Coral, su "mujer", su casa y Marlin le dice: "¿Tu hombre ha cumplido? ¿Sí o sí?". Marlin busca el reconocimiento como "hombre" ante la mujer al haberle proporcionado un lugar seguro para habitar, además de hominizarse el personaje.

La simplificación que los hombres dan a muchas tareas, que para las mujeres son importantes, se presenta como una característica del sexo masculino. Por ejemplo, cuando Marlin y Coral están viendo los huevos de su descendencia, Coral le sugiere a Marlin: "¿Le ponemos nombres?". Marlin le dice: "Vale. A una mitad le ponemos Marlin Jr. y a la otra Coral Jr.", demostrando que para él, no es una cuestión importante y que puede solucionarse fácilmente. Se hace patente que hombres y mujeres manifiestan discrepancias entre lo que es y no es digno de atención. El juego femenino está presente también en *Buscando a Nemo*, así cuando Marlin le dice a Coral: "¿Recuerdas cómo nos conocimos?", Coral responde: "Evito el recordarlo". Marlin no se desconcierta ante la respuesta y continúa su relato, pero es un hecho que los personajes femeninos reclaman "romanticismo" y al mismo tiempo, son capaces de rechazarlo

bromeando. En este caso no hay desconcierto, pero en la vida cotidiana si suele haberlo.²⁶²

Dory es la protagonista femenina de *Buscando a Nemo*. Es un pez que sufre pérdida de memoria a corto plazo,²⁶³ que demuestra inconsciencia ante los peligros, alocada, olvidadiza, despistada, sin prestar atención a lo importante, dejándose llevar por sus impulsos y olvidando la empresa del rescate de Nemo, sin mostrar ninguna conciencia del peligro. Así, por ejemplo, cuando se encuentran con el tiburón Bruce, Marlin muestra miedo, Dory inconsciencia pues éste les invita a una fiesta y Dory se muestra entusiasmada en asistir. Más adelante, cuando es perseguida por los tiburones y se ven acorralados en un camarote, Dory les dice: "Vuelva más tarde. Estamos escapando". El humor, evidentemente, tiene que ser una característica de las películas de animación infantiles pues atenúa la tensión, divierte y hace agradable los personajes, pero si se lo sitúa en un personaje femenino con las características antes mencionadas, la interpretación última que se puede obtener no deja muy bien parado al género femenino, máxime cuando contrasta, una y otra vez, con la determinación y la cordura del personaje masculino, Marlin, que sólo piensa en recuperar a su hijo. En una empresa seria no se debe de jugar y Dory no le presta la debida atención.

En *Buscando a Nemo*, ante la cuestión de preguntar a una ballena cuál es el camino para ir a Sydney después de salir de la corriente australiana, Marlin se niega a hacerlo por el peligro que ello entraña. Dory, sin conciencia del peligro, exclama: "¡Qué fobia tenéis los hombres con eso de preguntar!". Marlin le responde: "No estoy para la guerra de sexos". Es el personaje femenino el que señala, generalizando, características de los hombres que no son de su agrado.

²⁶² Hay una obra muy sugerente al respecto sobre la diferencia entre los universos masculinos y femeninos, como si ambos, fuéramos de otro planeta, aunque nuestra identidad de género haya sido construida socialmente. Gray, J., *Los hombres son de Marte y las mujeres son de Venus*, Barcelona, Editorial Grijalbo, 1995.

²⁶³ Según un estudio publicado en el *British Medical Journal* se demostró que la película "Buscando a Nemo" era la que mejor retrataba la amnesia en las películas de animación infantiles.
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/4101431.stm>

Cuando Marlin está en la barriga de la ballena le dice a Dory que está loca, que se esté quieta, que están allí porque ella se empeñó en preguntar (le echa la culpa). Dory no se da por aludida. No se siente responsable. En general, siempre lo hace así. Una y otra vez se demuestra la inconsciencia de Dory, personaje femenino.

En *Los increíbles*, al principio de la película, cuando están entrevistando a los superhéroes, Elasticgirl, dice: “¿Dejar que salven el mundo los hombres? Ni lo sueñes. (Pausa) Ni lo sueñes” - aunque después, como veremos, adopta el papel de ama de casa asumiendo tareas y cuidado de los hijos-. Más adelante, cuando Mr. Increíble está persiguiendo al ladrón que roba bolsos, Elasticgirl se adelanta a cazarlo. Hay una conversación sobre si le ha ayudado o se ha interferido en el trabajo. Entonces dice ella: “¿Qué hay de aquello de las mujeres primero?” y Mr. le responde: “¿Qué hay de aquello de la igualdad de sexos?”. Vuelve a golpear al ladrón y se pone seductora. “Bueno, lo compartiremos” - dice ella-. “Trabajo solo”, dice Mr. “Mira, -habla Elasticgirl- creo que deberías ser un poco más...”, acercándose a él, flirteando, pasando sus dedos por su pecho y aproximándose como para besarle, pero en el último momento pasa por encima de él y dice: “Flexible”. Ella le sonrío. Mr. Pregunta: “¿Tienes que hacer algo luego?”. (Se ha dejado seducir). Ella dice: “Sí, lo siento, tengo un compromiso” - se marcha-. Él se queda admirado y le silba con reconocimiento hacia lo femenino.

Mr. Increíble se va con su amigo Frozono a recordar viejos tiempos de superhéroe y realizan un salvamento, dejando a la esposa ocupándose de los niños que se pelean. Cuando Mr. vuelve a casa se ve sorprendido por la mujer llegando tarde y se queda avergonzado. La conversación no tiene desperdicio para ilustrar los conflictos en las relaciones de pareja.

Helen: “Creí que volverías sobre las once”, tono de recriminación.

Bob: “Dije que volvería luego”, tono de excusa.

Helen: "Supongo que volverías luego. Si volvías sería, obviamente (con gestos) luego", tono irónico y recriminatorio.

Bob: "Bueno, ya he vuelto. De acuerdo", en tono amistoso, intentando zanjar la previsible discusión. Intenta marcharse a la cama. Ella lo para. Le toca la chaqueta y descubres restos de escombros.

Helen: "Estos son escombros", afirma.

Bob: "He estado entrenando un ratito. Quería tonificar".

Helen: "Sabes lo que pienso sobre esto. No podemos volver a salir a la luz".

Bob: "El edificio se caía de todas formas él solo". Bob, intenta marcharse ella lo sigue.

Helen: "¿Qué?" -dice ella con indignación- "¿Has derruido un edificio?".

Bob: "Estaba ardiendo. La estructura cedió. Era normal que se cayera".

Helen: "¿Escuchando el escáner de la policía otra vez? ¿No?".

Bob: "He prestado un servicio a la comunidad. Ni que hubiera hecho algo malo, Helen".

Helen: "Pues claro que es malo. Desatender otra vez a los tuyos por revivir tus días de gloria es algo malo". Bob, se siente primero avergonzado y cuando oye lo de los días de gloria, muestra una expresión airada.

Bob: "Eludir esos días como si no hubieran existido es peor".

Helen: "Existieron, es verdad, pero nuestra familia es lo que existe ahora y te lo estás perdiendo. Es increíble que no quieras ir a la graduación de tu propio hijo", le dice alzando el tono y reprochándoselo.

Bob: "No es una graduación es el paso de 4º a 5º", con ironía.

Helen: "¡Es una ceremonia!".

Bob: "¡Es una chorrada! No paran de inventar formas para festejar la mediocridad, pero cuando alguien es excepcional de verdad...", dirigiéndose a ella con el dedo índice.

Helen: "No hablo de ti Bob hablo de Dasch".

Bob: "¿Quieres hacer algo por Dasch? Pues déjale competir y que se apunte a un deporte", airado y gritando.

Helen: "Yo no haré el papel de mala aquí. Sabes por qué no podemos dejarle", con el dedo índice señalando.

Bob: "Porque sería el mejor", gritando.

Helen: "Que de ti no estamos hablando", ella gritando y airada dirigiéndose a él.

Entonces se dan cuenta que están los niños escuchando y cesa la discusión, quedándose los dos entre sorprendidos y avergonzados ante la escena que acaban de protagonizar. Bob se siente infravalorado como empleado añorando sus días de gloria que quiere revivir y Helen le hace ver su actual situación. Si lo analizamos así, desde la perspectiva del análisis transaccional, Helen está en una posición adulta y Bob comportándose como un niño. No obstante, si le añadimos todas las inflexiones de voz, gestos, y expresiones corporales de Helen podemos observar cómo Bob se siente acorralado e intenta defenderse. Según John Kahrs, animador, es una escena muy cuidada, le pidieron que llegara al límite y lo hizo. "He perfeccionado la boca, las expresiones los ojos y la tersura orgánica de la cara", declara. Los errores cometidos por Bob (volver tarde a casa, hacer de superhéroe) le producen primero vergüenza, pero la falta de reconocimiento de Helen ante su posición (y sus expresiones y tono que le hacen sentirse atacado) se traduce en enfado e ira. Son muchos los conflictos de pareja que se producen por esta causa.

Helen (Elasticgirl) va a visitar a Edna, la diseñadora de trajes de superhéroes, que la invita a ver los trajes que ha preparado para Mr. Increíble. Helen se enfada porque dice que Bob está retirado y que ella le está ayudando a sus espaldas. Edna le dice que pensaba que lo sabía y le pregunta si sabe donde está ahora. Ella muestra sorpresa, desorientación se queda sin armas para contestarle. Llama por teléfono a la empresa y se sorprende de que ya no trabaje allí; se entristece. Después llora. Edna le dice que afronte el problema y vaya a buscarlo. Cuando da instrucciones a la hija para que cuide de la casa en su ausencia ésta le pregunta: "¿Te refieres a que él [su padre] tiene un problema o que él es el problema?". Su madre le contesta: "Me refiero a que tiene un problema o te juro que lo va a tener"-muy enfadada-. Se siente engañada.

Pérdida de reconocimiento. Experimenta ira ante el presumible engaño del marido y profiere una amenaza ante él, si se confirman sus sospechas.

El cuidado del cuerpo, el reconocimiento social de la belleza femenina también está aquí presente. Elasticgirl al pasar por un espejo en la base de Síndrome - el villano- cuando va a rescatar a Mr. Increíble, se mira la parte trasera de su silueta con mirada crítica sobre su cuerpo.

Frozone, (tez morena) otro superhéroe amigo de Mr. Increíble ve la situación del robot que asola la ciudad enviado por Síndrome. Rápidamente va en busca de su traje especial y se irrita cuando no lo encuentra. Se lo pide a la mujer y ella dice: “¿No estarás pensando en ir por ahí en hacerte el “machote”?. Su mujer (que no aparece en pantalla porque se está preparando para la cena) se enfada y anuncia que se va a enfadar más si no va a la cena, que llevaba dos meses esperando. Frozone le dice que es por el bien común, a lo que ella le responde: “Yo soy tu bien común y si no velas por mi bien, me voy a coger un rebote fuera de lo común”. Las mujeres pueden amenazar si no se cumplen sus expectativas y ello se presenta como natural, siempre que sus expectativas sean “razonables” (salir a cenar, exigir fidelidad, cumplir con las obligaciones como padre, etc.) en sintonía con un sistema regulado por las leyes de la familia y el patriarcado.

En la película *Cars*, la protagonista femenina le ofrece a Rayo McQueen dormir en el motel y se aleja. Se le ve un tatuaje en la parte posterior y Rayo le dice: “¿Eso que llevas ahí es un tatuaje?”. Ella se muestra avergonzada por haber sido descubierta su coquetería.

En la película *Ratatouille* se le encarga a la chica, Colette, el aprendizaje de Linguini, el pinche de cocina. Él se acerca presuntuoso a la chica diciéndole que está encantado de que sea ella quien le enseñe. Ella le interrumpe agriamente y le dice alzando el tono: “¡Escucha, tú! Quiero que sepas quién parte aquí el bacalao. ¿A cuántas mujeres ves tú aquí en la cocina? Sólo a *mua*, ¿Y, por qué crees que es? Porque la alta cocina está anticuada debido a unas reglas escritas

por unos estúpidos y viejos chef, reglas que nos impiden a las mujeres acceder a este mundo". La ira del discurso se ve atenuada porque Linguini trata de soltarse de los cuchillos que la chica le ha clavado en la ropa mientras hablaba, esto hace que la escena tome un cierto tono cómico que aminora, en parte, la fuerza del discurso. "¿Por qué estoy aquí? –continúa Collette- Porque soy la más dura de la cocina. Llevo mucho tiempo dejándome la piel y no voy a arriesgarlo todo por un lavaplatos con suerte". Aquí se puede apreciar como los guionistas exponen el duro esfuerzo que deben realizar las mujeres en algunos ámbitos reservados tradicionalmente al mundo de los hombres, como en la alta cocina francesa. Denuncian estereotipos, sí, pero, a su vez, demuestran en el desarrollo del argumento que es más fácil que una rata, Remy, alcance el éxito que lo haga una mujer, por si sola, por mucho que se esfuerce.²⁶⁴ Como denunciaba el chef Gusteau: "El mundo suele ser cruel con el nuevo talento".

El chef Skinner (de aspecto magrebí) invita a Linguini a una copa de vino para sonsacarle sus intenciones respecto al restaurante. Después lo deja limpiando, pero él está mareado por el vino y se queda dormido. Llega Remy (la rata chef) por la mañana y lo descubre en ese estado. En esto que llega la chica, Collete, y le da los buenos días. Le comenta la invitación del chef de la otra noche y le pregunta sobre lo qué le dijo. Linguini, aunque de pie, sigue dormido. Collete le dice: "¡Qué! ¿No puedes contármelo?". Ella se siente airada por la falta de respeto (pérdida de estatus). "Disculpa que me inmiscuya en tu profunda relación personal con el chef. ¡Ah!. ¡Ya lo entiendo!". – dice, cada vez más enfadada- "Consigues que te enseñe unos trucos de cocina para impresionar al jefe y luego pasas de mí", (manifiesta ira por la pérdida de reconocimiento). Se siente abatida y le dice sin mirar bajando el tono: "Creí que era diferente. Creí que yo para ti era diferente, Creí...", (tristeza por falta de reconocimiento). Entonces él empieza a roncar. Collete se da cuenta, se enfada mucho y lo abofetea. Linguini se cae al suelo. "No tenía porqué ayudarte, si hubiera mirado sólo por mi misma, habría dejado que te hundieras – dice airada- . Después,

²⁶⁴ También en 2007 se estrena la película *Un plan brillante* de Michael Radford, ambientada en los años de 1960, donde se denuncia las dificultades que tenían las mujeres para obtener el reconocimiento social en las grandes empresas.

más tranquila y sincerándose, le confiesa: “Quería que triunfaras. Me caías bien [Pausa] - y continúa ahora muy airada y enfadada - “Me equivoque” - se marcha-.

Respecto a la agresión de la Collete a Linguini, hay otra escena donde ésta hace un intento de abofetearlo, aunque se reprime, cuando Linguini le confiesa a todos los cocineros que Remy (la rata) es el chef. También hay una escena al principio cuando Remy, después de perder a su familia, recorre todo París hasta llegar al restaurante y pasa sobre una habitación donde una pareja francesa discute. Ella blande un arma y dispara hacia el techo, ambos terminan dándose un beso apasionado. Parece que abofetear y blandir un arma está permitido visualmente a las mujeres, pero es intolerable en un hombre.

5. 5. 3. La riqueza, la propiedad privada, el trabajo y los regímenes de gobierno.

En la película *Bichos*, se nos presenta la perfecta organización social representada en un hormiguero, donde cada cual tiene su papel. Estas hormigas son anualmente visitadas por unos saltamontes (langostas) que exigen un tributo de comida. Fortuitamente, por la incompetencia del protagonista, el tributo que tenían preparado se pierde y las langostas le dan un nuevo plazo de entrega que es, a todas luces insuficiente. Pero deben de pagar el tributo. En el transcurso de la acción, los saltamontes descubren otro lugar repleto de comida y los subordinados le dicen al jefe que por qué no se quedan allí y se olvidan de las hormigas. El jefe responde airado que es imposible, que si permiten que suceda una vez, las hormigas se crecerán y dejarán de pagarles el tributo en el futuro. Los tributos no pueden ser perdonados, nunca, bajo ningún concepto, exceptuando en la realidad, a las grandes empresas o a los

partidos políticos²⁶⁵ a las que se les perdona deudas millonarias, bien con el Estado, bien con las compañías financieras.

En *Monstruos S.A.*, la acción se desarrolla en una compañía que tiene como objetivo producir la energía necesaria para abastecer a la ciudad gracias a la captura de los gritos de terror de los niños. Para eso cuenta con muchos empleados entre los que destacan los asustadores de niños que tienen como objetivo conseguir esa energía asustando a los niños en sus habitaciones a las que acceden a través de unas puertas. Existe un ranking de asustadores de niños donde Sulley –el protagonista- detenta en número uno, seguido de Randall – el villano- que intenta superarlo. Mientras el primero se lo toma como una competición sin importancia, aunque le gusta el reconocimiento que su posición le da, Randall se configura como un “trepa” que está dispuesto a cualquier cosa por ascender de posición. Cuando están a punto de entrar por la puerta para asustar, Sulley le dice a Randall: “Que gane el mejor monstruo”, extendiéndole la mano. “Eso pienso hacer”, le responde Randall sin mirarlo. Sulley experimenta turbación ante la respuesta por la falta de reconocimiento social que le otorga. Aquí se aprecia como en las empresas es natural el hecho de admitir la competencia entre los empleados para obtener los máximos resultados, una característica del sistema económico imperante. Randall a su vez experimenta ira cuando Waternoose, su jefe, le recrimina el haber tenido que desterrar a Sulley. Randall le dice: “Sullivan se ha llevado su merecido”. A lo que el jefe responde: “Sullivan era mejor de lo que tú serás jamás”. La pérdida de estatus le provoca, directamente, ira. Waternoose, que es un malvado en el fondo, antes de ser descubierto por la autoridad dice: “Pienso secuestrar a mil niños antes de que se caiga esta empresa y haré callar a todo

²⁶⁵ “Los bancos y cajas de ahorros han condonado a los partidos políticos desde el año 1990 hasta el 2002 un total de 26,13 millones de euros, lo que supone 4.348 millones de las antiguas pesetas, según datos de Tribunal de Cuentas y del Boletín de las Cortes a los que ha tenido acceso ABC.”. 18-11-2005.

http://www.abc.es/hemeroteca/historico-18-11-2005/abc/Nacional/el-70-de-los-creditos-condonados-a-los-partidos-177-millones-corresponde-al-psoe_712373045496.html

“Banesto perdonó 1.700 millones de deuda a la matriz del club Zaudín” 02-06-1998. *El País* Andalucía. http://www.elpais.com/articulo/andalucia/BANCO_ESPAnOL_DE_CReDITO/Banesto/perdono/1700/millones/deuda/matriz/club/Zaudin/elpepuespand/19980602elpand_3/Tes

aquél que se interponga en mi camino”, toda la escena es grabada en el simulador y los policías (CDA) lo detienen. Entonces él pregunta: “¿De dónde van a sacar los gritos? La crisis energética será culpa tuya”. De esta manera, da a entender que si queremos las comodidades de la vida moderna tenemos que pagar un precio.

Cuando se descubre todo, la fábrica amenaza con el cierre y Mike y Sulley salen de ella. Sulley va triste por la pérdida de la niña y Mike da una explicación a la situación. “¡Ah!. Claro. La fábrica se ha ido al garete, cientos de empleados se irán al paro, por no hablar de la muchedumbre que nos perseguirá cuando se acabe la energía, pero ¡qué importa! ¡Oye! nos hemos reído mucho, ¿no?”. (Una vez más *Hakuna Matata*). Pero la fábrica no se cierra, cambian el producto para conseguir la energía, de gritos a risas. Como vemos, la supervivencia y riqueza de las personas depende de las fábricas, si éstas se cierran, los empleados van al paro con todas las consecuencias. El modelo industrial sigue vigente donde los hombres y mujeres venden la fuerza de su trabajo por un salario del que depende su supervivencia. No obstante, las fábricas nunca desaparecen, se transforman o se reubican, característica de la mentalidad empresarial neoliberal. Sin embargo, también es posible otra interpretación: puede conseguirse energía utilizando otros medios que no sean agresivos para la población (energía limpia), pero siempre existirá la fábrica, la empresa y el sistema económico que la sustenta.

En *Los increíbles* se dan varias situaciones que tienen que ver con el mundo del trabajo y los regímenes de gobierno. Cuando Mr. Increíble (Bob) es realojado como ciudadano anónimo, comienza a trabajar en una empresa de seguros. El presidente de la empresa le llama para quejarse de su trabajo pues los clientes que él atiende tienen mucha información y consiguen todas sus reclamaciones. El jefe empieza a darle “la charla”, con tono condescendiente y Bob se muestra abatido y aburrido, a veces ausente.

Jefe: “No me siento feliz, Bob. Ni un poquito. Pregúntame por qué”.

Bob: “¿Por qué no se siente feliz?”.

Jefe: “Pues por culpa de tus clientes. Por eso”.

Bob: “¿Se han quejado tal vez?”.

Jefe: “Podría aguantar las quejas. Lo que no aguanto es el inexplicable conocimiento que poseen de los entresijos de... ¡Son expertos! Saltan cualquier obstáculo. Dominan la tediosa burocracia”.

Bob: “¿He hecho algo ilegal?”.

Jefe: “Nooo”.

Bob: “¿Es incorrecto defender al cliente?”.

Jefe: “La ley exige que conteste que no”.

Bob: “¿No debemos ayudar a la gente?”.

Jefe: “Pero a nuestra gente. ¿Comprendes? Los accionistas en primer lugar. ¿Quién se preocupa por ellos? ¿Eh?”.

Jefe: “Escucha. Una empresa es igual que un enorme reloj. Sólo funciona cuando todos los pequeños engranajes encajan bien. Al reloj hay que limpiarlo, lubricarlo bien y darle cuerda. Los mejores relojes tienen pivotes que encajan y engranajes que están pensados para cooperar, en sentido figurado Bob. ¿Sabes a lo que me refiero con engranajes cooperativos?”.

El jefe le está diciendo que el diseño de la empresa no puede cambiar: el mérito es encajar. Pero como el superhéroe retirado demuestra, el mérito es escapar. El tipo de organización que ha suplantado a la de la época de los superhéroes es “la gran sociedad anónima”, con una fuerte división funcional y tecnología de la organización.²⁶⁶ Bob en cierto momento deja de prestar atención a la conversación porque ve a un ladrón asaltar a un hombre desde la ventana. El director se enoja por que no le presta atención mientras habla. “Mírame cuando te esté hablando” - le grita cogiéndole la cara-. Ante la pérdida de estatus y abuso de poder, Bob muestra expresión de enfado. Se levanta de la silla y se va para ayudar a la víctima diciendo: “Ahora vuelvo”. Entonces el jefe en tono amenazante le dice: “Como des un paso más estás despedido”. Aquí hay un

²⁶⁶ Los increíbles. Una visión empresarial.
http://estratega.typepad.com/estratega/2005/01/los_increbles_u.html

exceso en el ejercicio del poder. Bob se para en seco. Primero expresión de miedo ante el despido, después de ira ante el abuso de poder. El jefe lanza una sonrisa de triunfo y le dice: "Cierra la puerta. Vuelve aquí. ¡Ahora mismo!", -dominado así al empleado-. Bob se vuelve, pero aprieta el pomo de la puerta y lo estruja descargando la ira sobre él. Mira por la ventana y dice con ira: "Se ha largado", (refiriéndose al ladrón). Siente ira al no haber podido ayudar a la víctima, porque el director se lo ha impedido con una amenaza. Se muestra airado, lo coge por el cuello y lo lanza contra el muro atravesando cuatro paredes. Bob dice "Oh, Oh", cuando se da cuenta de lo que ha hecho.

La falta de reconocimiento social le ha hecho a Bob perder estatus lo que lo sumerge en una depresión que se traduce en abatimiento y abulia. El abuso de poder del jefe le provoca primero ansiedad, ante el previsible despido y luego ira. Después en el hospital se muestra avergonzado por sus actos y el abogado del gobierno que se ocupa de su caso le dice que ya no pueden seguir así, "siempre sacándole las castañas del fuego", cuando él hace uso de los superpoderes. Bob se siente abatido y triste.

En un sorprendente análisis sobre el mundo empresarial podemos descubrir las similitudes entre los comportamientos de los personajes y el comportamiento de las empresas. Para poner en antecedentes al lector decir que al principio de la película a Mr Increíble le sale un admirador, Incrediboy (Buddy) que le ofrece su colaboración. Pero es rechazado por Bob. Más adelante, Buddy se convertirá en Síndrome, un villano que aniquila a todos los que tienen superpoderes y pretende aterrorizar a la ciudad. Ahora, veamos el análisis desde el punto de vista empresarial.

"Imaginad que hay una serie de seres (los "súper") que gozan de unos atributos que el resto tenemos vedados, como volar, estirarse como la goma, congelar el aire, ser increíblemente fuertes y veloces y que las emplean para acaparar un desempeño profesional: la lucha contra determinados malhechores. Son buenos, pero están desbordados. Hay gente que no goza de estas ventajas competitivas

pero quieren entrar en el negocio, aunque asumen ir de la mano de los ya participantes. Uno de ellos es el que se hace llamar “el chico increíble” o Incrediboy, un admirador de Mr. Increíble, el protagonista. No tiene superpoderes, pero tiene una tecnología alternativa para cubrir esas mismas tareas: ha fabricado unas botas cohete que le permiten volar. Se ofrece a colaborar con los agentes establecidos (que además no dan abasto). El chico los ha estudiado (“Sé todos tus movimientos, tu estilo de pelea, ¡todo!”). Pero es rechazado (“¡Vete a casa chico!”) y, al final, incluso se recurre a las autoridades para librarse de él, (“Llévenselo a casa y asegúrense que su Mamá vigile lo que hace”).

Esta escena puede ser ilustración de lo que ocurre y sigue ocurriendo cuando un sector se cree con cualidades únicas para atender las necesidades de su mercado y es reacio a integrar las nuevas tecnologías que pequeñas empresas plantean. El cliente preferiría que lo hiciera, porque obtendría un mejor servicio. Pero el agente establecido tiende a dudar de las oportunidades y creer en las amenazas: nuevos costes, necesidad de nuevas habilidades y posibles cambios en su modelo de negocio que harían aumentar la competencia. Si puede, empleará la ley para evitar o retrasar el empleo por terceros de la tecnología en su campo, lo que en algunas situaciones puede tener sentido, pero aquí se trata sólo de proteger el *statu quo*.²⁶⁷

En la última parte de la película *Los increíbles*, Bob se ve atrapado por Síndrome y éste le explica lo que sintió al verse rechazado (el análisis emocional lo hacemos en el apartado de las relaciones sociales). Además le explica su plan de acción que puede ser interpretado nuevamente desde la óptica empresarial. Síndrome manda el robot a la ciudad para que la destruya y dice: “Y cuando se haya perdido toda esperanza. Síndrome los salvará a todos. Seré mayor héroe de lo que jamás lo hayas sido tú”. Mr. le dice: “¿De verdad has eliminado héroes reales sólo para parecer uno de ellos?”. Síndrome dice que después

²⁶⁷ http://estratega.typepad.com/estratega/2005/01/los_increbles_u.html

venderá sus inventos para que todo el mundo sea “súper” y cuando todos sean súper nadie lo será” -risa de loco-. Síndrome sale de la sala con cara de satisfacción y orgullo ante el presumible reconocimiento social. Veamos ahora la lectura empresarial.

“Incrediboy, el malo, que ahora se hace llamar Síndrome, tiene un plan muy ambicioso y es plenamente consciente de las fases de su proceso radicalmente innovador. Primero crear/evidenciar una necesidad (...) con un robot maléfico asesino. Ha detectado y pretende hacer ver a la sociedad que existe una nueva necesidad. Es un mercado nuevo el que pretende crear. Así podrá partir de líder y vender sus servicios con buen margen, en lugar de correr a posicionarse en las categorías bajas de los competidores actuales o hacer lo mismo algo mejor, con lo que sería fácilmente imitado y superado por los actuales líderes.

Después, aparecerá él y sólo él para resolverla. Gozará de un monopolio virtual donde antes había un oligopolio que sólo atendía a determinados nichos de población. El atenderá a “toneladas de gente”. Hará las “mayores heroicidades” (los mejores resultados) que se hayan visto nunca, sin “dones ni superpoderes”. (...) Incluso vislumbra lo que ocurrirá tras su victoria. Reconoce que su proyecto no es eterno y tiene su ciclo de vida: “Y cuando ya no pueda divertirme más, venderé mis inventos para que todos puedan ser superhéroes. No habrá excepciones, todos podrán. Y cuando todo el mundo sea súper...ja, ja, ja,...Nadie lo será.” Es decir, asume que llegará un momento en que no le será provechoso encargarse de prestar directamente los servicios. (...) En ese momento se encargará de que todos podrán beneficiarse de sus avances tecnológicos, de forma que no controlará, porque sabe que no sería eficiente que él las controlara. La sociedad se beneficia, absorbe esta mejora que a la vez deja de ser una ventaja competitiva para nadie.”²⁶⁸

²⁶⁸ http://estratega.typepad.com/estratega/2005/01/los_increbles_u.html

Síndrome ha explicado perfectamente una estrategia empresarial que se está utilizando en la actualidad en el sistema neoliberal o de libre mercado.

El gobierno pone freno al poder de los superhéroes²⁶⁹ ante una serie de demandas presentadas por los ciudadanos que no querían ser salvados. Como vemos, el Estado es el que manda en el control de la población y no puede permitir poderes paralelos aunque no sea capaz de resolver la delincuencia con sus propios medios (policía). Todo comienza en la boda entre Mr. Increíble y Elasticgirl cuando al final de la ceremonia y hablando de que siempre estarían juntos hasta que la muerte los separe Mr. dice “Somos superhéroes. ¿Qué nos puede pasar?”. Acto seguido se presentan una serie de demandas del público al que ha salvado por daños. Los superhéroes pierden su estatus y el gobierno los realoja en otras ciudades como anónimos (programa de protección de superhéroes) para que empiecen una nueva vida sin superpoderes. El pueblo se presenta como un colectivo desagradecido ante las hazañas de los superhéroes. La siguiente escena presenta a Mr. (Bob) vestido de civil, en un pequeño despacho, aburrido, atendiendo la reclamación de una señora por un seguro. Es curioso que un superhéroe, que defendía a la población, acabe empleado en una compañía de seguros (cuya supuesta misión es también proteger a la población contra lo imprevisible). Mr. Increíble (ahora Bob) ha perdido su estatus y se siente alineado. Aparece Bob, como un talento desaprovechado en una empresa y paralelamente se presentan los problemas que tiene su hijo en la escuela que siendo “especial”, también debe de alguna forma ocultarlo. Su madre, (Elasticgirl, ahora Helen), le dice: “Para encajar tenemos que ser como los demás”. El reconocimiento tan buscado lo recibe Bob en un punto de giro de la película cuando en casa recibe un mensaje secreto donde se le hace una propuesta de una misión peligrosa. Él se siente orgulloso al sentirse otra vez

²⁶⁹ Los increíbles recuerdan la obra Watchmen (los vigilantes) de Alan Moore y Dave Gibbons. Comic publicado entre 1986 -1987 en una decena de entregas que narra como los súper héroes son desplazados por la sociedad e incluso perseguidos por la ley, aunque algunos héroes siguen operando aún al margen del orden establecido, mientras otros trabajan como aliados del gobierno de los Estados Unidos, como el Dr. Maniatan. Los superseres (a pesar de inspirarse directamente en ellos, no usa el término superhéroes, sino vigilantes) surgieron como vigilantes enmascarados a finales de los años 30 y fueron tolerados por la sociedad hasta finales de los años 70, cuando el gobierno estableció que debían revelar sus identidades o se retirarse.

como Mr. Increíble, lo que le llevará a mejorar su imagen, aumentar el sueldo y cultivar las relaciones familiares. Las misiones encomendadas le llevarán a encontrarse con Síndrome, tal como hemos visto anteriormente.

John Lasseter hablando de la película *Cars*, en los contenidos extras de la película, nos dice: “Es un filme de coches, pero está inspirado en la historia de esas pequeñas ciudades que quedaron olvidadas en el mundo moderno, ese momento en el que todo cambió. Las autopistas cambiaron la forma de viajar, y lo importante ya no es el viaje, sino llegar cuanto antes. Una metáfora de nuestra vida”. Y es cierto. Ahí está el mensaje de la película, pero al final, todos siguen conduciendo por la autopista. El progreso es imparable.

En *Cars*, antes de que Rayo se vaya a marchar a la carrera se cambia los neumáticos y cuando reposta gasolina dice: “La gasolina orgánica es genial. ¿Porque la gente no la conoce?”. Fillmore, la furgoneta hippie responde: “Es una conspiración mundial. Las petroleras tienen pillado al gobierno y ellos nos venden un montón de mentiras”. Pero dicho por un hippie, no suena creíble. Cuando la prensa descubre a Rayo en el pueblo (Carburador Spring) su agente le habla por teléfono y le dice que si qué gran publicidad, que todo el mundo habla de él y añade: “¿Para qué me necesitas?, Ejem, Lo digo por decir, tienes firmado un contrato”. Siempre aparecen los contratos.

En la película *Ratatouille*, el chef Skinner siente ira ante la supuesta relación de parentesco de Linguini con Gusteau (dueño del restaurante fallecido), pues podría perder el negocio (estatus) al ser beneficiario de la herencia. Después demuestra miedo ante la amenaza de la pérdida por el poder legal que pudiera tener Linguini. Cuando el chef se entera de que Linguini es el heredero del restaurante se pone furioso. Experimenta ira. Desvaría. De pronto, se da cuenta que se está volviendo loco, para y se va dando despacio la vuelta hacia el abogado avergonzado por su actitud. Finalmente, el chef pierde el restaurante porque Remmy encuentra el testamento. Se enfada, está furioso e intenta

vengarse llamando a sanidad (para que inspeccione el local). Experimenta ira ante la pérdida de poder y estatus.

Con dinero todo puede conseguirse nos ilustra Colette en *Ratatouille* cuando le enseña a Linguini como se administra la cocina. Claramente afirma, y visualmente se muestra, que sobornar al proveedor es la mejor forma de conseguir los mejores vegetales. El propio interés (Adam Smith) es el mejor motor para la empresa y si hay que pagar un valor añadido, pues se paga. Pero siempre hay que respetar la propiedad privada. En la última parte de la película, cuando Linguini alcanza el éxito, se enfada con Remy (la rata) y le dice, sacándolo fuera de la cocina: “Yo no soy tu marioneta” (haciendo referencia a que la manera de comunicarse con él es tirándole del cabello mientras Linguini obedecía como una marioneta). Remy se enfada mucho por la falta de respeto (pérdida de estatus, no reconocimiento) y encontrándose con el clan de ratas, en venganza, invita a todos a cenar al restaurante. Linguini los descubre y se enfada con Remy diciéndole: “¿Estás robando comida? ¿Cómo has podido? Confié en ti”. El asunto de robar comida es recurrente a lo largo de toda la película (cuando hace la tortilla y roba Remy las especias, cuando Gusteau le dice a Remy que no robe comida para sus parientes, etc.). Una y otra vez aparece el mensaje de no robar, aunque sea para comer, pero, curiosamente, no hay el mismo énfasis en cuanto al enfado por engañar con el testamento, un documento legal. Podemos engañar con documentos, pero nunca jamás, robar, aunque sea comida. ¿Quién puede engañar con documentos? Sólo los que conocen el funcionamiento legal, los poderosos, mientras que a la inmensa mayoría de la población (representados aquí por las ratas) sólo le queda la posibilidad de robar comida. El robo, el no reconocimiento a la propiedad privada, es algo que en *Ratatouille* se critica constantemente.

5. 5. 4. Amistad, amor y relaciones sociales.

Las emociones experimentadas ante la falta de reconocimiento social, recordemos que son las de vergüenza/turbación, primero y tristeza o ira después. En *Toy Story 2* se plantean las siguientes situaciones:

Andy, el dueño de Woody, el vaquero, no puede llevarse a su juguete al campamento, pues jugando se le descose uno de sus brazos. Se apena y lo deja en casa. La madre lo coloca en lo alto de una estantería y Woody se entristece ante la situación (pérdida de estatus). Cuando Andy vuelve del campamento toma a Woody, pero se da cuenta de que tiene un brazo roto y dice: "Ya no quiero volver a jugar contigo nunca más" y lo deja caer al suelo. El plano de cámara acrecienta la sensación de caída. Woody, se entristece.

Cuando Woody es robado por el vendedor de juguetes, que hace las veces de villano, se encuentra con los otros juguetes y descubre que él formaba parte de un grupo de personajes del rodeo (caballo, chica, minero y sheriff). Los personajes le explican quién es él y todo el *mercandishg* que generó. Woody se siente fascinado y muy orgulloso por el reconocimiento hacia su figura y dice: "¡ojalá los chicos pudieran verlo!", como diciendo que así sabrían lo importante que es. Los personajes del rodeo le anuncian la intención del vendedor de juguetes de llevarlos a un museo, pero Woody dice que no puede ir, que tiene dueño y que todo es un error. Los personajes del rodeo se quedan extrañados y defraudados. Entonces, Woody, se explica.

Woody: "Escuchad, yo estaba en un mercadillo".

Minero: "¿Mercadillo? ¿Qué hacías en un mercadillo si tienes dueño?".

Woody: "Bueno, yo no debía estar allí. Intentaba salvar a otro juguete".

Jessie: "¿Fue porque estabas roto? ¿Andy te rompió?".

Woody: "Pues sí, pero no, no, no, Fue un accidente, veréis...".

Jessie: "Por lo visto, si que te tiene cariño" - ironizando-.

Woody: "No sucedió así, vale y no me iré a ningún museo" -enfadado- (pérdida de estatus).

Este diálogo gira en tono a la pérdida del estatus de Woody que los personajes ponen en entredicho y que le provocan a éste turbación, tristeza y enfado. Más adelante, Jessie, la compañera de Woody en el rodeo le cuenta su historia de que también tenía una dueña y cuando se hizo mayor la abandonó. “Jamás te olvidas de esos niños, pero ellos se olvidan de ti”, siente tristeza, se deprime al haber perdido el estatus de muñeca preferida por su dueña. Pese a todo, Woody decide irse con su dueño y el minero le pregunta: “¿Cuánto durará eso Woody? ¿Crees que Andy te llevará a la Universidad, o a su luna de miel? Andy está creciendo y no puedes hacer nada al respecto. Tú eliges Woody. Si quieres vuelve o quédate con nosotros y perdura para siempre. Los niños te adorarán durante generaciones [entonces Woody levanta la cabeza como dándose cuenta de la posibilidad que tiene de seguir siendo querido y decide quedarse]. “¿Quién soy yo para romper la pandilla del rodeo?” -exclama con alegría-. Mientras tanto, los amigos de Woody, con Buzz Lightyear a la cabeza, van a rescatarlo. Cuando lo encuentran se quedan sorprendidos (turbación) primero y tristes después de que Woody no quiera acompañarles (no les reconoce su estatus de amistad). Finalmente, decide irse con ellos, pero el minero se lo impide, la chica le dice que no es justo y él le responde: “¿Justo? Yo os diré lo que no es justo. Pasarse una vida entera en el estante de una “tienducha” viendo que los otros juguetes se venden. Pues por fin tendré compensación y ningún muñeco vaquero de tres al cuarto logrará fastidiarme la ocasión“. Este personaje se muestra airado, pues nunca había sido reconocido socialmente quedando sin vender en la estantería.

En esta película podemos observar, al igual que en *Toy Story* (1995) dos grandes temáticas, la amistad y el miedo a ser sustituido y las emociones que ello despiertan (vergüenza, tristeza, ira o envidia). Las cosas cambian, la vida transcurre y tiene su propia ley evolutiva. Todos, más tarde o más temprano, somos sustituidos. Sustituimos los objetos (*Toy Story*, 1995, 1998), las ciudades (*Cars*, 2006), sustituimos los productos (*Monstruos. S.A.*, 2001) y sustituimos a las personas en el trabajo (*Los increíbles*, 2004)). Todo cambia a velocidad vertiginosa y debemos aceptar lo inevitable, el ser sustituidos. La única

esperanza que nos queda es tener vínculos afectivos (amistad y familia), pero aunque el mensaje sea loable, la realidad después nos dificulta el establecimiento de dichos vínculos. Como vimos en el capítulo 1º, los espacios públicos están pensados para transitar, no para estar; en las empresas se trata de elegir entre “tú o yo”; el trabajo no nos deja tiempo para jugar con los hijos ni hacer vida familiar, etcétera.

En *Monstruos S.A*, Sulley tiene que hacer una demostración de asustar a los niños para los monstruos novatos aspirantes a asustadores y la niña, Boo, se asusta de él; después lo rehuye, él intenta acercarse, pero ella busca otros brazos. Él se siente deprimido ante el rechazo. Hay una falta de reconocimiento, pérdida del vínculo afectivo lo que provoca primero vergüenza y después tristeza, depresión.

Waternoose, el Director General de Monstruos S.A, se entera de la situación de que Randall ha construido una máquina para obtener los gritos de los niños, aun a costa de su integridad. Pero engaña a Sulley y Mike (pues él dirige la conspiración) y les hace pasar por una puerta hacia el destierro donde se encuentran con el Yeti. Mike le recrimina la situación a Sulley y éste no le presta atención. Mike se da cuenta y se enfada por ello, “¿Sigues sin hacer caso?”. Mike experimenta la emoción de ira ante la falta de reconocimiento social de su amigo, peleándose a continuación. Sulley sigue deprimido por la pérdida de Boo. “¿Te has fijado cómo me ha mirado?”, le dice, recordando a la niña. El Yeti comenta que es una suerte estar desterrado junto a tu mejor amigo. “Él no es mi amigo, por tu culpa estoy en este páramo helado”, responde Mike que sigue enfadado porque Sulley continua empeñado en buscar a Boo. “Estábamos a punto de batir el record” -dice Mike-. “Eso ya no importa” responde Sulley. Entonces Mike le dice: “¿Qué pasa conmigo? Soy tu compañero, tu mejor amigo, ¿yo no importo?”. Sulley le pide disculpas y le invita a ir con él. Mike lo rechaza, le da la espalda. Sulley se siente herido, triste, pero se va. Mike también se queda triste al darse cuenta de que lo ha dejado. Aquí hay una pérdida de estatus por ambos que desemboca primero en enfado y después en

tristeza. En *monstruos S. A.*, la canción final tiene como estribillo: “Si no es contigo, amigo, nada soy” que recuerda a la de *Toy Story*, “Hay un amigo en mí”, pero en este caso supeditando la identidad del sujeto a la amistad.

En *Buscando a Nemo*, nos encontramos con varias situaciones donde se experimenta vergüenza y enfado en las relaciones sociales. Por ejemplo, Cuando los peces escolares están al borde del arrecife, el calamar se asoma y el caballito de mar lo asusta. Al calamar se le escapa la tinta y siente vergüenza, ante el hecho mientras los demás se ríen. En la misma secuencia, los peces escolares ven un bote y el caballito de mar se dirige hacia él, pero algo lo asusta. Los demás se ríen. Él muestra turbación y enfado por su error (asustarse sin motivo) lo que supone una pérdida de estatus. En su enfado, los desafía a mejorar su acción. Nemo es retado a salir al mar abierto y su padre, Marlin, que llega presuroso, lo impide. Los demás le dicen que no iba a salir pues le daba miedo, Nemo contesta: “De eso nada”, ante la posible pérdida de prestigio. El padre le recuerda que no nada bien por su aleta. “Yo sé nadar muy bien”, responde Nemo, posicionándose para no perder prestigio ante los amigos. El padre le dice que, como aún no está preparado, dejará el colegio para el año que viene, pero Nemo le dice: “No, papá. Sólo porque a ti te da miedo el mar...”. El padre le contesta: “¿Crees que puedes hacer de todo? Pero no puedes”, entonces Nemo le dice: “Te odio”. Cuando el maestro se acerca y se pone a hablar con el padre, Nemo muestra expresiones de enfado e ira y se va al bote para demostrar que no tiene miedo. Hay sucesivas amenazas de Marlin a Nemo para que no toque el bote, pero éste acepta el desafío y toca el bote. Aparecen los buzos, Nemo es capturado y Marlin sale en su búsqueda desesperado. Como vemos en esta secuencia todo gira en torno a la pérdida del estatus entre los peces escolares que le hacen experimentar las emociones de vergüenza, enfado e ira y desembocan en conductas con graves consecuencias para Nemo.

Es en la película *Buscando a Nemo* donde menos se aprecia las emociones de vergüenza y turbación en las relaciones sociales centrado en el personaje Marlin que, aunque las experimenta, rápidamente las olvida por estar concentrado en

la búsqueda de su hijo. Por ejemplo, en el encuentro con los otros padres de la escuela éstos le piden que, como es un pez payaso, les cuente un chiste. Le indica que ser pez payaso no significa ser gracioso y ante la insistencia cuenta un chiste que va defraudando, pero él no manifiesta vergüenza ante el hecho. Cuando los peces le dicen que los escolares van al borde del arrecife, él se asusta. Los padres de los peces escolares le dicen que no pasa nada y Marlin los manda a callar, insultando al caballo de mar (“jamelgo”) y se va en su búsqueda. Marlin no confiere ningún estatus a los peces y por eso los ignora. “Para ser un pez payaso tiene poca gracia”, dice el caballo de mar.

La sensación de soledad de Marlin ante la búsqueda de Nemo se acrecienta visualmente cuando sale a la superficie y se ve el océano y él, en medio, diminuto. En su búsqueda se cruza con un banco de peces y choca con uno, Dory. Ella le dice que ha visto un bote y le enseña el camino, pero resulta que se olvida de las cosas (pérdida de memoria a corto plazo) y lo confunde con alguien que la va persiguiendo. Al principio Marlin se extraña, pero después se enfada, pues cree que le está tomando el pelo (hiere su orgullo, atenta contra su estatus). Dory se explica. Después Marlin le retira su estatus diciéndole: “Lo tuyo no es normal”. Del enfado pasa al no reconocimiento y se centra en su objetivo de encontrar a su hijo.

La reunión con los tiburones se desarrolla como una de alcoholicos anónimos, con testimonios. Cuando le toca a Marlin, se presenta como pez payaso y vuelve a repetirse la situación de “cuéntanos un chiste” (estereotipos). Cuando Marlin y Coral se cruzan con un banco de peces, éstos le hacen formas conjuntamente, cuando Marlin les pregunta: “¿Alguien me puede indicar el camino?, ellos representan su forma y se burlan de él. Se enfada y se va (no hay reconocimiento, enfado). Pero cuando se muestran dispuestos a ayudar, se olvida de todo. Su misión es más importante que la pérdida de estatus. Los tiburones también manifiestan resentimiento ante la falta de estatus respecto a los delfines que lo traducen en burla. Los tiburones manifiestan que todos los

peces son amigos, menos los delfines, "Mira, flipo como Flipper"-dice uno de ellos-.

Dory se siente herida cuando Marlin le dice que le gustaría seguir solo en la búsqueda de su hijo (pérdida de estatus, tristeza, llanto) y cuando dan por muerto a Nemo, donde Dory le confiesa que con él está mejor y que le gustaría seguir juntos, que con él ya no se olvida de las cosas. Marlin le contesta que él sí quiere olvidar y se va, dejando triste y sola a Dory.

Cuando aparece Nemo en el acuario de la consulta de un dentista, después de sorprenderse y mostrarse temeroso los peces del acuario se presentan. El pez globo se hincha (manifiesta la emoción de la ira) cuando discuten sobre qué instrumental está utilizando el dentista y los demás no aprueban sus apreciaciones.

Marlin y Dory, en la búsqueda de Nemo, pasan por un banco de medusas, y salen heridos y al despertar Marlin en lomos de una tortuga en la corriente que los llevará a Sydney, pregunta por Dory y la encuentra moribunda. Marlin, apenado, dice: "Todo es culpa mía" (vergüenza y tristeza ante los errores). Pero Dory no estaba muerta, sólo jugaba al esconder con las tortugas y así, una vez más, se muestra inconsciente y alocada. Las tortugas crías le hacen contar la historia a Marlin que a su vez, se la van contando todos los peces hasta que por mediación de los delfines llega a las gaviotas que dicen: "Eso es un buen padre". Así, Nemo llega a tener conocimiento de que su padre lo está buscando y muestra expresión de admiración ante la hazaña de su padre (orgullo, por el reconocimiento social), le confiere estatus y se lo confiere él a si mismo.

En *Los increíbles*, Bob, Mr. Increíble, en los prolegómenos de una entrevista para la televisión, mientras se coloca el micrófono, dice: "¿Se oye? Puedo atravesar muros, pero para esto soy todo un negado". "No se preocupe"- le contesta la regidora-. Bob, admite la falta de destreza, siente un poco de vergüenza y así evita perder estatus (no puedo ponerme un micro, pero puedo hacer cosas increíbles). También en *Los increíbles*, cuando Bob es atrapado por Síndrome

(Buddy), éste le dice: “Después de que destrozasteis el último (robot) tuve que hacer cambios importantes, pero tú lo vales, soy tu mayor admirador”, dirigiéndose a Bob con tono irónico. Mr. lo reconoce. “¿Buddy?” –pregunta-. Y él, airado, dice gritando: “Yo no me llamo Buddy”-y lo arroja al suelo-. “Y tampoco soy increíboy. He pasado página. Yo sólo quería ayudarte. Solamente quería ayudar y cuál fue tu respuesta”. Entonces se hace un flashback recordando y se ve a Buddy con Mr. diciéndole a éste: “Vuela a casa Buddy. Yo trabajo solo”. Buddy se queda avergonzado y entristecido y con un punto de enfado-ira visualizado en un plano picado que lo empequeñece aún más. Entonces habla desde el presente con voz en off, aunque sigue la imagen en el pasado, “Me dejaste destrozado, pero aprendí una importante lección: nunca confíes en nadie, sobre todo en tus héroes”. Se ve a Buddy en el pasado arrojando un cuadro de Mr. y en el presente diciéndolo con ira y resentimiento. Mr. le pide disculpas, “Sé que no debí tratarte de ese modo, perdona”. -lo dice intentando salvar la situación-. Finalmente, Síndrome concluye: “¿Lo ves? Ahora, tú me respetas porque soy una amenaza. Así es como funciona. Hay mucha gente que pide respeto y están dispuestos a pagar lo que sea con tal de lograrlo”. Como vemos Buddy experimentó una falta de reconocimiento social por parte de Mr. que se tradujo primero en vergüenza, después en tristeza y depresión y finalmente en ira y resentimiento que le motivó a convertirse en Síndrome.

En *Los increíbles*, cuando están en la cena, la madre le pregunta a la hija que se muestra inapetente: “¿De qué tienes hambre?”. El niño, Dash, le dice que de Tony (un chico de la escuela) ella muestra ira, aferrándose a un cuchillo diciendo: “No es verdad”. Siente vergüenza al ver descubierto su enamoramiento y manifiesta enfado e ira como reacción. Acaban peleándose.

Helen (Elasticgirl) sale a la búsqueda de Bob después de descubrir el engaño en la visita a casa de Edna. Cuando va a buscarlo a la isla, descubre a los hijos en el avión. El avión es destruido, pero logran salvarse. Mr. Increíble, prisionero de Síndrome lo escucha y se siente deprimido. Coge a la ayudante y la amenaza

con matarla para que lo suelte. Síndrome lo reta a que no es capaz y efectivamente, no es capaz de hacerlo. Cuando la suelta, él se ríe y se aleja sin hacerle caso a la ayudante. Ella se siente abandonada por su jefe (pérdida de estatus) y dirige una mirada de reconocimiento hacia Mr. Más tarde, Síndrome y la ayudante vuelven a encontrarse y ella le recrimina que no le haya ayudado. Él se excusa diciendo que lo tenía todo controlado, que sabía que no le iba a hacer nada. Ella enfada y le dice: "Si vuelves a apostar, mi vida no está en juego". Experimenta enfado ante la falta de reconocimiento social de Síndrome hacia ella.

En la película *Cars*, Rayo McQueen (Rayo) en la carrera del inicio, no cambia las ruedas en los *boxers* y pincha. Los mecánicos se enfadan por su imprudencia y por la falta de reconocimiento a su trabajo. Al finalizar la carrera cuando le están haciendo una entrevista, Rayo manifiesta que no le hace falta director de carrera y además les dice a los mecánicos que se aparten que le están quitando la toma de la cámara. Éstos se enfadan por la falta de reconocimiento y se van. Rayo pregunta que a dónde van y le contestan: "¡Dimitimos!, "Don puedo ganar solo". Rayo se burla de ellos, "Vamos. ¡Vete, salmonete!". Los mecánicos se sienten enfadados por la falta de reconocimiento a su labor (pérdida de estatus). Cuando van a dar el resultado de la carrera, Rayo se adelanta como presunto ganador, pero resulta que hay un empate y se queda avergonzado (amenaza ante la pérdida de estatus por un error). El coche verde se ríe, "Ha sido humillante", le dice. "Podía haber sido peor. Me podría haber pasado a mí". Cuando tiene que ir a hacer la publicidad para su patrocinador, Rayo se avergüenza de que lo vean con coches oxidados: le hace perder estatus. Rayo es llamado por su agente para ofrecerle unas entradas para sus amigos, Rayo no les dice nombres, porque no tiene amigos. Se siente triste, avergonzado.

Por un avatar del destino, Rayo se ve apeado del trailer que lo lleva hacia la siguiente carrera; siente miedo ante los coches de la carretera y luego por verse solo. Es apresado por la policía por exceso de velocidad, pero él se muestra muy orgulloso y no se da cuenta de la situación delicada. Rayo se ve obligado, como

sanción, a asfaltar la carretera que estropeó en su intento de fuga. De nuevo intenta escaparse; lo cogen. Entonces hace una apuesta con el juez de una carrera: si la gana se va del pueblo, si no, tiene que asfaltar. Pierde la carrera al tomar una curva y tiene que cumplir el trato. Lo hace mal y tiene que repetir el trabajo. Cuando hace la primera de su trabajo correctamente parece que se escapa, pero sólo estaba probando una curva. El juez le da consejos sobre cómo tomar una curva, él no los acepta pues se cree superior. Se enfada, se burla del juez, pues no existe un reconocimiento del estatus del juez como experto en carreras de coches. Más adelante, Rayo le confiere al juez el reconocimiento al descubrir que había ganado tres copas Pistón (tres carreras). Rayo se queda impresionado cuando lo ve correr y le pregunta la causa de su abandono. “¿Tú crees que abandoné?” -dice el juez (Doc Hudson)-. “Claro”, dice Rayo, “Tuviste un accidente en el 54”. El juez le replica muy triste: “Ellos me abandonaron. Cuando me arreglaron volví esperando una bienvenida y sabes qué dijeron: estás acabado. Contrataron al primer novato que salió. Quería ganar otra copa y no dejaron que lo hiciera. Lo tengo ahí (refiriéndose al cartel del accidente) para no olvidarme que jamás volvería, pero nunca imaginé que ese mundo me encontraría aquí”. El juez se siente muy deprimido ante el abandono que sufrió por el mundo del motor (pérdida de reconocimiento, de estatus, depresión). Rayo le dice que él no es como ellos (los del mundo del motor que lo abandonaron). “Dime una sola vez que te preocupaste por alguien que no fueras tú y lo retiraré todo” -le dice el juez-. Rayo se tiene que callar avergonzado. “¡Ah!, lo suponía”- apostilla Doc Hudson y continúa hablando- “En este lugar todos son buena gente y se ayudan no quiero que le hagas daño”. Entonces Rayo reacciona y le dice: “¿Y qué hay de ti? Llevas una eternidad aquí y ni siquiera saben quién eres. ¿Quién es el egoísta?”. El Juez, se ve sorprendido, avergonzado y reacciona con enfado, “Termina la carretera y lárgate” -le dice marchándose-. Siente una amenaza ante la pérdida de estatus por parte de sus amigos, por si se enteran de que él les ha ocultado su identidad (vergüenza).

Después de asustar a los tractores Mater, el coche grúa, se burla de Rayo porque está enamorado de Sally Carrera y le dice: "Ahí está la señorita", como si ella viniera. Rayo cae en el engaño y pregunta: "¿Dónde? ¿Dónde?". Mater se ríe; Rayo se avergüenza. Más adelante, conversando sobre el futuro, Mater le pide a Rayo montarse en uno de los helicópteros cuando gane la carrera. Rayo contesta afirmativamente, pero como para quitárselo de encima. Mater le dice que sabía que había elegido bien. "¿El qué?" -pregunta Rayo-. "A mi mejor amigo"- responde Mater-. Rayo se muestra feliz por el reconocimiento de amistad que le hace Mater lo que le confiere estatus social, fuera de la competición automovilística.

El reconocimiento social por su persona, no por su trabajo lo obtiene Rayo cuando va a la carrera y sus amigos del pueblo, con el juez como jefe de escudería, se presentan para prestarle ayuda. Los mecánicos de los demás coches se burlan de los que arreglan neumáticos, (Luigi, un Fiat 500, y Guido, una pequeña carretilla elevadora, italiana). Luigi le dice a Guido que espere, que ya llegará su momento como, efectivamente, así fue. Cuando tienen que cambiar los neumáticos a Rayo, Guido lo hace a una velocidad de vértigo y todos los demás mecánicos se quedan asombrados y avergonzados por haberse burlado de él. Rayo renuncia a ganar la carrera para ayudar al coche que ha tenido un accidente (El Rey) por culpa de Trueno (el villano de la película). Todos le aplauden y le dan su reconocimiento. Cuando Trueno va a recoger la copa todos le abuchean, pero a él no parece importarle demasiado. En esta escena, el pueblo no es manipulado por el éxito.

En la película *Ratatouille*, Linguini (el joven inexperto) se presenta en el restaurante de Gustave y le da la carta de su madre fallecida al chef Skinner pidiéndole trabajo. "Bueno archivaré esta carta y si sale algo interesante..." dice Skinner y de pronto el subchef le dice: "Lo hemos contratado". "¿Qué?" -pregunta airado el chef- ¿Cómo contratáis a una persona sin el permiso de...?". "Es para sacar la basura" - le espeta el subchef. El chef experimenta ira ante la

pérdida de respeto a su estatus, pero ante el puesto inferior que le conceden continúa diciendo, “¡Ah! La basura. Vaya. Estás contratado”.

Louille se hace amigo de Remy (la rata chef) y llegan a un acuerdo para cocinar conjuntamente. Se lo lleva a casa, duermen y cuando se despierta Louille cree que se ha ido. Experimenta ira, pues cree que ha sido engañado por la rata aunque después descubre su error. Louille, una vez contratado y al día siguiente, entra en la cocina abriendo las dos puertas fuertemente. Todos se le quedan mirando y él se siente avergonzado de su entrada tan estruendosa. Más adelante, cuando le piden que vaya a hacer una receta especial todos creen que será un desastre, pero gusta al público y obtiene un gran reconocimiento. El chef Skinner primero experimenta ira ante el éxito de Linguini y después se controla, por imperativo social, diciendo “Quee....maravilla”. Más tarde, el chef se siente enojado ante el éxito de Linguini cuando los cocineros brindan con él sin avisarle, pero inmediatamente se sorprende ante la visión de Remy al trasluz del gorro de Linguini.

En la rueda de prensa que da Linguini una vez que consigue el restaurante, entra Antón Ego, afamado y temido crítico culinario y después de intercambiar unas frases Linguini se atreve a decirle: “Y usted está muy flaco para gustarle la cocina”. Entonces el crítico gastronómico se queda sorprendido y todos los periodistas profieren una exclamación por su atrevimiento. Ego queda turbado ante la situación y después enfadado dice: “Es que a mi no me gusta la comida: me apasiona. Y si no me gusta, no me la trago. Vendré a cenar mañana con grandes expectativas. Rece por no decepcionarme”. Ego gana estatus, volviéndose a posicionarse como un gran crítico culinario. La prensa lanza un “¡Oh!” de admiración y Linguini y la chica se quedan atemorizados, aunque Collete rápidamente retoma la situación.

En *Ratatouille*, a través del chef Gusteau, se nos recuerda insistentemente que “cualquiera puede cocinar” lo que entra en sintonía con una de las corrientes de pensamiento sobre la construcción del yo, influencia por la literatura de

autoayuda (Illouz, 2007), que nos anima al éxito si somos lo suficientemente persistentes y nos esforzamos convenientemente. Pero el término éxito es muy ambiguo y cada persona le da una definición. Antón Ego, el afamado crítico culinario ya tenía éxito social, pero no era feliz, lo que es lo mismo que decir que no había alcanzado el éxito. Sorprendentemente, al final de la película lo alcanza, pero no como consecuencia de su esfuerzo personal por mejorar sino por la “terapia curativa” que brinda el delicioso plato *Ratatouille*²⁷⁰ que Antón Ego degusta, evocando al estilo de “la magdalena de Proust”, en una de las escenas más emocionantes de la película. El primer bocado del plato le retrotrae al pasado, a su infancia y se produce la reintegración con su familia, el origen – para Freud- de todas las neurosis humanas. En *Ratatouille* confluyen los dos sistemas que tiene el ser humano de ser feliz, de alcanzar el éxito, de superar el sufrimiento y que están instaladas en nuestras mentes: el esfuerzo personal a través de la decidida voluntad de alcanzarlo y la ayuda externa a través de la terapia, (Illouz, 2007:93ss).

5. 6. Conclusiones e interrogantes.

¿ Hay diferencia entre los contenidos de Pixar y de Disney? No ha sido nuestra intención responder a este interrogante en el análisis realizado, sólo exponer los mensajes contenidos en las películas e interpretarlos dentro del marco de análisis de la sociología de las emociones y de la construcción social de la realidad en la era de la globalización. No obstante, podríamos señalar algunos aspectos que pueden ser de interés. En primer lugar, encontramos tanto similitudes como diferencias en los mensajes presentados en sus obras, pero hay que considerar que la trayectoria de Disney (1937- 2007) es mucho más extensa que la de Pixar (1995-2007). Los guiones son hijos de su tiempo y se adaptan a las situaciones económicas y sociales en las que se desarrollan. En segundo lugar, a nuestro parecer, los guiones producidos por Pixar están

²⁷⁰ *Ratatouille* es una especialidad regional francesa elaborada con diferentes verduras de la huerta y originaria de la ciudad de Niza y más en general de la región de Provenza.

mucho más cuidados que los de Disney, comparando sólo el período (1995-2007) donde Disney- Pixar presentan ocho largometrajes y Disney trece.

La necesidad de este tipo de análisis tiene un componente educativo y consecuentemente político. El término político, tan desvirtuado, debe entenderse en su acepción más pura, es decir, en la participación en los asuntos públicos. En este sentido, hay que recordar que la educación se ve afectada por las decisiones políticas que son plasmadas en las diferentes reformas educativas. Sea Disney, Pixar, Dreamworks o Time-Warner, los análisis sobre los productos culturales ofrecidos como entretenimiento son muy necesarios y sólo el principio del trabajo, como dice Giroux (2001: 23):

“Interrogarse sobre las enseñanzas de Disney forma parte de una investigación mucho más amplia dirigida a identificar lo que padres, niños, educadores y otras personas deben saber para discutir y cuestionar, cuando sea necesario, aquellas fuerzas institucionales y culturales que influyen directamente en la sociedad. Esta investigación resulta muy importante en un momento en que las corporaciones tiene un poder tan desmesurado sobre la formación de la cultura infantil dirigida en su mayor parte con fines comerciales y utilizan sus diversas tecnologías culturales como máquinas formativas que simplifican y homogenizan todos los aspectos de la vida cotidiana - representando, en este sentido, una amenaza potencial para las libertades fundamentales asociadas a una verdadera democracia. (...) Como mínimo, un proyecto así implica el desarrollo de programas educativos, en la escuela y fuera de ella, que ofrezca a los estudiantes la oportunidad de aprender a utilizar y leer críticamente las nuevas tecnologías mediáticas y sus producciones culturales. Organizarse para democratizar los medios y hacerlos responsables ante una ciudadanía participativa, exige también comprometerse en la dura tarea pedagógica y política de someter a compañías como Disney a la investigación social y al diálogo crítico”.

Estas afirmaciones de Giroux no son descabelladas. En cierta medida, las megacorporaciones del entretenimiento como Disney puede que estén contribuyendo a que los jóvenes desistan de convertirse en ciudadanos críticos. El visionado continuado e indiscriminado de productos de entretenimiento sin la adecuada discusión posterior sobre ellos, imposibilita la formación de una mentalidad crítica. Pensar supone un gran esfuerzo mental; mirar, no. De esta manera pueden acabar comportándose como consumidores pasivos, en un mundo donde la libertad parece concebirse sólo como la capacidad de elección de productos. Además la participación social se reduce a la contemplación del espectáculo- simulacro que nos proporcionan los medios; de hecho, hasta los mismos informativos están evolucionando hacia un contenido cada vez más cercano al espectáculo.²⁷¹ Más aún, se emiten informes²⁷² recomendando el uso en la escuela de estrategias publicitarias. Así se propone que los docentes deben aprender de los medios de comunicación para atraer a su público (los alumnos) y convencerles de sus mensajes (conocimientos, formación de actitudes). Para ello, se insta a adoptar algunas cuestiones estratégicas que son básicas en el discurso publicitario. Además, por si no fuera suficiente, las relaciones entre la industria del entretenimiento, la ideología y los cambios políticos y sociales no sólo son afirmadas por un gran elenco de estudiosos, sino por uno de los presidentes de la misma Walt Disney Company.²⁷³

“No creo que sea exagerado reconocer un cierto papel en la industria americana del entretenimiento en contribuir a cambiar la historia. El muro de Berlín no se derrumbó por la fuerza del armamento occidental, sino por la fortaleza de las ideas de occidente. ¿Y cuál fue el apóstol de aquellas ideas? Debe admitirse que

²⁷¹ Incluso en un formato tradicionalmente “serio” como son los informativos, la sombra del espectáculo y el entretenimiento ha empezado a introducirse en ellos, como afirma Bernardo Díaz Nosti en su informe *La huella es el mensaje*. “(...) el valor informativo de los noticiarios es, en ocasiones, extremadamente generalista y priman en él aspectos temáticos que se corresponden con la agenda de los medios populares y sensacionalistas, de modo que los que podrían entenderse como ingredientes necesarios para el conocimiento y la contextualización del acontecer quedan muy mermados, mientras que abundan contenidos relativos a sucesos, espectáculos, deportes, etc.”
<http://www.infoamerica.org/TENDENCIAS/tendencias/tendencias06/pdfs/02.pdf>

²⁷² Informe *Publicidad, Educación y Nuevas tecnologías*.
<http://ares.cnice.mec.es/informes/12/contenido/indice.htm>

²⁷³ Michael D. Eisner “Planetized Entertainment”. Pág. 9. Cit. Giroux (2001: 38)

en gran parte, fue la industria del entretenimiento, al difundir el estilo de vida norteamericano”.

Según Giroux (2001:38) el comentario de Eisner es muy revelador de las relaciones que Disney establece entre entretenimiento y educación.

“En primer lugar, Eisner reconoce que la cultura popular no es un simple reflejo del mundo sino que juega un papel significativo en su conformación. En segundo lugar admite, aunque indirectamente, que la cultura popular constituye un poder educacional que excita nuestros intereses y deseos. Y en tercero, su comentario implica que la cultura es, a su vez, ideología y poder. ¿Cómo se podría entender o explicar si no las condiciones que permitan la producción, circulación y distribución de mensajes específicos a públicos tan diversos en países tan diferentes?”.²⁷⁴

Las preguntas subsiguientes no deben hacerse esperar. ¿Qué se está pretendiendo enseñar a través de los productos de la industria audiovisual? ¿Acaso existe intención de enseñar algo en concreto? ¿Qué relaciones se establecen entre los mensajes audiovisuales presentados y los principios y valores del poder hegemónico? Hemos empezado a responder a estos interrogantes (aunque sólo sea planteándolos) realizando el análisis de los contenidos ideológicos y emocionales que se transmiten a través de las películas de Disney y Disney-Pixar.

Otra cuestión sería la de averiguar en qué medida esos contenidos son asimilados en las mentes infantiles, lo cual, nos obligaría a realizar sucesivos estudios. No obstante, una mirada crítica al acontecer diario, llena de sentido común, nos desvelaría una primera respuesta en la que el consumo de bienes de todo tipo y pasividad social en la necesaria participación democrática son dos

²⁷⁴ Aquí tenemos que recordar, una vez más, las palabras de Schiller (1987:104): “el aserto de que el entretenimiento no es instructivo debe catalogarse como una de las supercherías más grandes de la historia”.

de los grandes indicadores de nuestra actual sociedad. Si convenimos que el consumo es promovido por todas las megacorporaciones (del entretenimiento o de otros sectores), de que está instaurado políticamente como sistema económico en el marco de libre comercio y que los productos audiovisuales que consumimos no nos alientan a la información, reflexión y crítica sobre los asuntos públicos, debemos empezar a pensar, posicionándonos en una *estrategia de la sospecha*, que algo grave está pasando como consecuencia de los contenidos que las empresas de entretenimiento nos ofrecen para el consumo. Por estos motivos y centrándonos en los productos audiovisuales que consume la infancia, pensamos con Giroux (2001: 116) que:

“Es muy importante que el ámbito de cultura popular que Disney invade cada vez con más frecuencia para enseñar valores y vender artículos a los niños sea considerado como un escenario de aprendizaje y controversia. Esto significa, en el fondo, que aquellos textos culturales que dominan la cultura infantil, incluyendo las películas de dibujos animados de Disney, deberían ser incorporados en los currículos escolares como objetos de conocimiento social y de análisis crítico. Lo que debería implicar una reconsideración de su valor como conocimiento útil y el ofrecimiento de sugerencias teóricas para abordar la forma de implicación en la relación poder/conocimiento de los medios de comunicación cuyo objeto sea modelar la cultura infantil. Esto no es sólo una llamada para que las campañas de los medios de comunicación formen parte del logro de los niños en las escuelas sino una reconsideración de su valor como conocimiento escolar. Es decir significa convertir la cultura popular en un objeto esencial de análisis social realizado en las escuelas”.

Pero esta labor no debe recaer sólo en las escuelas y por eso Giroux (2001:118-119) demanda que se involucren las familias y grupos comunitarios en general tanto para criticar los mensajes provenientes de los medios como para “exigir finales más provechosos” Y más aún y en consonancia con las propuestas de Buckingham (2005) que reclama la enseñanza no sólo del lenguaje y narrativa

audiovisual para poder analizar críticamente los productos, sino ofrecerles a las nuevas generaciones la posibilidad de producirlos ellos mismos.

Hemos dejado para el final una cuestión muy importante. Cuando abordamos los procesos de identificación con los personajes y el juego de las transferencias emocionales e ideológicas especificamos que:

- Los espectadores pueden identificarse con una serie de personajes tipo.
- La identificación con el personaje tipo depende de la planificación de la película y la conexión del espectador con el mismo (sea su yo real o yo ideal).
- Paralelamente a la identificación con el personaje se producen dos transferencias: la emocional y la ideológica.
- La transferencia emocional se produce al cargar con valor positivo al personaje, en tanto en cuanto se asemeja con un yo real o ideal. También puede cargarse de valor negativo en la medida que se aleja de su yo real o ideal.
- Los atributos del personaje cargado con valor emocional positivo se proveen de valor ideológico positivo y, al contrario, los personajes emocionalmente negativos se proveen de valor ideológico negativo.

De esta manera, es muy probable que niños y niñas se identifiquen con los héroes y heroínas, con los personajes buenos, valientes, fieles y honrados que serán expresión de su yo ideal. Así, la transferencia ideológica producida por la identificación emocional, transmitirá supuestos valores prosociales. Así mismo, muy pocos niños y niñas (siempre hay algunos, damos fe) se identificarán con personajes malvados, con los villanos, con brujas, madrastras y traidores. De esta manera, los mensajes ideológicos transmitidos por ellos tenderán a ser rechazados por los espectadores. A esta premisa, que básicamente aceptamos, le planteamos una serie de objeciones:

- Los mensajes quedan expuestos y aunque, teóricamente, se rechacen los mensajes negativos (al rechazar a los personajes que los representan) no sabemos si este rechazo es total o parcial y en qué medida se es consciente de ello.
- Todos los mensajes se presentan entremezclados y personajes positivos pueden cargarse (puntualmente) con valores o emociones negativas y viceversa.²⁷⁵
- Los personajes “positivos” participan de la organización social y deben aceptar los valores de este orden que, en nuestra época histórica, está marcado por la ideología neoliberal en la era de la globalización. Esta aceptación la realizan “obligados” por los personajes que actúan como villanos, por personajes “neutros” o por la interacción con otros personajes “positivos”.
- La mente infantil tiene serias dificultades para comprender, en su totalidad, los mensajes por su nivel de desarrollo madurativo y por el tipo de narrativa audiovisual presentada.
- En sintonía con la capacidad de almacenamiento, prácticamente ilimitada, de la memoria a largo plazo debemos admitir que todos los mensajes quedan insertos en el cerebro.
- Al no existir diálogo posterior al visionado de los productos audiovisuales los sujetos, individualmente, deberán realizar las interpretaciones pertinentes. Éstas se configurarán en forma de representaciones mentales, pero condicionadas por el grado de madurez de su desarrollo mental. Y a su vez, les servirán como base para ir reorganizando mentalmente el mundo.

En las edades de nuestro estudio no podemos aventurarnos a afirmar, a ciencia cierta, qué interpretación están realizando los niños y niñas del visionado audiovisual de las películas analizadas. En otros estudios ya citados (Granado,

²⁷⁵ Esto puede entenderse desde la perspectiva de los ciclos humanos, donde en determinadas circunstancias, según Campbell (1959) es lo que constituiría el camino del héroe, con un patrón cultural común: *separación – retiro, iniciación - entendimiento, retorno - vuelta a la sociedad y transformación de ésta*. En este camino se pueden experimentar emociones contradictorias. En cierto sentido, todos somos héroes a la espera de iniciar nuestro ciclo.

2001:171), realizados con preadolescentes y en base al análisis de personajes sobre cuatro películas concretas, el autor concluye:

“Como síntesis final a todo el trabajo investigador, podemos decir que las películas analizadas pueden convertirse en el medio escolar en un “arma de doble filo”:

- I. Si se las presentamos al niño sin más, estaremos potenciando su “adoctrinamiento” visual, convirtiéndonos en colaboradores activos de su manipulación y “emborregamiento”, pues estas películas, por sí mismas, no favorecen la reflexión y el pensamiento crítico e independiente del alumno, sino todo lo contrario. Con este planteamiento, lo mejor es NO UTILIZAR²⁷⁶ estas películas en estos niveles de la enseñanza.

- II. Si hacemos un tratamiento más profundo de la película, los resultados pueden tener una valoración altamente positiva. Y como ya se ha dicho, no se plantea ninguna técnica, ni didáctica compleja y especializada, sino que basta con organizar, después del visionado de las películas, una pequeña “tertulia” (Discusión Dirigida) para convertir esas “negativas” películas en un valioso instrumento educativo, pues los personajes de estas películas tienen un trasfondo de complejidad de gran interés y potencialidad, que bien tratados pueden ser un material muy interesante para el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos de estas edades

La conclusión final sería: ¿películas Disney?: sí; pero trabajándolas”.

Nuestra intención no es diseñar instrumentos para el trabajo con las películas infantiles en el aula, aunque será una de las derivaciones de nuestro estudio. No obstante, para nosotros, no sería suficiente para analizar las películas de

²⁷⁶ [Las mayúsculas son del texto original]

entretenimiento utilizar la técnica de una simple “discusión dirigida”, como afirma Granados. Debemos utilizar instrumentos de análisis lo suficientemente potentes para desvelar los mensajes ideológicos y emocionales que se presentan en los productos audiovisuales. Todo ello exige un triple trabajo, a saber: previo de elaboración de los instrumentos, trabajo de formación de los docentes en la comprensión y aplicación de los instrumentos y el análisis y debate final con los alumnos y alumnas. Sólo entonces tendrá cabida la técnica de la discusión dirigida.

Aparte de lo indicado, para nosotros también es interesante averiguar si hay razones para sospechar que existe influencia de los agentes intervinientes en el proceso de socialización (MCS y familia) y la formación de los estilos sentimentales de los sujetos en edad infantil. Por ello diseñamos el siguiente experimento que, a continuación, pasamos a exponer.



CAPÍTULO 6.

LA PREFERENCIA DE UN DETERMINADO TIPO DE PELÍCULAS POR PARTE DEL SUJETO PODRÍA CONSIDERARSE COMO UN INDICADOR DE SU ESTILO SENTIMENTAL.

En el presente capítulo presentaremos el diseño de un experimento que, aunque no llegó a realizarse, sí que lo consideramos de interés para nuestro estudio. En él se confluyen dos potentes agentes socializadores en la primera infancia: la familia y los productos audiovisuales de entretenimiento infantil.

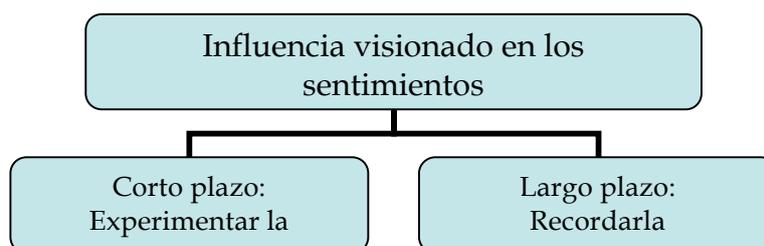
Hay suficiente investigación empírica y teórica que sostiene la evidencia que la familia ejerce influencia en el proceso de socialización de las nuevas generaciones. La cuestión que nosotros nos proponemos es dilucidar si es posible encontrar indicadores de los estilos sentimentales de los sujetos en la preferencia de un determinado tipo de películas y averiguar si éstos correlacionan positivamente con el estilo sentimental familiar.

6. 1. Introducción a la temática.

En apartados anteriores hemos constatado la existencia de determinados estilos sentimentales según las épocas o los individuos. Además se han identificado las principales emociones que se están transmitiendo en los largometrajes de animación. La cuestión que nos ocupa ahora es averiguar si la

preferencia de un determinado tipo de películas puede considerarse como un indicador del estilo sentimental del sujeto. Para ello, en principio vamos a interrogarnos sobre la influencia que puede tener el visionado de imágenes en los humanos respecto a las emociones y sentimientos. En este sentido, podemos señalar dos tipos de efectos: efectos a corto y largo plazo.

- A corto plazo experimentamos la emoción comunicada a través del lenguaje audiovisual. Es lo que sucede cuando visionamos una película y sentimos las mismas emociones que los personajes gracias al proceso de identificación y transferencia emocional.
- A largo plazo, recordamos las emociones, sus desencadenantes y las acciones consecuentes. Es lo que sucede cuando recordamos las películas. Este es el efecto quizás más interesante que pueda tener el estudio de los sentimientos y emociones en relación a los mensajes audiovisuales puesto que el sujeto, a la hora de hacer la evaluación de una situación va a recurrir a su banco de memoria que ha sido formado, en parte, por el visionado continuado de productos audiovisuales.²⁷⁷



El ser humano está ávido de estímulos y necesita experimentar emociones. Cada uno de nosotros tiene a su disposición un repertorio de emociones y sentimientos, adquiridos por herencia genética y construida en el proceso de

²⁷⁷ Remitimos al lector al capítulo sobre las emociones y las teorías de orientación cognoscitiva.

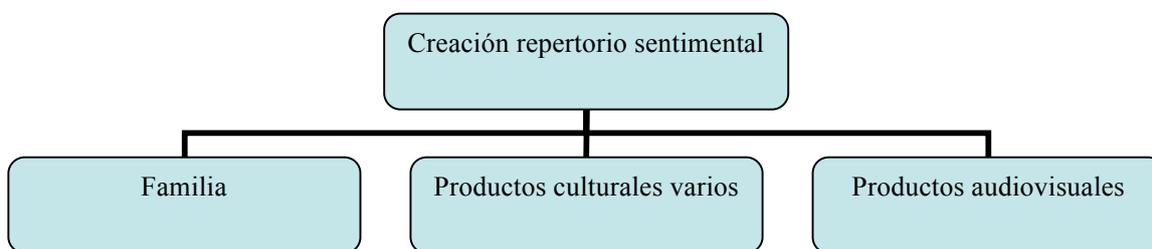
socialización. Si quiero experimentar de nuevo una emoción podré elegir entre varias opciones:

- *Me acordaré de los desencadenantes de la emoción.* Si quiero estar alegre, pensaré en qué situaciones experimento alegría.
- *Buscaré los desencadenantes en la vida diaria.* Si quiero estar alegre, me reuniré con amigos.
- *Visionaré una película.* El género de comedia u humor puede ser muy adecuado para experimentar alegría.

Si no he pensado en experimentar una emoción y me encuentro un desencadenante, puedo decidir experimentar la emoción o no. Me encuentro con los amigos, pero estoy preocupado y decido seguir con mi preocupación, olvidándome de la alegría que me reporta su compañía. En la televisión emiten una película de humor, pero decido no verla pues mi estado de ánimo no es compatible en ese momento y no quiero cambiarlo. Este tipo de lecciones puede tener causas lógicas (estoy preocupado por problemas económicos) o causas internas debido a que ese individuo prefiere experimentar unos sentimientos determinados en detrimento de otros. Cuando buscamos experimentar el mismo tipo de emociones o buscamos los mismos desencadenantes o nos inclinamos por un determinado tipo de películas donde se experimenten emociones determinadas, podemos empezar a hablar de cierto estilo sentimental.

Todos tenemos un estilo sentimental, tenemos un repertorio de emociones y sentimientos que son nuestros preferidos. La construcción de ese estilo sentimental se realiza dentro del proceso de socialización en el que la familia y los medios de comunicación y la imagen audiovisual, en particular, juegan un importante papel. No obstante, el visionado de productos audiovisuales no crea por sí solo un determinado estilo sentimental. Ésto se da sólo si existe el refuerzo y la acción conjunta de otros agentes socializadores: la escuela y la familia. La primera te enseña lo correcto en tu época y lugar a través de

productos culturales. La familia, por su parte, interpreta lo correcto pudiendo estar en mayor o menor sintonía con el diseño cultural de la época.



El agente socializador de la familia es de capital importancia a la hora de configurar el estilo sentimental de los sujetos que ella alberga, pero no podemos desarrollarlo aquí por su extensión. No obstante sí que vamos a señalar una línea de investigación que nos parece muy sugerente a la hora de explicar cómo la familia configura los estilos sentimentales de sus hijos y una investigación concreta, realizada desde otros presupuestos, que confirma esta suposición.

El análisis transaccional primero (Berne, 1989) y los guiones de vida después (Steiner, 1992; 2002), van a analizar las relaciones interpersonales, la influencia que la familia tiene en la configuración de los comportamientos y cómo todo ello se articula en un plan de vida que se diseña en la infancia y juventud y se ejecuta en la vida adulta. Berne decía que las personas nacen príncipes y princesas hasta que sus padres las convierten en ranas, es decir, que las personas nacen bien y que las semillas de los trastornos emocionales no residen en ellas, sino en los padres que se las transmiten (Steiner, 1992:20).

Eric Berne (1989) sostenía un curioso planteamiento al que llamaba la teoría de la ruleta del sentimiento. La rueda de la ruleta –decía– nos asigna un número y éste corresponde a una casa, a una familia en la cual siempre hay un sentimiento favorito. Cada niño y niña aprende así cómo reaccionar ante distintas situaciones. Unos aprenden que cuando las cosas van mal nos sentimos enojados, otros que cuando las cosas van mal hay que sentirse heridos, culpables, incapaces o asustados. Otros piensan que cuando las cosas van mal averiguan qué pueden hacer. Dependiendo de la casa en que caigas se

fomentarán unos sentimientos u otros. Según Berne (1989:160) los sentimientos favoritos se aprenden de los padres y todos defenderán su sentimiento favorito, afirmando que es el sentimiento natural o incluso inevitable en una situación concreta. Se han realizado estudios que, en cierta manera, sintonizan con esta teoría de la ruleta del sentimiento. En 1978, Mantell publicó los resultados de una investigación²⁷⁸ realizada con varones norteamericanos que había ido a la guerra del Vietnam y otros que se habían negado a participar en la misma. Realizó una exhaustiva investigación a través de entrevistas y cuestionarios, tanto de las experiencias vividas durante el período de guerra como del ambiente familiar que se criaron; también se consideró la valoración que hacían del mismo y las actitudes vitales que manifestaban en la actualidad. Las conclusiones del estudio fueron sorprendentes, aunque no inesperadas. Existía una correlación positiva entre el tipo de educación recibida y el comportamiento violento o pacífico mostrado por los sujetos. Por ello Mantell (Ulich, 1985:28) concluye, en nuestra opinión con cierto pavor y esperanza, que:

“En las guerras puede manifestarse la brutalidad, pero ésta es fundamentalmente un proceso pedagógico controlable en la familia, la cual decide muy pronto acerca de la formación de las cualidades violentas y no violentas en la persona”.

En otros trabajos (García, 1991) ya se ha abordado la perspectiva del análisis transaccional en relación a la comunicación de las emociones por lo que nosotros, para no repetirnos, optamos por no desarrollarla en nuestro trabajo y hemos preferido decantarnos por aspectos de corte más sociológico. No obstante, creemos que es necesario seguir profundizando en las aportaciones del análisis transaccional y sobre todo en los guiones de vida, aspecto éste que no fue abordado por García (1991). No creemos necesario para el objetivo de nuestro trabajo seguir ahondando en cómo en las familias se configura, en parte, el estilo sentimental de las personas. A veces, hasta en el mismo lenguaje

²⁷⁸ Mantell, D., *Familia und Agresión. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit* [Familia y agresión. Sobre la práctica de la violencia y no violencia] Francfort, Fischer, 1978. Cit. Ulich, (1985)

coloquial nos encontramos con la certeza de esta influencia cuando nos dicen cosas como: “cada día te pareces más a tu padre/madre”. No obstante, esta línea de estudio de las emociones es de indudable riqueza y que, seguramente, nosotros retomaremos futuros trabajos.

Las emociones comunicadas a través de los productos audiovisuales, entran dentro de lo cultural y se pueden analizar buscando los patrones emocionales más característicos dentro de los géneros cinematográficos que son presentados sistemáticamente a través de argumentos tipo. La mayoría de los argumentos tienen un origen en la cultura grecolatina o en la literatura clásica, (Balló y Pérez, 1997; Campbell, 1959) y ya apuntamos en el análisis del contenido ideológico y emocional de los largometrajes de Disney y Disney/Pixar algunos ejemplos al respecto.

Llegados a este punto podemos sugerir que la suma de la influencia del visionado de imágenes, junto a la influencia cultural y familiar, puede dar como resultado un repertorio sentimental con la que el sujeto organiza e interpreta la realidad y actúa consecuentemente en el mundo. Y decimos sugerir porque esto hay que demostrarlo empíricamente, tarea que no es nada fácil.

Si desvelamos la preferencia de un determinado tipo de películas por parte de un sujeto, podemos llegar a interpretar esta preferencia como un indicador de su estilo sentimental. En otros momentos históricos, pudo ser la preferencia de un determinado tipo de la literatura, por ejemplo por la novela romántica (Stendhal) o el realismo comprometido (Zola, Víctor Hugo), en el S.XIX. lo que nos indicara la preferencia de un determinado estilo sentimental. De hecho, a cada época histórica se le pueden asociar determinados sentimientos específicos (Illouz, 2007; Gil, 2004, 2005). Insistimos en que el repertorio sentimental no es creado exclusivamente por el visionado de productos audiovisuales, pero sí que intervienen en la creación y transmisión de ese repertorio. En algunos casos, donde la influencia de la familia o la cultura esté matizada, diluida o suprimida, el tercer eje, la imagen audiovisual puede tomar preponderancia sobre otros

agentes socializadores. En el caso de la primera infancia, la familia es el eje más importante, pero dado el alto número de horas de que disponen los niños para ver películas y la ausencia cada vez más de los padres por cuestiones laborales, el eje de la imagen está sustituyendo esa función socializadora. Se demanda de la familia que sea mediadora de los mensajes presentados en los productos audiovisuales y se confía demasiado en ella. Como ejemplo, valgan las declaraciones realizadas en 1994 por Roy Disney a las críticas vertidas ante la muerte del Mufasa, en *El Rey León* (Granados, 2001:60):

“No me parece negativo incluir escenas de este tipo en una película para el público infantil: muchos niños se sienten atemorizados ante la perspectiva de perder a uno de sus padres. Ver películas como esta, en suma, puede contribuir a despertar un diálogo entre padres e hijos sobre un asunto tan delicado como este: a veces, la ficción puede prestar una gran ayuda a una tarea tan ardua como es la educación en los niños”.

La ficción en los productos de entretenimiento infantiles, no sólo puede prestar ayuda a las familias en la difícil tarea de educar a los hijos sino que, veces, llega a sustituir su papel. Por ello, consideramos que el diálogo sobre los acontecimientos de la vida cotidiana y sobre los mensajes presentados en los diversos productos culturales es esencial para el correcto desarrollo de la infancia.

En estas edades, los sujetos no disponen de un repertorio sentimental definido porque lo están construyendo, pero sí empiezan a inclinarse por algún tipo de emoción según el género (Hochschild, 1975; Rebollo, 2006). El grado de influencia que ejerce en los niños la imagen a largo plazo es algo, como hemos visto, difícil de precisar. Pero algo sí es cierto, para que una historia, un contenido, una emoción visionada pueda tener influencia en los comportamientos de los sujetos, como primera condición, ésta debe recordarse. Así, para averiguar la preferencia de un determinado tipo de películas y

encontrar indicios de que esta preferencia se convierta en un determinado estilo sentimental, diseñamos el siguiente experimento.

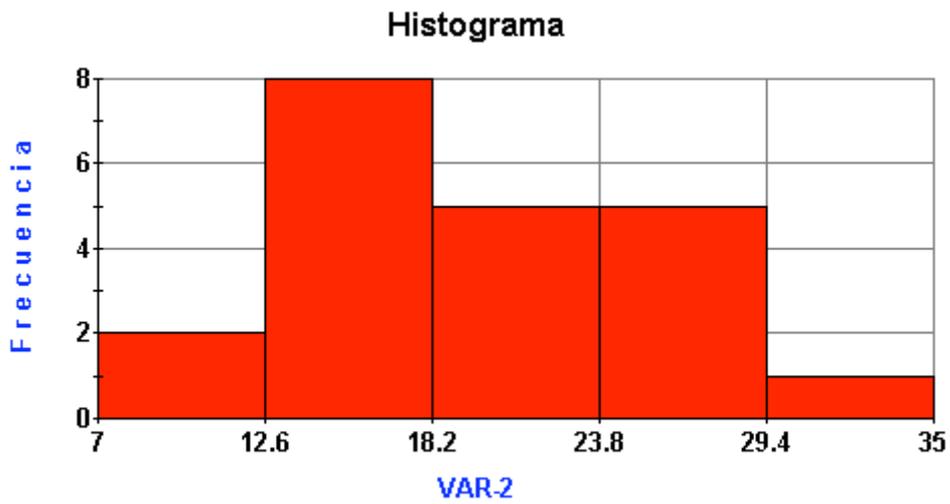
- Averiguamos qué películas tienen los niños en sus domicilios.
- Analizamos los sentimientos más representativos de esas películas.
- Pasamos a los sujetos de la muestra y a sus familias un cuestionario con objeto de averiguar las emociones que experimentan más frecuentemente ante situaciones concretas y lo cotejamos.
- Diseñamos una situación donde los niños tengan que elegir libremente películas entre una muestra.
- Buscamos las posibles relaciones entre los sentimientos presentados en las películas elegidas por cada sujeto y los sentimientos obtenidos en los cuestionarios.

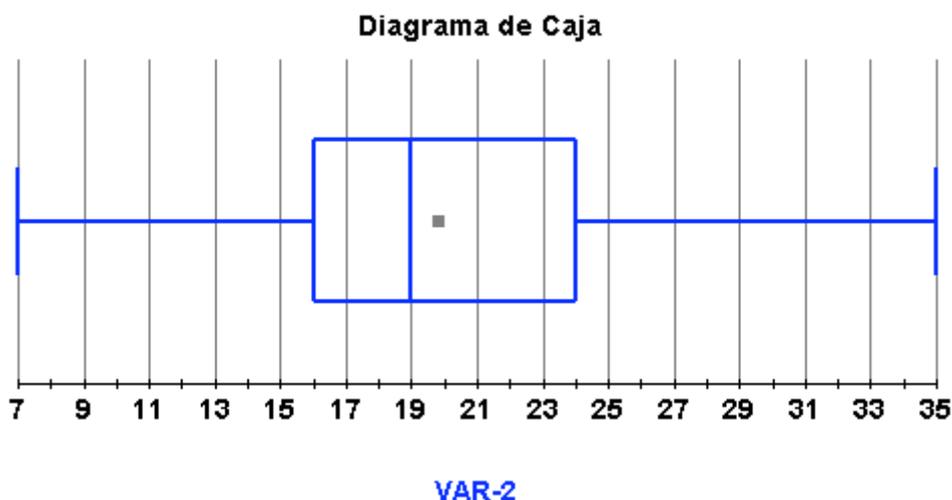
6. 2. Número de películas de entretenimiento infantil de que disponen los niños y niñas en sus domicilios productoras más representativas.

Sobre una muestra de 21 sujetos de educación infantil (3 años) se recogen que los niños tienen una media de 19.8 películas en entretenimiento infantil en sus domicilios.²⁷⁹

²⁷⁹ Los datos fueron obtenidos en el CEIP. San Ignacio de Loyola de Sevilla (Curso escolar 1998-1999). El sujeto nº 6 queda anulado, a posteriori, por traslado de centro.

Sujeto	Nº películas
1	13
2	12
3	18
4	19
5	13
7	27
8	28
9	19
10	35
11	29
12	29
13	17
14	16
15	19
16	17
17	15
18	7
19	17
20	22
21	20
22	24
Total	416





Las 416 películas que la muestra afirma tener en su domicilio, corresponden a las siguientes productoras o distribuidoras.

Productoras o distribuidoras.	Código productora.	Número de películas.
No identificado.	0	34
American Tales.	1	2
American Vos.	2	1
BRB Internacional.	3	4
BMG Vídeo.	4	1
Burbano Animation ST.	5	2
CBS FOX.	6	2
Children´s Televisión.	7	1
Clasic Tales.	8	3
Clun Internacional.	9	1
Columnia Tristar.	10	18
Diane Eskenary.	11	2
Dream Time.	12	1
Dream Works.	13	1
Eclipse Limited.	14	1
El gran cine en casa.	15	2
Filmayel.	16	1
Gonarsa.	17	3
Goodtimes.	18	4
Hanna Barbera.	19	2
Hape Vision.	20	1
Home Entertetaiment.	21	3
Jetlas Productions.	22	1
Jim Herson Production.	23	1
JVSL.	24	2
Kids Collection.	25	4
Lodney Tuner.	26	4

Motion Pictures.	27	1
Nacional Geographic.	28	1
Philip Lord INT. Pictures.	29	2
Planeta Agostini.	30	4
Poligram.	31	1
PPG.	32	1
PRG.	33	1
RBA.	34	4
SAV.	35	3
Salvat.	36	1
Tohokusihnsa Film.	37	1
Twenty Century Fox.	38	9
Universal.	39	18
Video Colecion S.A.	40	3
Virgin Vision S.A.	41	1
Walt Disney.	42	230
Warner Bross.	43	33

Títulos de las películas de entretenimiento infantil declaradas en el domicilio.²⁸⁰

1. Aladdin. 4
2. Alicia en el país de las maravillas. 7
3. Anastasia. 11
4. Asterix. 1
5. Balto. 5
6. Bambi. 6
7. Barrio Sésamo. 3
8. Basil. 1
9. Blancanieves y los siete enanitos. 8
10. Blancanieves y el castillo encantado. 1
11. Blancanieves y Rosa Flor. 1
12. Bugs Bunny. 2
13. Bugs Bunny Friend. 1
14. Canta con nosotros. 1
15. Caperucita Roja. 2
16. Gaspar. 5
17. La Cenicienta. 2
18. Clásicos animados. 2
19. Cuentos clásicos. 1
20. Daffi Duck. 1
21. Daniel el travieso. 2
22. David y el gigante. 2
23. Donald. 1
24. ¿Dónde está Wally? 1
25. Dumbo. 7
26. El fabuloso mundo de merlin. 1
27. El flautista de hamelin. 1
28. El gallo claudio. 1
29. El gato con botas. 3
30. El Jorobado de Notredame 5

²⁸⁰ El número último de cada celda corresponde al número de películas contabilizadas por título.

31. El libro de la selva. 9
32. El maravilloso mundo Disney. 1
33. El mundo Gnomy. 2
34. El nuevo mundo Gnomy 1. 1
35. El nuevo mundo Gnomy 2. 1
36. No identificado.
37. No identificado.
38. No identificado.
39. No identificado.
40. El patito feo. 1
41. El príncipe encantado. 1
42. Príncipe y mendigo. 1
43. El retorno de Yafar. 1
44. El Rey león. 14
45. El secreto del castillo. 3
46. El valle encantado 2. 2
47. El valle encantado 3. 3
48. El valle encantado 1. 4
49. El viento entre los sauces. 1
50. El valle encantado 4. 1
51. Este chico es un demonio. 1
52. Este chico es un demonio 2. 1
53. Fantasia.1
54. Fergunlly.2.
55. Fievel y el nuevo mundo.2
56. Fluber.3
57. Gaspar Friend.1
58. Gaspar 1ª aventura.1
59. George en la jungla.1
60. Gooffi e hijo.1
61. Heidi. 1
62. Hércules. 10
63. Isidoro.4. 1
64. Jumanji. 1
65. La Bella Durmiente. 10
66. La Bella y la Bestia. 13
67. La Bella y la Bestia 2. 4
68. La boda de los picapiedra. 1
69. La casita de chocolate. 1
70. La Cenicienta. 8
71. La Dama y el vagabundo. 10
72. La espada mágica.6
73. La familia telerín. 2
74. La historia interminable. 1
75. La isla del tesoro. 1
76. La leyenda de Pinocho. 1
77. La princesa cisne. 6
78. La princesa cisne 2. 1
79. La princesa cisne 3. 1
80. La Sirenita. 12
81. La Sirenita. El Hechizo. 2
82. La Tostadora valiente. 2
83. La tropa de Goofy. 1
84. La vida. El nacimiento. 1
85. La vuelta al mundo en 80 días. 1
86. Las lágrimas de la tristeza.1
87. Lo mejor de Jerry.1
88. Lo mejor de Bugs Bunny. 2

89. Lo mejor de Donald. 2
90. Lo mejor de Elmer Fudd.1
91. Lo mejor de Josemite Sam.1
92. Lo mejor de La pantera Rosa. 2
93. Lo mejor de Michey. 1
94. Lo mejor de pepe Lepew. 1
95. Lo mejor de Pilín.1
96. Lo mejor de Piolín.1
97. Lo mejor de Porki.1
98. Lo mejor de Silvestre.1
99. Lo mejor de Silvestre Junior.1
100.Lo mejor de Speedy González.1
101.Lo mejor de Spyke.1
102.Lo mejor de Tom y Jerry. 2
103.Lo mejor de Correcaminos.1
104.Lo mejor de Coyote.1
105.Lo mejor de Pato Lucas.2
106.101 Cuentos de Bugs Bunny.1
107.101 Dámatas.11
108.Los Aristogatos.5
109.Los cachorros del libro de la selva.1
110.Los cuentos de nunca acabar.2
111.Los gnomos en la nieve.1
112.Los osos amorosos.1
113.Los pitufos.3
114.Los pitufos 1.1
115.Los pitufos 2.1
116.Los pitufos 3.1
117.Los pitufos 5.1
118.Los pitufos 6.1
119.Los rescatadores.2
120.Los sobrinos de Donald.1
121.Los tres cerditos.6
122.Los tres mosqueteros.3
123.Magig English.2
124.Marvin el marciano.1
125.Matilda.4
126.Men in Black.1
127.Merlin el encantador.4
128.Mi colega Duston.1
129.Mi pimer vídeo Disney.1
130.Mi querido Mickey.1
131.Mickey.1
132.Mickey y su pandilla.1
133.Mortadelo y Filemón.1
134.Oliver y su pandilla.1
135.Peter Pan. 8
136.Pingu.1
137.Pinocho.10
138.Pipi Calzarlargas.2
139.Pluto.1
140.Pocahontas.8
141.Poli de guardería.1
142.Popeye.2
143.Porki pig friend.1
144.Pulgarcita.2
145.Ricitos de oro.1
146.Robert Dangerfield.2

147. Robin Hood.4
148. Solo en casa.1
149. Sólo en casa 2.1
150. Solo en casa 3.1
151. Spcae Jam. 5
152. Taron y el caldero mágico.3
153. Teleñecos.1
154. Teo.1.1
155. Teo.2.1
156. Teo.3.1
157. Teo.4.1
158. Tintin y el centro de Otokap.2.
159. Tod y Toby.3
160. Tom y Jerry.1
161. Toy Story.10
162. Un ratoncito duro de roer.2
163. Un safari movidito.1
164. Una navidad con Mickey.1
165. Volando libre.2
166. Winnie de Pooth.2

Las cuatro productoras más representativas son:

- N°42. Walt Disney, con 230 casos.
- N° 43. Warner Bross, con 33 casos.
- N° 39. Universal, con 18 casos.
- N° 10. Columbia Tristar, con 18 casos.

Estos datos son congruentes con la encuesta realizada sobre el consumo de vídeos de Walt Disney y, como suponíamos, la media de películas infantiles en el domicilio aumenta considerablemente pasando de 7.85 a 19.8 (casi el triple). Si se prefiere, podemos decir que veintiún sujetos de Educación Infantil en el nivel de tres años tienen en conjunto en su domicilio 416 películas de entretenimiento infantil. Esta es una cifra, cuando menos, llamativa y nos hace pensar, cada vez más, que gran parte del consumo audiovisual (en estas edades) se realice a través del vídeo/DVD. A su vez, Disney destaca sobre manera. Por lo tanto, consideramos a Walt Disney la productora más citada por los sujetos de la muestra y será la que elijamos para seleccionar las películas que nos servirán para el experimento. Las películas que presentan una mayor frecuencia dentro de la muestra son las siguientes.

- 44. El Rey León. 14 casos.
- 66. La Bella y la Bestia. 13 casos.
- 80. La Sirenita. 12 casos.
- 107. 101 Dálmatas .11 casos.
- 62. Hércules. 10 casos.
- 65. La Bella durmiente. 10 casos
- 71. La Dama y el vagabundo .10 casos.
- 137. Pinocho. 10 casos.
- 161. Toy Story. 10 casos.

6. 3. Diseño de una situación donde el sujeto tenga que elegir entre un repertorio de películas.

Presentamos a los sujetos un rincón del aula como vídeo club con una muestra suficiente de carátulas de los vídeos más representativos. No habrá ningún vídeo que el sujeto no disponga en su domicilio. Por lo tanto, los vídeos pueden variar respecto a cada sujeto, pero todos serán de la productora Walt Disney.

En situación de juego, invitamos individualmente a los sujetos de la muestra a alquilar películas en el vídeo club que hemos montado en el aula. El sujeto alquilará tres vídeos entre los títulos disponibles. La situación se volverá a repetir tres veces, distanciada en el tiempo, con objeto de averiguar realmente cuáles son los títulos preferidos. De esta manera, cada sujeto de la muestra habrá elegido una serie de títulos que consideraremos como las películas de mayor preferencia para ellos. Hay un factor a considerar que sólo podría haberse hecho visible si el experimento se hubiera realizado, a saber: la variedad en el gusto. Es decir, al igual que suponemos que el sujeto elegirá las películas más consecuentes con su estilo sentimental, también se puede suponer

que el sujeto prefiera visionar productos distintos por haberse cansado de mirar siempre los mismos. La razón de que este factor no fuese tomado en consideración radicaba en el carácter piloto del estudio que buscaba más realizar un diseño sólido de experimento que demostrar una hipótesis. No obstante, por experiencia personal podemos afirmar que, los niños y niñas de estas edades, una vez que deciden que una película les gusta la visionan hasta la saciedad rechazando otras diferentes.

6. 4. Análisis tipo de los sentimientos y emociones más representativos de cada película.

Es muy importante realizar un análisis sistemático de las emociones y sentimientos presentes en las diferentes películas porque así, éstas, como hemos demostrado se convierten en analizables. La experiencia provocada por la confluencia de la imagen en movimiento y la banda sonora en el sujeto son tan grandes, que pocas veces éste realiza un análisis sobre el contenido recibido. Los mensajes expuestos quedan registrados en la memoria y posiblemente influirán, en diverso grado, en la formación de sus representaciones mentales sobre la realidad, así como en sus comportamientos futuros.

Vamos a diseñar un instrumento de análisis partiendo de la propuesta de L. Bardin, (1986). Elegiremos dos unidades de registro para proceder al análisis, a saber: la emoción y el personaje. La emoción o el sentimiento expresado audiovisualmente lo consideraremos en relación a un personaje. Como vimos, en el análisis anterior de los contenidos ideológicos y emocionales presentados en las películas de Walt Disney y Disney-Pixar, no contemplamos el análisis de los personajes por las razones apuntadas. Ahora, sí que es necesario el análisis del personaje, pues el espectador realiza la identificación con éste para poder sentir la emoción. Habrá una serie de variables dentro del personaje que también se someterán al análisis como el sexo, la edad, el status social, si es de

naturaleza humana o animal y su papel en la película (papel protagonista, antagonista, principal, secundario). Para comprender la unidad de registro, esto es, la emoción que experimenta el personaje, necesitamos el análisis de una nueva unidad, denominada de contexto. En nuestro caso, lo que hace comprender la emoción que experimenta el personaje va a ser el acontecimiento, lo que le sucede al personaje y que le provoca la experiencia emocional. Dentro del acontecimiento vamos a distinguir entre acontecimiento externo e interno.

Acontecimiento externo.			
Situación.	Lugar donde ocurre.	Segmento temporal.	
Acción.	Física (qué hace exactamente el personaje).	Lingüística (qué dice el personaje).	Musical(banda sonora).
Consecuencias.	Corto plazo.	Largo plazo.	Inexistente.
Acontecimiento interno			
Comportamiento no verbal.	Lenguaje del rostro.	Lenguaje corporal.	Inexistente.

A su vez, la emoción habrá que analizarla según la contingencia de ésta, es decir, si se asocia a otras emociones, aparece en similares situaciones, etc.

Veamos el caso de la película “Toy Story” de Walt Disney. Recordemos brevemente el argumento de la película. Un niño recibe un nuevo regalo el día de su cumpleaños y los juguetes de la casa están expectantes por saber qué tipo de juguete va a ser y si a alguno le quitará el puesto de juguete preferido. Wody, un muñeco vaquero que es el jefe de los juguetes, es sustituido por el nuevo juguete, Buzz Light Year. Ésto, unido a la pérdida de privilegios ante su dueño y a perder la admiración y respeto de sus compañeros juguetes le provoca tristeza. La alegría de los demás contrasta con la tristeza del personaje.

EMOCIÓN	TRISTEZA
---------	----------

PERSONAJE	WOODY
SEXO	VARÓN
EDAD	ADULTO
ESTATUS	ALTO
POSICIÓN	PRINCIPAL
PAPEL	PROTAGONISTA
INTENSIDAD DE LA EMOCIÓN	ALTA
CONTINGENCIA	TRISTEZA (WOODY)- ALEGRIA (BUZZ)
SITUACIÓN	DIA-NOCHE. INTERIOR CASA
ACCIÓN DEL PERSONAJE	INACCIÓN. GOLPEAR.
MUSICAL	BANDA SONORA. CANCIÓN "QUÉ VA A SER DE MÍ"
CONSECUENCIA	AISLAMIENTO
COMPORTAMIENTO NO VERBAL	SIGNOS DE ABATIMIENTO Y TRISTEZA

De esta manera, procederíamos al análisis de las principales emociones y sentimientos que estén presentes en las distintas películas de la muestra. A efectos prácticos y después de realizado el análisis, la información que nos interesa resaltar es la que nos indica que ante una determinada situación y su valoración cognitiva, experimentamos un sentimiento que nos lleva a actuar de una determinada manera.

SITUACIÓN	EMOCIÓN	ACCIÓN
PÉRDIDA PRIVILEGIOS	TRISTEZA	AISLAMIENTO

En los niños y niñas de estas edades es importante señalar que todavía no tienen establecidas, de manera rígida, una valoración cognitiva permanente entre las diferentes interpretaciones que se pueden realizar ante una misma situación. Es decir, son todavía libres emocionalmente. Así, se puede reaccionar de distinta manera y experimentar emociones diferentes ante una misma situación. Un niño al que se le arrebatara un objeto puede experimentar tristeza (con o sin llanto), ira o la ausencia de emoción. Cada una de estas emociones conlleva, a su vez, una acción que realiza el sujeto; aislamiento, agresión, búsqueda de auxilio o búsqueda de otra ocupación. Podemos sugerir, en base a los estudios realizados (Camras, 1977; Páez, 1993) y por la experiencia

acumulada como maestro de Educación Infantil, que en estas edades el temperamento y las influencias familiares son muy importantes a la hora de realizar dichas valoraciones cognitivas y por ende las estrategias de afrontamiento de los problemas. En concreto, en entornos socioculturales deprimidos y muy deprimidos, los familiares enseñan a sus hijos desde edades muy tempranas que no deben dejarse arrebatar, nunca, un objeto por otro niño. La razón es muy sencilla: le están dotando de estrategias esenciales para la supervivencia en ese tipo de entorno, donde si tú no defiendes tus propiedades y tú espacio los demás te la arrebatarán siempre. En otro tipo de entornos, las familias enseñan a sus hijos que, ante una situación como la descrita, busquen a un mediador para solucionar el conflicto: el maestro o la maestra.

Según el temperamento del niño, su inteligencia y el contexto en que nos encontremos, éste también puede diferir en la emoción y comportamiento respecto a los acontecimientos. Así, un niño al que se le arrebata un objeto puede experimentar ausencia de emoción, porque no estaba interesado realmente en él y sólo lo tenía por casualidad. Se demuestra inteligencia al aplicar el criterio de una economía de recursos: no merece la pena luchar por algo que no tiene valor para mí. Otro niño, en la misma situación, con las influencias familiares de entorno deprimido y un temperamento alto, lucharía de manera agresiva (y desproporcionada) para recuperarlo. La prueba de lo que estamos diciendo se obtiene cuando el maestro le presenta otro objeto más atractivo e, inmediatamente, el niño acepta el cambio. También se da el caso de que algunos lo rechacen. Entonces es el temperamento y/o las influencias familiares son la explicación del comportamiento. También es posible, utilizando el criterio de la economía de recursos, que el niño haga una valoración cognitiva de la situación respecto a sus posibilidades reales de éxito ante un enfrentamiento directo. Si considera que el otro es físicamente superior, optará por la inacción, tristeza y/o búsqueda de auxilio. La experiencia emocional no siempre va aparejada de una conducta directa sobre el entorno.

Finalmente, independientemente del contexto sociocultural en el que nos encontremos, hay que considerar el ambiente escolar. En un aula o en un patio de recreo con suficientes recursos (juguetes) las probabilidades de entrar en conflicto se reducen considerablemente. Al contrario, cuando faltan recursos, los conflictos por la apropiación de los mismos es constante. Aquí se producen situaciones muy curiosas, aparte de las descritas, que recuerdan a otras especies. Por ejemplo, los niños y niñas que habitualmente se apropian de los recursos, suelen abandonarlos cuando se les presenta nuevos objetos o actividades más atractivas. Entonces, el colectivo que, generalmente, no disfruta de esos recursos, obvia la presentación de los nuevos objetos y hace uso de los mismos, hasta que, nuevamente, regresan los “legítimos propietarios” abándonándolos entonces sin poner ninguna objeción. En el siguiente cuadro resumimos las diferentes emociones que pueden experimentarse ante una misma situación y sus comportamientos consecuentes.

SITUACIÓN	EMOCIÓN	ACCIÓN
SE NOS ARREBATA UN OBJETO	TRISTEZA	AISLAMIENTO O BÚSQUEDA DE AUXILIO
	IRA	AGRESIÓN O BÚSQUEDA DE AUXILIO
	AUSENCIA	BÚSQUEDA DE OTRA OCUPACIÓN

6. 5. Cuestionario a las familias y sujetos de la muestra para averiguar qué sentimientos son los más frecuentemente experimentados.

Si siguiendo con el esquema anterior donde una situación determinada provoca una experiencia emocional y una conducta o ausencia de ésta en el sujeto diseñamos dos cuestionarios. Uno de ellos estaba dirigido a la familia y el otro para los niños y niñas de la muestra, donde ante una situación dada hay que elegir la interpretación que les parece más adecuada en forma de acción, que a su vez, consideramos, es una evaluación de la situación.²⁸¹ A su vez, cada valoración del sujeto lleva implícita una emoción. Por tanto, la valoración del sujeto ante una situación puede considerarse como un indicador de la emoción experimentada.

Cuestionario de las familias (ejemplo)		
SITUACIÓN	VALORACIÓN	EMOCIÓN
El coche presenta problemas para arrancar por las mañanas.	No lo he llevado a revisar.	Culpa.
	Desde que se lo presté a mi cuñado no va igual.	Rabia.
	Es que no entiendo nada de coches.	Vergüenza.
	El pobre es que tiene muchos años.	Compasión.

²⁸¹ El cuestionario está elaborado en base a la perspectiva de Magda Arnold y el enfoque atribucional de Weiner cuyas posiciones ya expusimos en el capítulo dedicado a las emociones. Aquí se prima la valoración subjetiva del sujeto donde no están presentes las relaciones sociales. No obstante, estas valoraciones han sido construidas, en parte culturalmente, como ya vimos en el apartado dedicado a la sociología de las emociones. También hay puntos coincidentes con la propuesta de Ortony, Clore y Collins (1996). Insistimos en el carácter piloto del experimento puesto que estos cuestionarios pueden revelar deficiencias en su diseño que sólo se harán patentes una vez que se realice éste. Volveremos sobre ello al exponer las conclusiones del experimento Recuerdo, 2007.

Cuestionario a los niños y niñas (ejemplo)		
SITUACIÓN	VALORACIÓN	EMOCIÓN
Los zapatos nuevos se ensuciaron.	El niño metió los pies en el fango.	Culpa.
	Un niño se los ensució.	Rabia.
	No se dió cuenta.	Vergüenza.
	Un niño le empujó.	Compasión.

Al sujeto se le presenta la situación y se le pide que elija entre las posibles causas que la hubieran motivado. Si, por ejemplo, el sujeto elige la respuesta “un niño se los ensució”, ante la situación de “los zapatos nuevos se ensuciaron” nos está indicando que existe una emoción encubierta de rabia (ira), o bien que intenta desculpabilizarse.

Una vez pasados los cuestionarios, buscamos las posibles relaciones entre los sentimientos presentados en las películas elegidas por cada sujeto y los sentimientos obtenidos en los cuestionarios. Más adelante, habría que encontrar las posibles correlaciones existentes entre las emociones y sentimientos elegidos por las familias, por los sujetos de la muestra y relacionarlos con las películas elegidas. Si existiera algún tipo de correlación entre las películas elegidas por los sujetos y los sentimientos elegidos en el cuestionario, podría sugerir que la preferencia de un determinado tipo de películas es un indicador del estilo sentimental del sujeto, aunque esta afirmación no se podría realizar con rotundidad hasta no haber realizado más investigaciones al respecto.

6. 6. Conclusión.

Este experimento no pudo llevarse a cabo por traslado forzoso del investigador del centro escolar y fue imposible realizarse en otro contexto puesto que en el nuevo destino no se daban las condiciones apropiadas para realizarlo. En este sentido queremos destacar la total disposición e implicación de la familia en el experimento propuesto, requisito indispensable para poder realizar un estudio

de casos como el presentado. En nuestro nuevo destino no contábamos con esa implicación por lo que tuvimos que abandonar (posponer) nuestro experimento hasta que vuelvan a darse las condiciones favorables.

Desvelar el proceso de construcción de un estilo sentimental es el paso previo para ofrecer a los sujetos la libertad de sentir. El estudio de los mensajes audiovisuales presentes en las películas gracias a instrumentos como el análisis de contenido ayuda a comprender que los sentimientos y estados emocionales están vinculados a una serie de situaciones que se convierten en su desencadenantes y que conllevan un determinado comportamiento del sujeto. Pero distintos sujetos ante la misma situación experimentan distintas experiencias emocionales. ¿Cómo se produce tal fenómeno? Pensamos que es la transmisión familiar el principal agente implicado de este hecho mientras que los mensajes audiovisuales, ante los cuales los sujetos demuestran preferencia, son los que corroboran la enseñanza familiar. También, evidentemente, pueden invertirse los papeles convirtiéndose los mensajes audiovisuales en el primer agente del proceso de socialización emocional, pasando la institución familiar a un segundo plano. Esto ocurre cuando, por distintas causas, la familia no ejerce convenientemente sus funciones.



CAPÍTULO 7.

RECUERDO 2007.

Hemos señalado en distintas ocasiones que para que una historia, un contenido, una emoción visionada pueda tener influencia en los comportamientos de los sujetos, como primera condición, ésta debe recordarse. Por ello, nos proponemos averiguar el grado de recuerdo en la memoria a largo plazo que tienen los niños y niñas de Educación Infantil.

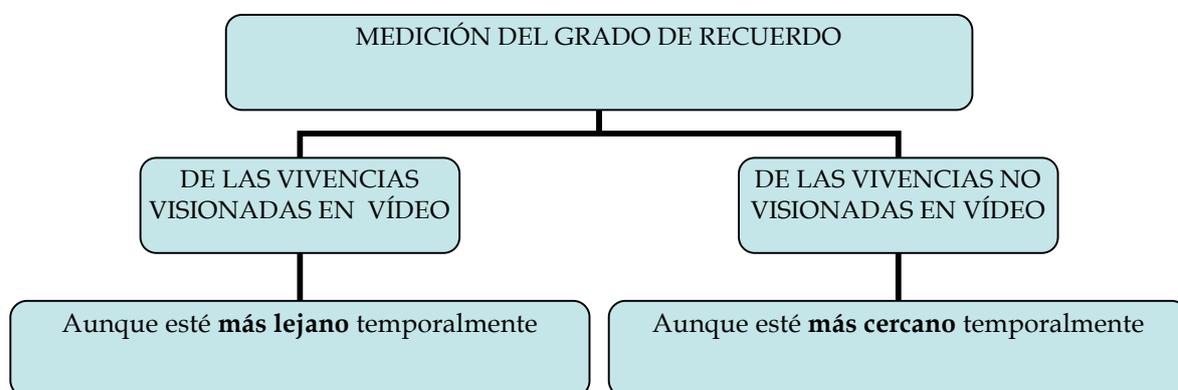
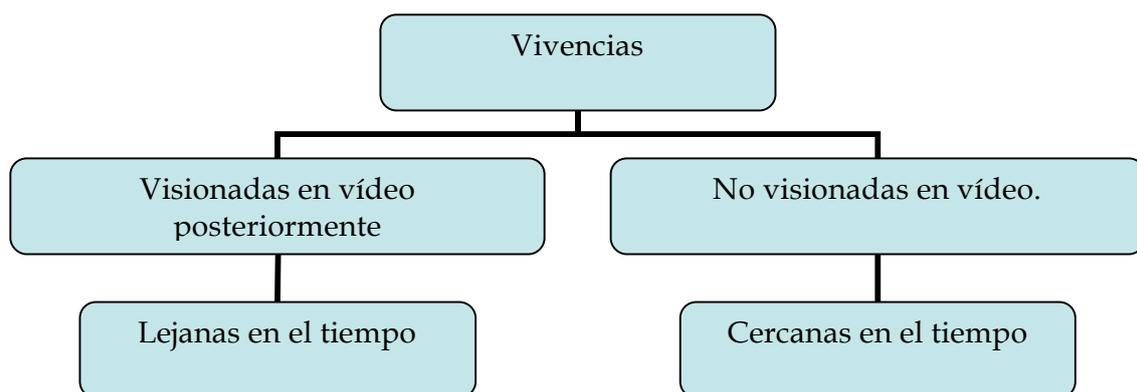
Durante tres cursos escolares grabamos en vídeo las actividades realizadas en la escuela sometiendo a la muestra a un visionado indiscriminado. Después le preguntamos por hechos acaecidos años atrás y los comparamos con el grado de recuerdo de otros acontecimientos más recientes, pero que no habían sido visionados en vídeo.

Lo más importante de este capítulo, para nosotros, no es tanto el experimento en sí mismo como la línea de trabajo a la que puede dar lugar.

7. 1. Necesidad de realizar un experimento sobre el recuerdo

En las investigaciones realizadas previamente se constata el hecho que los niños y niñas de estas edades disponen de un importante número de productos audiovisuales infantiles, que visionan indiscriminadamente y que contienen una determinada ideología y contenidos emocionales. Por ello, nos ha parecido necesaria realizar una investigación donde se puede averiguar

qué influencia tienen el visionado continuado de imágenes a través del vídeo en el grado de recuerdo de situaciones vividas, en comparación con el grado de recuerdo de las vivencias que no han sido visionadas en vídeo. Las vivencias visionadas en vídeo a las que haremos referencia están más lejanas en el tiempo, mientras que las no visionadas están más cercanas en el tiempo.



En nuestra investigación hemos diseñado un experimento para averiguar qué grado de recuerdo existe sobre las situaciones vividas en niños y niñas de Educación Infantil y su relación con el visionado de imágenes en movimiento de esas mismas situaciones. Hemos optado por realizar una investigación con el método correlacional (García Hoz; Pérez Juste, 1989) puesto que éste nos ofrece la posibilidad de averiguar la magnitud de relación entre dos o más variables. En el caso de que esta magnitud fuera significativa podríamos dar paso al

diseño de nuevas investigaciones bajo el método experimental. El método correlacional (Colas y Buendía, 1998) nos posibilita el estudio de conductas en situaciones naturales y no precisa la exigencia de muestras amplias, como es nuestro caso. En un centro educativo infantil existen limitaciones a la hora de realizar investigaciones experimentales. Los experimentos que exigen un grupo de control y un grupo experimental, donde poder manipular la variable independiente, nos llevaría a modificar la constitución de los grupos y esto conllevaría posibles dificultades con los alumnos, las familias o la misma dirección del centro. Evidentemente, todas estas dificultades podrían ser subsanadas, pero no hemos considerado necesario todavía emprender una investigación de este tipo puesto que nuestro objetivo se centra en obtener datos que nos lleven al establecimiento de una hipótesis sólida, que aconsejara emprender un estudio de estas características con las garantías propias del método experimental.

En nuestro estudio no consideraremos las correlaciones como una relación causa-efecto entre dos factores, ya que una de las variables puede estar influenciada a su vez por otros elementos. Es decir, el grado de recuerdo que sustentan los niños puede estar influenciado por su capacidad cognitiva, por el grado de interés que despertó la actividad o por su disposición en el día en que se le pasa la prueba, entre otros factores. El procedimiento a utilizar por tanto será del tipo ex-post-facto, es decir, se realizarán las mediciones oportunas a través de cuestionarios una vez ocurridos los acontecimientos. Nuestro interés en el recuerdo para nuestro trabajo con la comunicación de las emociones a través del lenguaje audiovisual reside en el hecho de que para que exista influencia de las imágenes en la educación sentimental, esto es, en los desencadenantes de las emociones aprendidos en el proceso de socialización, tiene que haber memorización de determinados sentimientos y esto puede verse facilitado con el visionado de imágenes audiovisuales. En qué medida este visionado influye en la construcción de la realidad del sujeto es algo que está siendo investigado como hemos visto en los capítulos anteriores.

Si el grado de recuerdo en los sujetos fuera alto después de haber visionado las imágenes, podríamos hipotetizar que el visionado continuado de un producto desemboca en un determinado grado de fijación de sus contenidos en la memoria a largo plazo. La cuestión de averiguar si el grado de recuerdo de las imágenes es superior al que se obtiene por otros medios, como por ejemplo, la palabra o los textos escritos, no entra ahora mismo en el campo de nuestro estudio como ya apuntábamos. Pero sí que sería interesante, para nosotros, averiguar si es posible pensar que la conjunción de imágenes audiovisuales con la mediación e interpretación adulta de éstas, sea superior al grado de recuerdo que se establezca utilizando sólo las imágenes.

Nuestro planteamiento actual se centra en estudiar en qué medida influye el visionado continuado de productos audiovisuales infantiles en la fijación en la memoria a largo plazo del contenido de la historia y de los significantes allí expuestos. Consecuentemente, éstos pasarán, en mayor o menor medida, al repertorio cognitivo y emocional del sujeto afectando a la construcción de su identidad.

7. 2. Diseño del experimento.

En un centro de educación infantil y primaria situado en una localidad de la Comunidad Autónoma Andaluza con una población en torno a los 50.000 habitantes y a lo largo de tres cursos académicos (2003-2004, 2004-2005, 2005-2006) se ha utilizado las grabaciones con cámara de vídeo como un instrumento para conseguir diversos fines. Cada curso escolar, en Educación Infantil, se ha dispuesto de una serie de montajes en vídeo de actividades realizadas en la escuela. Estos montajes se les han facilitado a las familias a los niños. El visionado lo han realizado periódicamente las familias en las reuniones de padres y madres, mientras que los niños y niñas lo han realizado dentro del aula. Así mismo se les ofreció la oportunidad de adquirir una copia en vídeo o DVD para su uso familiar. De esta manera, los sujetos de la muestra lo han podido visionar en sus casas indiscriminadamente.

De los contenidos en cada DVD se han seleccionado los montajes y escenas más representativas y más alejadas en el tiempo (2003-2004), para proceder al experimento, con los siguientes contenidos: los planetas, la prehistoria, la constitución, la fiesta del otoño. Todas estas actividades corresponden al curso 2003-2004 y todos los sujetos de la muestra han participado en dichas actividades y la han podido visionar tanto en el colegio como en su casa, con mediación adulta y de manera autónoma. Se elaboró un cuestionario de cada una de las actividades señaladas, donde el sujeto tenía que responder a una serie de preguntas sobre el contenido de la actividad. El objetivo del experimento es medir el grado de recuerdo que tiene cada sujeto sobre la actividad en la medida en que estaban presentes en las imágenes. Paralelamente, se les pasa un cuestionario a las familias para recabar información sobre distintos aspectos.

7. 3. Datos sobre el experimento.

7. 3. 1. La muestra seleccionada y las pruebas realizadas.

a) Las pruebas.

Las pruebas se realizaron en la semana del 19 al 23 de junio de 2006 en el centro de referencia de los niños durante la jornada escolar, en dependencias anexas a su aula. Los cuestionarios fueron pasados por un investigador externo que conocía a los niños por haber participado en algunas de las actividades realizadas. Se optó por un investigador externo en vez del autor de la investigación para que éste no pudiera influir en el grado de recuerdo de los niños y niñas. Los cuestionarios se pasaban de manera individual y requerían de una media de treinta minutos para cumplimentarse.

- *Material utilizado para las pruebas.*

Se utilizaron dos cuestionarios elaborados por el investigador. Uno para las familias y otro para los niños y niñas. Se dispuso de un ordenador portátil donde se mostraban unos vídeos y fotografías capturadas de la película de vídeo que hacían referencia a los ítems del cuestionario. Las fotografías se mostraban en una presentación de *power point*.

- *Rutina del experimento.*

Se coloca al sujeto en situación en la sala destinada al experimento. Se les hace visionar el montaje *El primer día del cole* para ponerlos en situación, después se le empiezan a realizar preguntas sobre los montajes elegidos, para ello se les recordaba verbalmente la actividad en líneas generales, se les enseñaba una fotografía representativa de la actividad y a continuación se les realizaban las preguntas. Cada vez que se le realizaba una pregunta y el sujeto la respondía, a posteriori se le presentaba una fotografía que le daba la respuesta. La prueba tiene una duración media de 30 minutos.

b) La muestra.

La muestra inicialmente estaba formada por 22 sujetos de los cuales sólo se seleccionaron 13 para la realización del experimento. Los sujetos restantes no fueron considerados por no cumplir los requisitos necesarios para participar en él, como es la necesidad de haber participado en las actividades del curso 2003-2004. En los centros públicos de Educación Infantil y Primaria en localidades como la nuestra y situados en zonas periféricas, suele ser habitual la movilidad en los alumnos. Los valores obtenidos, por tanto, son sólo indicativos por ser la muestra seleccionada muy reducida y no poder ser representativo de ningún universo poblacional. Este hecho viene motivado por las características propias de la investigación en la que se estudia el grado de recuerdo de las actividades escolares hayan sido o no visionadas en vídeo y en las que el sujeto

sea protagonista y por el carácter piloto del estudio. La decisión de realizar un experimento con una muestra tan reducida radica en la oportunidad de contar con un grupo de sujetos a la que habíamos registrado su experiencia vital en vídeo durante tres cursos escolares y tener, disponibilidad de acceso a ella y un profundo conocimiento por parte del investigador de los sujetos, de las actividades realizadas y de su situación familiar. El objetivo del experimento, como hemos visto, no es validar ninguna hipótesis sino obtener unos valores que pudieran indicarnos la conveniencia o no de realizar nuevos experimentos con muestras más amplias, representativas de la población escolar en educación infantil.

9. 3. 2. Los instrumentos: cuestionarios y montajes de vídeo.

a) Los cuestionarios.

- *Cuestionario a los alumnos.*

Se le realizaban a los sujetos una serie de preguntas sobre los distintos montajes del curso 2003-2004. El criterio de selección de las cuestiones se fijó en el hecho de que el sujeto pudiera obtener la respuesta del visionado del montaje. Cuantificándose en 30 ítems para las vivencias visionadas y 21 ítems para las no visionadas. Los ítems se presentaban a los sujetos por montajes, pero fueron diseñados en base a unas categorías, a saber:

- Personajes humanos
- Conceptos
- Acciones
- Lugares del colegio
- Lugares externos al colegio

Autor: Francisco José Mariano Romero.

- Emociones
- Materiales
- Colores
- Animales

En cada uno de ellos se les pedía el recuerdo de una situación, un hecho o un acontecimiento que hubiera sido vivenciado por los niños. Las situaciones visionadas hacían referencia a ocho actividades recogidas en sus respectivos montajes de vídeo (cuestionarios, **A, B, C, D, E, F, G, H**) y las situaciones no visionadas hacían referencia a 3 actividades, todas ellas significativas para los sujetos (cuestionarios **I, J, K**)

- *Cuestionario a las familias.*

Se les realiza a las familias una serie de preguntas sobre la frecuencia del visionado de los vídeos, la situación en que los visionaban, número de hermanos, disponibilidad de DVD en su dormitorio, montajes preferidos y disponibilidad del DVD de las actividades escolares en casa. Finalmente, sólo se consideraron importantes dos cuestiones, la frecuencia de visionado y el grado de participación familiar.

- *Fiabilidad del cuestionario.*

Al ser una muestra tan reducida y ser un estudio piloto, no se ha contemplado la necesidad de validar el cuestionario para asegurarnos un alto grado de fiabilidad. El criterio seguido para la elaboración de los items ha sido que la respuesta se pudiera obtener claramente del visionado previo de los montajes de vídeo. La selección de los items se basaba en el conocimiento que tenía el investigador, como maestro tutor, de las actividades que habían realizados los sujetos y los hechos acaecidos que el investigador consideraba como significativos para el alumnado.

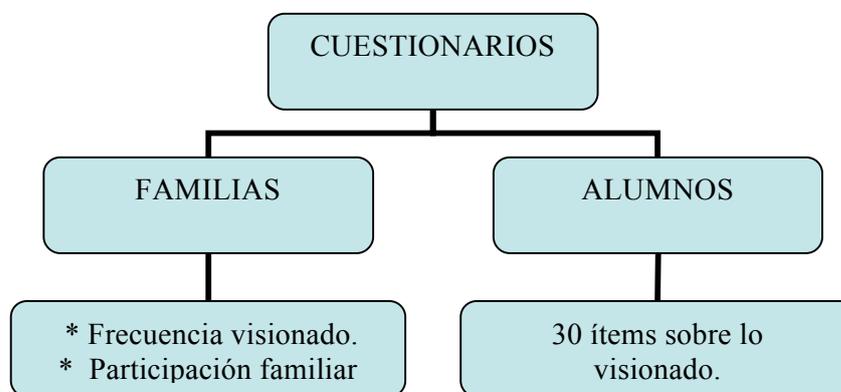
Indicar que en el montaje **E** originariamente aparecían cuatro items, uno de ellos fue suprimido en la tabulación por exigir una respuesta conceptual demasiado alejada de sus intereses (el nombre de una Comunidad Autónoma).

El cuestionario presenta un alto grado de exigencia en las respuestas y en este sentido consideramos que sí mide el grado de recuerdo. Los sujetos que responden correctamente recuerdan (podemos afirmar que con total certeza), el acontecimiento al que se hace referencia.

b) Los montajes de vídeo.

Disponemos de dos discos DVD con un total de doce montajes de vídeo. Siete montajes corresponden al curso 2003-2004 y cinco corresponden al curso 2004-2005. Nosotros utilizaremos sólo el del curso 2003-2004. El DVD del curso 2005-2007 se estaba elaborando a la fecha de la realización del experimento y los sujetos ya habían visionado parte de su contenido en el aula, pero nunca de las actividades elegidas en las cuestiones planteadas en los cuestionarios **I, J, K**. La descripción de los montajes se incluye en el anexo, aquí presentamos las claves que después utilizaremos en las tablas.

CLAVES DE LOS MONTAJES VISIONADOS
A. PLANETAS.
B. JUEGO CON LADRILLOS.
C. PARACAIDAS.
D. DIAPOSITIVAS.
E. CONSTITUCIÓN.
F. PREHISTORIA
G. GYMKANA.
H. FIESTA DEL OTOÑO.
CLAVES DE LAS ACTIVIDADES NO VISIONADAS.
I. CANGREJOS.
J. CASTILLOS.
K. FIESTA DEL AGUA



7. 4. Resultados del experimento.

En la tabla nº 1. Se muestran los resultados del cuestionario a los alumnos en el que nos encontramos con que existe un 48,4 % de recuerdo sobre los 30 ítems preguntados de las actividades visionadas (lejanas en el tiempo) y

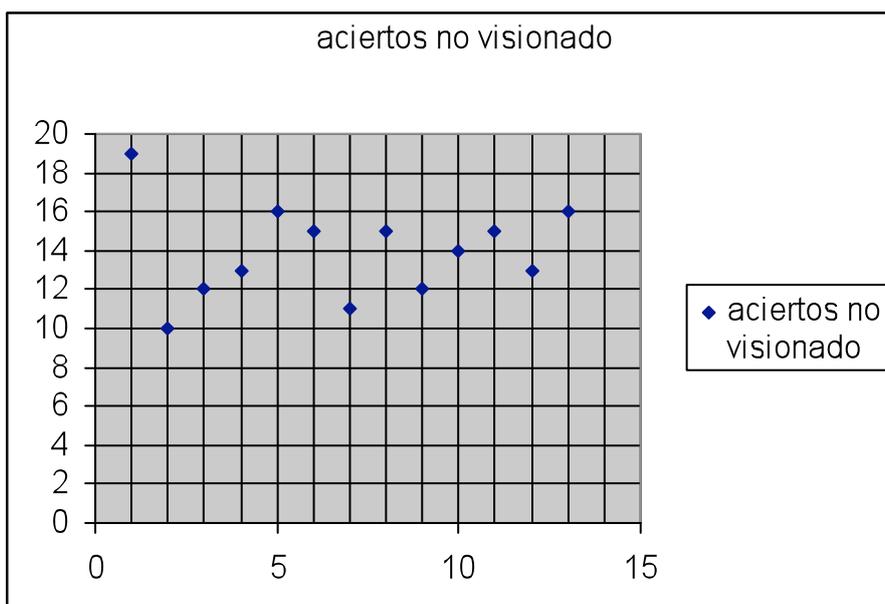
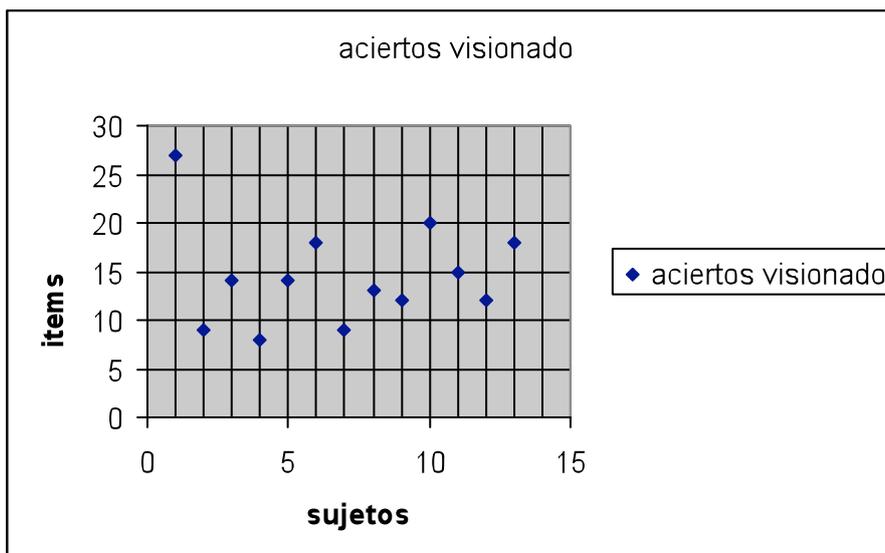
un 66.2% de recuerdo sobre los 21 ítems de las actividades no visionadas (cercanas en el tiempo)

SUJETO	ACIERTOS VISIONADO	PORCENTAJE ACIERTOS VISIONADO	ACIERTOS NO VISIONADO	PORCENTAJE ACIERTOS NO VISIONADO
1.	27/30	90%	19/21	90.4%
2.	9/30	30.%	10/21	47.6%
3.	14/30	46.6%	12/21	57.1%
4.	8/30	26.6%	13/21	61.9%
5.	14/30	46.6%	16/21	76.1%
6.	18/30	60%	15/21	71.4%
7.	9/30	30%	11/21	52.3%
8.	13/30	43.3%	15/21	71.4%
9.	12/30	40%	12/21	57.1%
10.	20/30	66.6%	14/21	66.6%
11.	15/30	50%	15/21	71.4%
12.	12/30	40%	13/21	61.9%
13.	18/30	60%	16/21	76.1%
Totales	14.5 Media	48.4%	13.9 Media	66.2%

Tabla nº.1

Observamos que hay una diferencia del 17.8 % favorable a los aciertos respecto a las actividades que no estaban visionadas en vídeo en contraposición a las que sí estaban visionadas en vídeo. Es decir, parece que se recuerda más aquellas vivencias cercanas en el tiempo aunque no haya sido visionado en imágenes, resultados congruentes con el modelo psicológico del proceso de cultivo de Shurm y O'Guinn, (Wimmer y Dominick, 1996: 399). Este modelo sugiere que la información depositada en la memoria del sujeto más recientemente, con frecuencia, tiene mayor probabilidad de ser recordada. No obstante, la interpretación de estos datos puede llevarnos a dos conclusiones radicalmente distintas, como veremos más adelante.

En los siguientes gráficos de dispersión se representan los sujetos y el grado de recuerdo obtenido expresado en número de ítems acertados (visionados, no visionados)



Como vemos no existen grupos significativos en los que podamos agrupar a los sujetos de la muestra, la dispersión es muy grande como consecuencia de lo reducido de la muestra. En la tabla nº 2. se muestran los resultados obtenidos por sujeto en respecto a cada montaje de vídeo expresado por número de aciertos.

MONTAJES	

SUJETO	A	B	C	D	E	F	G	H
1	6/7	3/3	4/4	1/1	3/3	9/9	1/1	2/2
2	2/7	2/3	0/4	0/1	1/3	4/9	0/1	0/2
3	4/7	0/3	3/4	0/1	0/3	5/9	1/1	1/2
4	2/7	0/3	2/4	0/1	1/3	2/9	0/1	1/2
5	3/7	3/3	1/4	0/1	1/3	5/9	0/1	1/1
6	3/7	3/3	2/4	1/1	0/3	7/9	1/1	1/2
7	3/7	1/3	0/4	0/1	0/3	4/9	0/1	1/2
8	7/7	3/3	1/4	1/1	1/3	8/9	1/1	2/2
9	0/7	1/3	3/4	0/1	1/3	7/9	0/1	0/2
10	4/7	3/3	2/4	1/1	2/3	9/9	0/1	1/2
11	4/7	2/3	1/4	0/1	0/3	7/9	0/1	1/2
12	4/7	1/3	0/4	0/1	0/3	4/9	0/1	1/2
13	3/7	3/3	4/4	0/1	0/3	7/9	0/1	1/2

Tabla nº 2.

En la tabla nº 3. Se muestran los resultados obtenidos por los sujetos respecto a cada montaje de vídeo expresado en tantos por ciento.

SUJETO	MONTAJES							
	A	B	C	D	E	F	G	H
1	85.7%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
2	28.5%	66.6%	0%	0%	33,3%	44.4%	0%	0%
3	57.1%	0%	75%	0%	0%	55,5%	100%	50%
4	28.5%	0%	50%	0%	33,3%	22,2%	0%	50%
5	42.8%	100%	25%	0%	33,3%	55.5%	0%	100%
6	42.8%	100%	50%	100%	0%	77.7%	100%	50%
7	42.8%	33.3%	0%	0%	0%	44.4%	0%	50%
8	100%	100%	25%	100%	33,3%	88.8%	100%	100%
9	0%	33.3%	75%	0%	33,3%	88.8%	0%	0%
10	57.1%	100%	50%	100%	66.6%	100%	0%	50%
11	57.1%	66.6%	25%	0%	0%	77.7%	0%	50%
12	57.1%	33.3%	0%	0%	0%	44.4%	0%	50%
13	42.8%	100%	100%	0%	0%	77.7%	0%	50%
Total	49.4	64.1%	44.2%	30.7%	25.6%	66.6%	30.7%	50%

Tabla nº 3.

En la tabla nº 4. Se muestran los resultados obtenidos por sujeto respecto a las actividades que no han sido visionadas.

SUJETO	MONTAJES		
	I	J	K
1	10/10	6/7	3/4
2	6/10	2/7	2/4
3	6/10	4/7	2/4
4	5/10	5/7	3/4
5	7/10	5/7	3/4
6	9/10	6/7	2/4
7	6/10	2/7	3/4
8	8/10	2/7	2/4
9	6/10	3/7	3/4
10	7/10	5/7	2/4
11	8/10	5/7	2/4
12	6/10	3/7	3/4
13	9/10	4/7	3/4
Tabla nº 4			

En la tabla nº 5. Se muestran los resultados obtenidos por los sujetos expresados en tantos por ciento, respecto a las actividades que no han sido visionadas.

SUJETO	ACTIVIDADES		
	I	J	K
1	100%	85.7%	75%
2	60%	28.5%	50%
3	60%	57.1%	50%
4	50%	71.4%	75%
5	70%	71.4%	75%
6	90%	85.7%	50%
7	60%	28.5%	75%
8	80%	28.5%	50%
9	60%	42.8%	75%
10	70%	71.4%	50%
11	80%	71.4%	50%
12	60%	42.8%	75%
13	90%	57.1%	75%
Totales	71.5%	57.1%	69.2%
Tabla nº 5			

Destaca, sobre manera, la actividad **I** que hacía referencia a la Unidad Didáctica “Los cangrejos” (curso 2005-2006). Esta unidad didáctica fue muy significativa para los niños y niñas, tanto por el trabajo previo como por la visita realizada a una pescadería y el trabajo posterior que consistió en “pescar” a los cangrejos

dentro del aula. Es la actividad que mayor número de aciertos registra (71.5%) tanto considerando las situaciones vividas visionadas en los montajes como las no visionadas. La actividad **K**, “La fiesta del agua”, se estaba realizando en esos momentos (junio 2006), presentando un 69.2% de aciertos, un 2.3% inferior a las preguntas formuladas sobre una actividad acaecida un año antes (actividad **I**). Lo significativo del dato es el recuerdo mantenido por los sujetos de una actividad tan lejana en el tiempo, que nunca había sido visionada en vídeo, en contraposición al recuerdo mantenido de una actividad que estaba realizándose. Podemos sugerir que el impacto causado por la unidad didáctica “Los cangrejos” (actividad **I**) ha provocado en el sujeto una huella en su memoria a largo plazo.

También especial mención nos parece la comparación entre la actividad **J**, “Los castillos”, con un 57.1% de aciertos realizada en febrero de 2006 con un gran despliegue de medios y el montaje **F**, “La prehistoria”, con un 66.6. % de aciertos realizada en febrero de 2004 con muchos menos recursos materiales. Nos encontramos con un diferencial de 9.5% a favor de la actividad **J**. lo cual puede considerarse como relevante si consideramos los segmentos temporales donde de situaban las actividades (dos años de diferencia). La posible explicación la podemos encontrar en la calidad del montaje de vídeo y los procesos de repaso y reelaboración que se efectúan por el sujeto cada vez que visionaba el vídeo. Esta interpretación es congruente con los resultados de las investigaciones sobre la influencia de la imagen en los seres humanos (calidad técnica - expresiva del producto audiovisual) y del funcionamiento de los procesos implicados en la memoria. Veamos ahora el porcentaje de aciertos ordenados de mayor a menor considerando actividades visionadas y no visionadas.

CLAVES DE LOS MONTAJES Y ACTIVIDADES	PORCENTAJE DE ACIERTOS	MES Y AÑO DE REALIZACIÓN
I. CANGREJOS.	71.5%	03/2005
K. FIESTA DEL AGUA.	69.2%	06/2006
F. PREHISTORIA	66.6 %	02/2004
B. JUEGO CON LADRILLOS.	64.1%	11/2003
J. CASTILLOS.	57.1%	02/2006
H. FIESTA DEL OTOÑO.	50.%	10/2003
A. PLANETAS.	49.4.%	05/2004
C. PARACAÍDAS	44.2.%	11/2003
G. GYMKANA.	30.7.%	02/2004
D. DIAPOSITIVAS.	30.7.%	11/2003
E. CONSTITUCIÓN	25.6.%	12/2003
Tabla nº 6		

La tabla nº 6 nos muestra un resultado sorprendente. La actividad del cuestionario **I**, del curso 2004-2005, que sin haber sido visionada resulta que es la más recordada por la muestra. La actividad **K**, que se estaba realizando en ese momento es la segunda más recordada y nos encontramos con que las actividades **F** y **B**, del curso 2003-2004, visionadas en vídeo, son más recordadas que otra (actividad **J**), realizada sólo tres meses antes. Antes hemos hecho referencia a una posible explicación (para la actividad **F**) basada en las características de la imagen y la organización de los procesos implicados en la memoria. Pero si analizamos detenidamente los items contenidos en la actividad **B**, (que obtiene un 64.1. % de aciertos, un 7% más que la actividad **J** más cercana en el tiempo) nos daremos cuenta de algunos aspectos importantes. De los tres items que componen el cuestionario de la actividad **B**, dos de ellos se encuadran dentro de la categoría emocional y uno dentro de la categoría acciones. En el cómputo global porcentual de las categorías presentadas en el cuestionario, lo que más se recuerda es precisamente la categoría emocional con un 73% de aciertos. Por este motivo, el cuestionario **B**, más lejano en el tiempo, se sitúa por delante del cuestionario de la actividad **J**, más cercano en el tiempo. Veamos en la siguiente tabla el análisis de los items agrupados en categorías formulados como interrogantes.

CATEGORÍA	ITEM	Nº ACIERTOS TOTALES	PORCENTAJE POR ITEM	PORCENTAJE TOTAL
PERSONAJES HUMANOS	*Qué niña pintó con su mano en el mural.	3	23%	23%
CONCEPTOS	*Qué nombre tenían los planetas.	10	76,9%	51.2%
	*De qué eran las diapositivas.	4	30.7%	
	*Cómo se llamaba el cuento.	6	46.1%	
ACCIONES	*Qué juegos hacíamos en las mesas.	2	15.3%	26.8%
	*Qué hicimos en el patio con los ladrillos.	6	46.1%	
	*Qué hicimos dentro de la cueva.	4	30.7%	
	*El mural que hicimos en el pasillo de qué era.	2	15.3%	
	*Qué juegos hicimos en el patio.	3	23%	
LUGARES DEL COLEGIO	*Dónde pintamos murales.	6	46.1%	35.8%
	*Dónde colgamos los planetas.	4	30.7%	
	*Dónde hicimos las lanzas.	4	30.7%	
LUGARES EXTERNOS AL COLEGIO	*A dónde fuimos a jugar con los planetas.	7	53.8%	53.8%
EMOCIONES	*Qué niña se tiró al suelo porque le rompían su construcción de ladrillos.	9	69.2%	73.%
	*Qué niño rompía los ladrillos de los demás.	10	76,9%	
	*Qué niños estaban en el cole que ahora no están.	9	69.2%	
	*Quién se comía a los planetas.	10	76.9%	

CATEGORÍA	ITEM	Nº ACIERTOS TOTALES	PORCENTAJE POR ITEM	PORCENTAJE TOTAL
MATERIALES	*Con qué hicimos una cueva en la clase.	6	46.1%	62.6%
	*De qué estaban hechos los collares.	7	53.8%	
	*Qué necesitamos para cazar al mamut.	12	92.3	
	*Qué le pusimos a las lanzas.	9	69.2%	
	*Con qué cosían las madres.	8	61.5%	
	*De qué eran los puestos del otoño.	4	30.7%	
	*Con qué hicimos un mural dentro de la clase.	11	84.6%	
COLORES	*De qué color pintamos con pintura de dedos lo que hicimos en la cueva.	3	23%	53.8%
	*De qué color era la bandera.	4	30.7%	
	*De qué color pintamos los collares.	8	61.5%	
	*De qué color era el traje que llevábamos.	9	69.2%	
	*De qué color eran los cuernos del mamut.	11	84.6%	
ANIMALES	*Qué animal había dentro de la cueva.	9	69.2%	69.2%
tabla nº 7				

Pasemos ahora a analizar los resultados de los cuestionarios cumplimentados por las familias. En la tabla nº 8 se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario a las familias.

SUJETO	03-04	F	S	DVD	S 1	P	H
1	S	C	B	N	V	S	S
2	S	A	B	N	M	N	N
3	S	A	B	N	V	S	S
4	N	A	A	S	V	N	S
5	S	D	B	N	V	S	S
6	S	D	B	N	V	N	N
7	S	A	B	N	V	N	S
8	S	D	B	N	M	S	N
9	S	B	A	N	M	S	S
10	S	A	A	S	M	S	S
11	S	A	B	S	M	S	N
12	S	A	B	S	V	N	N
13	S	A	B	S	V	N	S
Tabla nº 8							

En la tabla nº 8, las claves corresponden a los siguientes conceptos.

- La columna **03-04**, indica si dispone el DVD o no dispone de él (S = Sí dispone; N = No dispone).
- La columna **(F)** *frecuencia* indica el número de veces que los familiares estiman que sus hijos han visionado el DVD. Presenta las siguientes claves. A (entre 0 y 10 veces), B (entre 10-20 veces), C (entre 20 y 30 veces), D (entre 30 y 40 veces).
- La columna **(S)** *situación* indica el modo en que habitualmente visionan los niños el DVD, siendo la clave A (solos), B (en familia).
- La columna **DVD** indica si los niños disponen de aparato reproductor de DVD en su dormitorio S (Sí), N (No).
- Finalmente las columnas **(P)** *participación*, no aparece en el cuestionario de las familias y es cumplimentada por el investigador conocedor del grado de participación en las actividades escolares.
- La columna **(H)** hace referencia a si tiene o no tiene *hermanos* comparten la misma clave: S (Sí), N (No).
- La columna **S1** hace referencia al sexo (V = varón, M = mujer).

En el cuestionario se solicitaba además que se señalaran los montajes preferidos por los niños, pero las respuestas obtenidas no se han tenido en consideración. De la tabla nº 8 podemos extraer los siguientes resultados:

- *Disposición del DVD.*

El 92.3 % dispone del DVD de las actividades escolares, siendo el 7.6% de la muestra (1 sujeto) el que no dispone del mismo y es, particularmente, el que alcanza las puntuaciones más bajas en el grado de recuerdo.

- *Frecuencia del visionado.*

El 53.8 % de la muestra ha visionado el DVD hasta 10 veces; el 7,6% de la muestra lo ha visionado entre 10 y 20 veces, el 7.6% de la muestra lo ha visionado entre 20 y 30 veces y el 23 % lo hace entre 30 y 40 veces.

- *Situación de visionado.*

El 76.9 % de la muestra lo ha visionado en familia, esto es, habitualmente acompañados y el 23 % restante lo hace de forma autónoma.

- *Disposición de aparato reproductor de DVD en su dormitorio.*

El 61.1 % de la muestra no dispone de DVD en su dormitorio, mientras que el restante 38.4 % si que dispone de él.

- *Sexo de la muestra.*

El 61.5 % de la muestra es del género masculino y el restante 38, 4% es del género femenino.

- *Participación familiar.*

El 53.8 % de la muestra ha participado activamente en las actividades escolares, mientras que el 46.1% no lo ha hecho en la misma medida.

- *Hermanos.*

El 61.1 % de la muestra tiene hermanos, mientras que el 38.4% de la muestra no tiene hermanos en el seno familiar.

Para establecer las correlaciones sólo se han tenido en cuenta dos variables: la participación familiar en las actividades de la escuela y la frecuencia del visionado.

Correlación entre el grado de recuerdo y la participación familiar.

Grupos	1(participan)	0 (no participan)
Número sujetos	8	5

Tabla nº 8

Calculado el coeficiente de correlación r de Pearson (significación) nos da un total de $r = 0.5245$, lo que nos indica que nos encontramos ante una correlación positiva moderada entre la participación familiar en las actividades y el grado de recuerdo.

Correlación entre el grado de recuerdo y la frecuencia de visionado.

Grupos	1 (0 a 10)	2 (10-20)	3(20-30)	4(30-40)
Sujetos	8	1	1	3

Tabla nº 9

Calculado el coeficiente de correlación r de Pearson (significación) nos da un total de $r = 0.3198$, lo que nos indica que nos encontramos ante una correlación positiva poco significativa entre la frecuencia de visionado del DVD y el grado de recuerdo.

Veamos en la tabla nº 10 en qué posición respecto a los aciertos en el visionado quedarían los sujetos teniendo en cuenta estas variables.

SUJETO	DVD 03-04	F FRECUENCIA	P PARTICIPACIÓN	ACIERTOS VISIONADO
1	S	C	S	90%
2	S	A	N	30. %
3	S	A	S	46.6%
4	N	A	N	26.6%
5	S	D	S	46.6%
6	S	D	N	60%
7	S	A	N	30%
8	S	D	S	43.3%
9	S	B	S	40%
10	S	A	S	66.6%
11	S	A	S	50%
12	S	A	N	40%
13	S	A	N	60%

Tabla nº 10

Veamos los sujetos ordenados por puntuación respecto al número de aciertos en la tabla nº 11.

SUJETO	03-04	F	P	ACIERTOS VISIONADO
1	S	C	S	90%
10	S	A	S	66.6%
6	S	D	N	60%
13	S	A	N	60%
11	S	A	S	50%
3	S	A	S	46.6%
5	S	D	S	46.6%
8	S	D	S	43.3%
9	S	B	S	40%
12	S	A	N	40%
2	S	A	N	30. %
7	S	A	N	30%
4	N	A	N	26.6%

7. 5. Discusión y conclusiones.

En la discusión de los resultados vamos a considerar tres perspectivas distintas: la comparación entre aciertos de actividades visionadas y no visionadas, las correlaciones establecidas y el estudio de casos particulares.

El hecho que el grado de recuerdo sobre las vivencias que han sido registradas en vídeo y visionadas por los niños indiscriminadamente haya sido de un 48.4%, en contraposición al 66.2% de las actividades no visionadas, nos puede llevar a dos tipos de conclusiones:

- *Conclusión primera.*

No se alcanza un grado de recuerdo significativo del conjunto de la muestra después de haber visionado las imágenes al no obtener ni un 50% de grado de recuerdo. Por tanto, se podría concluir que el visionado audiovisual indiscriminado de imágenes de vivencias escolares no influye, significativamente, en el grado de recuerdo de las mismas.

- *Conclusión segunda.*

Es diametralmente opuesta a la primera al considerar dos variables, a saber: el tiempo transcurrido desde el curso 2003-2004 hasta la fecha de realización del experimento (junio, 2006) y el tipo de pensamiento de los sujetos en razón de su nivel madurativo. A los sujetos de la muestra se les ha preguntado en junio del año 2006, sobre hechos que ocurrieron en el curso 2003-2004 dos años atrás, cuando contaban con la edad de tres años o menos. El visionado de las imágenes ha conseguido mantener en la memoria un 48,4% (casi un 50%) de los recuerdos acaecidos en esas vivencias escolares. Nos planteamos entonces el siguiente interrogante: ¿se hubiera mantenido ese grado de recuerdo si las imágenes no hubieran sido visionadas ocasionalmente? Si adoptamos la posición propuesta en la navaja de Ockham, la premisa más sencilla suele ser la más probable, aunque no necesariamente cierta. Es decir, un sujeto recordará en mayor grado acontecimientos pasados si ha tenido oportunidad de repasarlos para mantenerlos en memoria que otros sujetos que no han tenido ningún soporte para proceder al recuerdo. Es decir, los contenidos de la memoria a largo plazo son influenciados por los procesos de codificación,

almacenamiento, retención (reelaboración y repaso) y las condiciones de recuperación. El visionado audiovisual de los montajes ayudaba a mantener en la memoria a largo plazo los contenidos visionados. Entonces, ¿por qué no ha sido mayor el grado de recuerdo en los sujetos? Una posible explicación sería la exigencia extrema de los items presentados en el cuestionario donde se les pedía recuerdo “puro” de acontecimientos visionados, con una mínima clave de ayuda tanto oral como visual.

Es muy significativo el hecho de que una vez que el sujeto respondía a la pregunta y se le presentaba la imagen que ofrecía la respuesta, independientemente de si había acertado o no, éste era capaz de evocar muchos más datos que los solicitados; incluso recordaban si ese día habían asistido a clase y por ende, habían participado en la actividad. Esto nos sugiere lo siguiente:

- la potencialidad de la imagen para provocar la evocación de vivencias pasadas, información que sí estaba disponible, pero a la que era difícil acceder por la exigencia del cuestionario.
- La necesidad de diseñar otro tipo de cuestionarios o de pruebas con objeto de averiguar cuál es el grado de recuerdo de las actividades pasadas. Así, y en relación a la primera sugerencia, si hubiésemos presentado la imagen como ayuda para el recuerdo registrando las informaciones reportadas por los sujetos, es muy probable que el grado de recuerdo hubiese aumentado significativamente. Los sujetos habían convertido en narrativa las informaciones audiovisuales (memoria semántica) y le era más fácil presentarnos su versión que obtener un dato concreto (memoria episódica) del montaje referido.

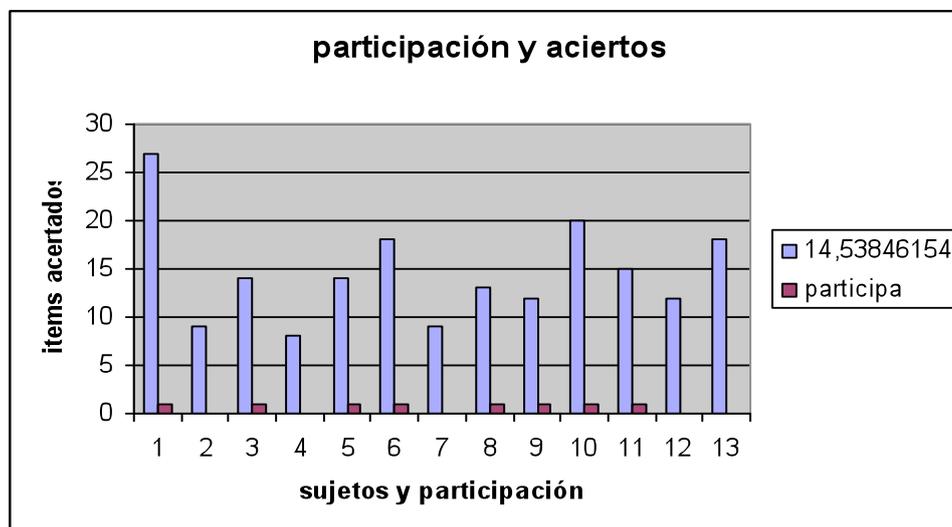
Por otra parte, el tipo de pensamiento preoperacional tiene una serie de limitaciones a la hora construir simbólicamente la realidad y organizar las experiencias vividas en forma de recuerdos. Teniendo en cuenta estas dos variables, podemos sugerir que el visionado indiscriminado de imágenes sobre

situaciones vividas sí que tiene cierta influencia el grado de recuerdo de las vivencias. En este sentido, creemos conveniente volver a realizar el experimento, para precisar el grado de influencia. En el estudio sobre el consumo de los vídeos de Walt Disney sólo contabilizamos los vídeos disponibles en el domicilio de veintitrés largometrajes y sugeríamos que, muy probablemente, ese número se doblaría en la mayoría de los hogares con el concurso de otras producciones. En el experimento, *La preferencia de un determinado tipo de películas por parte del sujeto puede considerarse como un indicador de su estilo sentimental*, nuestras sospechas fueron confirmadas al casi triplicarse la media de películas de entretenimiento infantil que disponían los sujetos de la muestra. Así, es muy probable que el grado de recuerdo aumente si repetimos el experimento con las modificaciones oportunas.

Una tercera cuestión a considerar es la diferencia de items entre las cuestiones planteadas respecto a las actividades que han sido visionadas (30) y las no visionadas (21), pero como la muestra es muy reducida no tiene especial significación en los resultados. No obstante señalar que si en vez de contemplar los resultados porcentuales, contemplamos la media de aciertos nos encontramos con los siguientes resultados: un 14.5 de media en los aciertos para los items de los montajes y un 13.9 de media en los aciertos para las actividades no visionadas.

Dentro del visionado de imágenes, como hemos visto no existe una correlación significativa entre la frecuencia de visionado y el grado de recuerdo. Por lo tanto, parece que no importa tanto el número de veces que se visiona un producto como el hecho de que se visiona en algunas ocasiones. Donde si hemos encontrado una correlación moderada es entre la participación familiar y el grado de recuerdo de las vivencias. De esta manera, parece que existe una inclinación a recordar más las vivencias en la medida que la familia se haya implicado en las actividades escolares. La mediación adulta a través de la implicación en las tareas escolares y los comentarios realizados en el visionado conjunto del DVD influyen en los resultados obtenidos en esta correlación. En

los resultados obtenidos, diez sujetos manifiestan visionarlos conjuntamente (76.9%) y sólo tres de manera autónoma (23.1%), siendo uno de ellos el sujeto n° 4. que no dispone del DVD de los montajes en su domicilio.



Análisis de casos:

Hay que señalar que en dos de los sujetos que menos puntuaciones alcanzan en la medida del recuerdo de las actividades visionadas (sujeto, n° 2. y sujeto n° 7, con un 30% de aciertos respectivamente) la familia no ha participado activamente en todas las actividades. El sujeto que menor puntuación alcanza (sujeto n°. 4. con un 26.6% de aciertos) coincide con que la familia no ha participado activamente y además no disponía del DVD de las actividades en su domicilio. Este sujeto presentaba además una particularidad familiar, a saber, los padres eran sordomudos por lo que la cantidad y calidad de las comunicaciones se veían seriamente resentidas. Como vimos al hablar de la memoria (Robyn y Hudson, 1996), los padres con sus diálogos contribuyen a la reconstrucción de los acontecimientos y a la fijación de los mismos en la memoria, facilitando su posterior recuerdo. Pero también nos encontramos con resultados contradictorios. Así, ocurre que un sujeto cuya familia no ha participado en las actividades escolares (sujeto n° 13), obtiene un 60% de puntuación en los aciertos sobre las actividades visionadas (la tercera mejor

puntuación). Este resultado es explicado por el investigador, en el conocimiento personal de los sujetos como maestro tutor de ellos, por dos motivos: la inteligencia que demostraba en el desarrollo de las actividades escolares (ya sabía leer) y la implicación familiar en las tareas escolares en el ámbito hogareño, donde sí podían conversar sobre las imágenes contenidas en el DVD ya que disponían de él.

También hay que indicar que el sujeto nº 8 (que obtiene una puntuación de un 43,3%, inferior a la media de aciertos) es de los que con mayor frecuencia ha visionado el DVD dándose la circunstancias que su madre era colaboradora en la elaboración de los montajes, acompañándola en el proceso. Hecho éste que es consistente con lo afirmado anteriormente, a saber: que no existe una correlación significativa entre la frecuencia de visionado y el grado de recuerdo.

Especial mención nos merece el sujeto nº 1, que alcanza una puntuación del 90% de acierto respecto a los montajes y de 90.4% respecto a las actividades sin visionar. Esto es explicado en parte por los factores ya señalados (participación familiar, disponibilidad del DVD y frecuencia de visionado) y sobre todo, por un hecho acaecido al inicio del curso 2003-2004. Este sujeto presentó problemas de adaptación a su entrada al centro, manifestando continuos llantos en demanda de sus padres. En la línea de trabajo seguida como maestro tutor, como ya hemos indicado, hemos utilizado el vídeo con diversos fines, siendo uno de ellos aminorar la tristeza que sentían los alumnos en el período de adaptación. Se procedió a la grabación de todo el proceso y se les hizo visionar las imágenes en situación de grupo clase, teniendo el sujeto nº 1 un papel protagonista. La percepción que el maestro tutor tuvo de las reacciones del sujeto ante el visionado le llevan a pensar que éste consideró, a partir de ese momento, los montajes de vídeo como un instrumento útil que le permitía reorganizar sus experiencias cognitivas y emocionales, en mayor medida que las intervenciones adultas. Este hecho unido al tipo de actividades tan atractivas desarrolladas por los sujetos en estos tres cursos, así como el apoyo familiar en éstas, nos llevan a sugerir que este sujeto tomó desde ese momento los montajes

de vídeo como un instrumento muy útil para su supervivencia emocional y cognitiva. Es posible pensar que, a partir de ese momento, le prestara una atención especial a los visionados, memorizando los acontecimientos en un grado tan extremo como el revelado en las puntuaciones obtenidas. Aunque lo que acabamos de afirmar es una intuición del investigador lo consideramos como un hecho importante, a tener en cuenta en la elaboración de futuros montajes. Éstos tienen que ser significativos para los sujetos y aparecer ellos como protagonistas de los mismos. La decisión a tomar sobre las imágenes a presentar tiene que estar motivada por la calidad técnica y expresiva y por el conocimiento del maestro o maestra tutor de las experiencias vividas por los alumnos. Finalmente, consideramos conveniente que el visionado de los montajes se realice lo más próximo al fin de la actividad y que existan visionados posteriores.

¿Pueden estas conclusiones aconsejarnos emprender nuevas investigaciones más detalladas al respecto? Nuestra opinión se inclina favorablemente a esta opción, como ya hemos apuntado. No obstante, sólo la repetición de la investigación en su totalidad con muestras más amplias nos permitiría generalizar los resultados a la población infantil. Para ello necesitaríamos un nutrido grupo de investigadores que efectuaran el mismo proceso aquí descrito o bien diseñar un nuevo experimento más delimitado en el tiempo.

CAPÍTULO 8.

RECUERDO 2008.

Este experimento es consecuencia del anterior y una prueba más de la filosofía con la que inciamos nuestro trabajo: llegar hasta donde fuera necesario. Intuíamos que el grado de recuerdo de las imágenes audiovisuales visionadas podía ser superior a los resultados del trabajo precedente, como así se demostró.

8. 1. Necesidad de realizar un nuevo experimento sobre el recuerdo

El objeto del presente experimento es comprobar qué grado de recuerdo existe de imágenes visuales contenidas en montajes de vídeo donde la muestra de sujetos del estudio son protagonistas de éstas o pueden reconocer a los protagonistas y los acontecimientos presentados.

Lo que vamos a medir será el grado de recuerdo de imágenes audiovisuales que han sido previamente visionadas por los sujetos en un montaje de vídeo. La conducta solicitada es la identificación de la imagen clave. Por lo tanto, se trata que el sujeto recuerde una imagen que ha sido visionada previamente discriminándola entre otras que no han sido visionadas y que se presentan como distractores visuales.

La necesidad de este nuevo experimento sobre el recuerdo está motivada por los hallazgos realizados en el anterior (Recuerdo, 2007). En él, solicitábamos el recuerdo de información temporalmente muy distante (que había sido visionada en vídeo), comparándola con el recuerdo de información más cercana en el tiempo (que no había sido visionada en vídeo). En este experimento sólo solicitamos el recuerdo de información de imágenes visionadas en vídeo, pero en un lapso de tiempo muy corto (24 horas). En principio habíamos diseñado un experimento más complejo, pero las circunstancias internas del centro escolar nos obligaron a optar por el diseño que ahora presentamos.²⁸²

8. 2. Diseño del experimento.

Se realiza un montaje de vídeo tipo *videoclip* utilizando grabaciones realizadas en los cursos 2006- 2007 en el centro de referencia, procediendo a editarlas con un programa de edición de vídeo (Pinnacle 9). Posteriormente, se les hace visionar a los sujetos el montaje realizado. El montaje tiene diez fundidos en negro. En segundo lugar, se diseña un cuestionario elaborado con una presentación en power point que se les pasa individualmente a los sujetos a las 24 horas de haber visionado el vídeo. El cuestionario está dividido en dos partes compuesto por 10 items donde se presenta una selección de imágenes fijas capturadas del vídeo del montaje con otras imágenes que actúan como distractores visuales. El sujeto tendrá que elegir la imagen clave entre las tres presentadas. El cuestionario 1 tiene como imagen clave aquella que se presenta la última antes del fundido en negro. El cuestionario 2 tiene como imagen clave la primera que se presenta tras el fundido en negro.

El sujeto tendrá que elegir entre tres imágenes, siendo la imagen correcta la tipificada como A, el distractor visual potente el tipificado como B y el distractor visual leve el tipificado como C. Finalmente, se procede a la

²⁸² El relato de estas circunstancias está recogido en el Anexo 5.

tabulación de los datos, tratamiento estadístico, su interpretación, discusión y elaboración de conclusiones.²⁸³

10. 3. Datos sobre el experimento.

10. 3. 1. La muestra seleccionada y las pruebas realizadas.

a) Las pruebas.

Las pruebas a las que se someten al sujeto son dos: el visionado de un montaje de vídeo y el cumplimentar oralmente un cuestionario sobre la información registrada, tal como hemos descrito en el diseño del experimento.

b) La muestra.

La muestra se compone por 41 sujetos que cursan 2º curso de Educación Infantil durante el curso 2007-2008, en un centro de Educación Infantil y Primaria, cuyas edades oscilan entre cuatro y cinco años con una breve diferencia de meses. Los sujetos han cursado el 1º curso de Educación infantil en el mismo centro de referencia en el curso 2006-2007. Los sujetos conocen al investigador, por haber impartido clases con ellos en el curso 2006-2007 como profesor de apoyo. Los sujetos desconocen el objetivo del experimento. La muestra ha sido elegida por disponer de grabaciones en vídeo de las actividades del curso anterior, por la accesibilidad a la misma y por el conocimiento que el investigador tiene de los sujetos.

²⁸³ El tratamiento estadístico fue realizado con SPSS agradeciéndole a D. Javier Mora su inestimable ayuda al respecto. El tratamiento estadístico completo se recoge en el Anexo 4.

8. 3. 2. Los instrumentos: cuestionarios y montajes de vídeo.

a) Los cuestionarios.

El cuestionario se ofrece en una presentación de power point, en un ordenador portátil, consistente en 10 ítems visible en 10 pantallas diferentes que aparecen de manera sucesiva. En cada pantalla se presentan 3 imágenes del mismo tamaño. Al sujeto se le pide el recuerdo de una imagen (que llamaremos imagen clave-A-) que ha visionado en el montaje de vídeo, ayudándole en el recuerdo con la presentación de dicha imagen en fotograma, al tiempo que se le presentan dos distractores visuales: uno muy similar a la imagen clave (distractor visual -B-) y el otro representa una imagen de objetos o acontecimientos que no han sido vivenciados por los sujetos, pero que no es neutra (distractor visual -C-). El distractor visual B, es lo más parecido posible a la imagen clave, aunque difiere en alguna característica (color, posición, presentación del objeto, perspectiva, etc.). Se pretende evitar la fatiga de los sujetos debido a su corta edad, por ello la amplitud de los cuestionarios se verá reducida a 10 ítems cada uno.

El procedimiento de aplicación del cuestionario es el siguiente. En principio se decidió la realización de un entrenamiento previo. El entrenamiento en la prueba consistía en hacerle visionar un breve montaje de vídeo de una temática distinta y solicitarles el reconocimiento de la imagen clave, presentándole distractores visuales con imágenes neutras. El objetivo de este visionado reside en un entrenamiento previo de la prueba y el de hacerle ganar confianza en sus posibilidades de éxito. El día elegido para pasar el cuestionario al grupo A nos encontramos con que los sujetos de este grupo estaban visionado una película de vídeo, por este motivo decidimos suspender el entrenamiento, pues

consideramos que serían demasiadas narrativas audiovisuales antes de pasarle el cuestionario.

El contexto de aplicación del cuestionario fue una dependencia próxima al aula que aseguraba la intimidad y la cercanía con su núcleo de referencia. Es importante la manera de formular el interrogante en la que el sujeto no perciba ningún tipo de presión externa, para que pueda concentrarse en sus respuestas. Primero, se les decía que íbamos a hacer un juego y se les preguntaba si recordaban la película que visionamos el día anterior. La respuesta siempre era afirmativa y le explicábamos que le íbamos a enseñar tres fotos y que nos tenían que señalar aquella que saliera en la película.

El cuestionario no ha sido validado previamente por considerarse de una muestra reducida y por ser este un estudio piloto. No obstante, se considera factible que el diseño del cuestionario, efectivamente, mida la conducta requerida por contener distractores visuales, siendo uno de ellos muy potente al guardar gran similitud con la imagen clave (distractor visual -B-). No se descartaba que la elección de la imagen por parte de los sujetos en la aplicación del cuestionario pueda estar condicionada por los distractores visuales (B, C) debido a las características de éstos (similitud con la imagen clave o atractivo para los sujetos) y a las características de la muestra de estudio (edad). Sólo la aplicación del cuestionario podría resolver el interrogante y obligará a la elaboración de cuestionarios más precisos sugiriendo, si fuera necesario, la necesidad de incluir imágenes neutras. Si el grado de recuerdo es alto podemos considerar el cuestionario como fiable por los potentes distractores visuales incluidos.

b) Los montajes de vídeo.

Todos los sujetos han participado en las actividades presentadas. El montaje de vídeo presenta imágenes en movimiento con una duración de 3 minutos y 50 segundos. Para la elaboración del montaje se han contemplado una serie de

recomendaciones, que ya hemos recogidos en los apartados teóricos, y que ahora sólo señalamos. Así, para favorecer la codificación y el posterior recuerdo, se ha incluido un fundido antes y después de cada imagen a recordar para dar tiempo al sujeto a codificarla, en consonancia con el efecto primacía y ultrimacía. En la codificación se ha decidido, no incluir comentarios verbales ni durante, ni después de la exposición. Sólo se realiza una breve presentación de la situación. El mensaje es claro de corte narrativo donde se presenta una secuencia conocida por los sujetos. La banda sonora es la original de la grabación. No se incluyen efectos especiales ni música de fondo. Las imágenes a recordar son diversos tipos incluyendo individuos, grupos humanos y objetos. La exposición de las imágenes se ha presentado con una suficiente amplitud respecto al segmento temporal (de 2 a 3 segundos) para que puedan pasar de la memoria sensorial a la memoria a corto plazo. El fundido en negro previsiblemente favorecerá la reactancia. Las imágenes presentadas son significativas para el sujeto por estar contextualizadas. El ritmo de montaje es rápido, tipo vídeoclip, pero no acelerado.

Respecto al procedimiento del visionado del vídeo señalamos lo siguiente. En primer lugar, se les hace visionar a la muestra, constituida en dos grupos, el montaje de vídeo donde aparezcan imágenes en las cuales el sujeto pueda reconocerse, reconocer a los compañeros de clase o los acontecimientos y lugares presentados. Todos ellos (personajes, lugares y acontecimientos) les son familiares. En principio pensamos realizar el visionado del vídeo en una pantalla de grandes dimensiones utilizando un Vídeo proyector y en una dependencia especial para tal fin a la cual los sujetos están acostumbrados a visitar para visionar vídeos. Finalmente, nos decidimos por que el visionado se realizara en una pantalla de televisor convencional de 24 pulgadas. El motivo de tal decisión radica en dos razones:

- Introduciríamos una variable distinta (gran pantalla) a la del experimento *Recuerdo 2007*.
- Las posibles aplicaciones prácticas de la tesis en los centros educativos requieren un formato de visionado estándar y éste es la pantalla de televisión convencional.

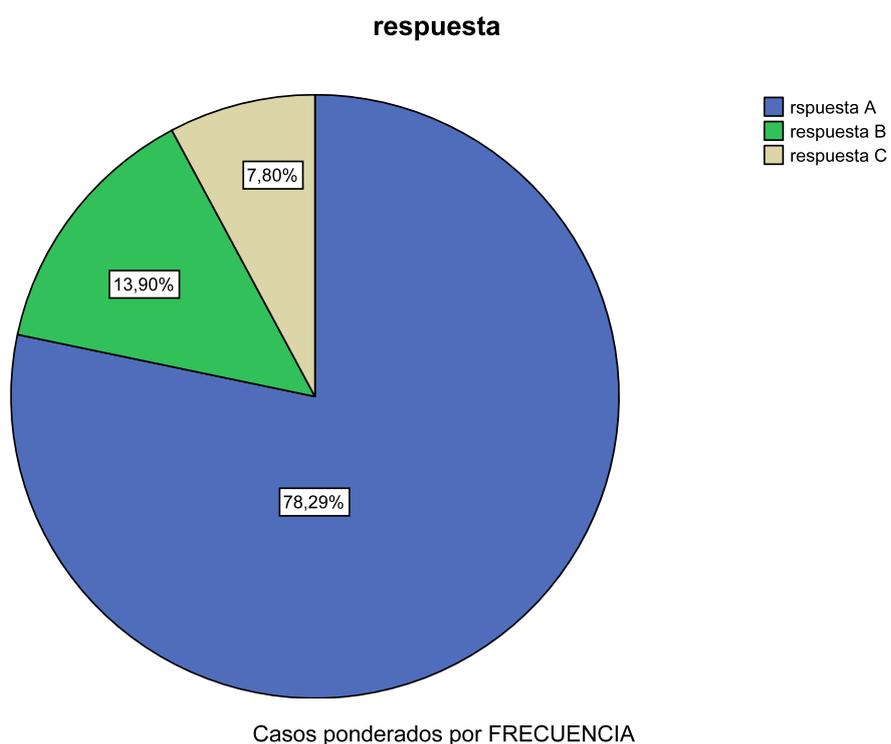
8. 4. Resultados del experimento.

Primeramente vamos a obtener las medidas de tendencia central del número de respuestas para toda la muestra según el tipo: -A- Respuesta clave. 7,83 de media -B- Distractor visual potente. 1,39 de media -C- Distractor visual leve, 0,78 de media.

A continuación estudiamos la distribución de frecuencias del tipo de respuesta para toda la muestra obteniendo el resultado que se muestra en la siguiente tabla y representado en un gráfico circular.

respuesta

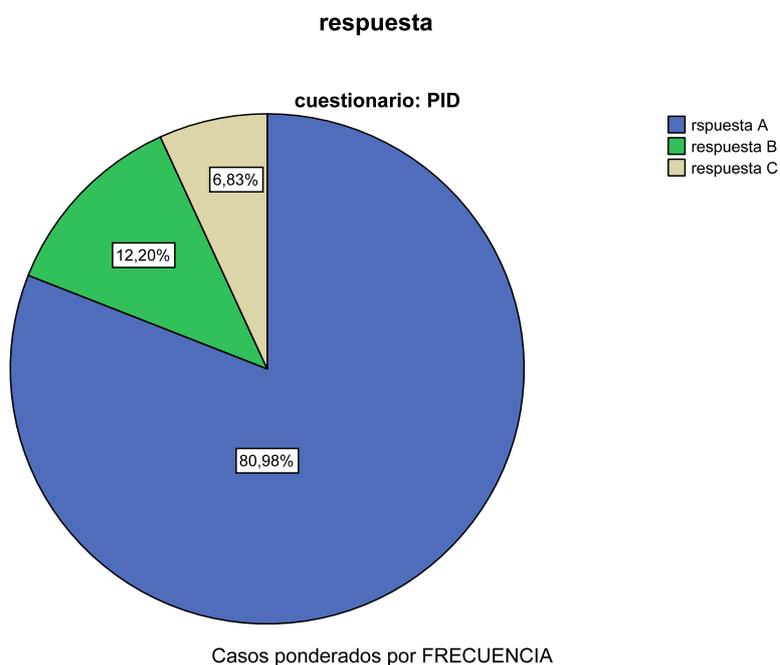
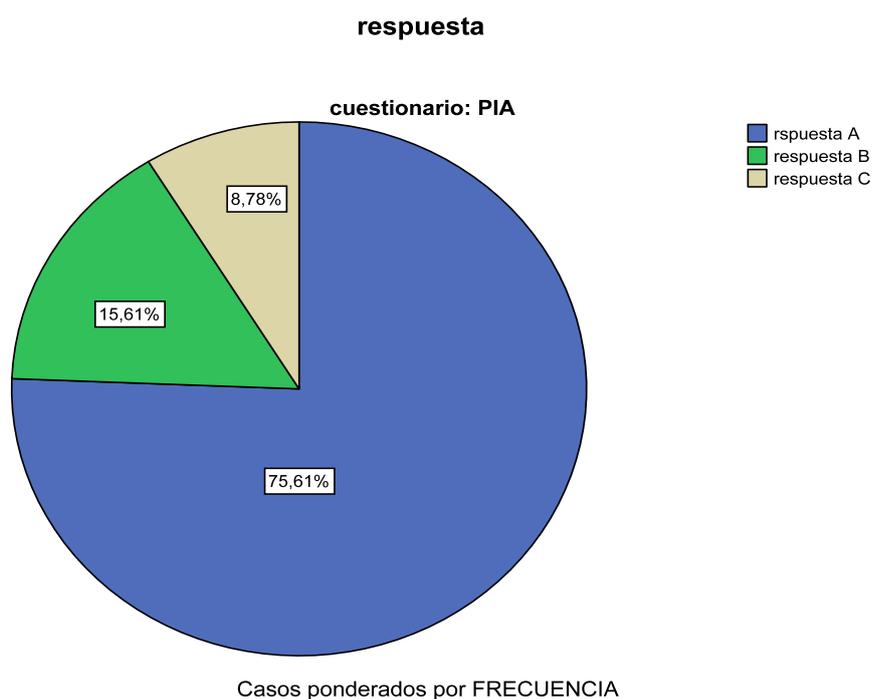
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos respuesta A	642	78,3	78,3	78,3
respuesta B	114	13,9	13,9	92,2
respuesta C	64	7,8	7,8	100,0
Total	820	100,0	100,0	



Seguidamente estudiamos la distribución de frecuencias del tipo de respuesta para toda la muestra, pero distinguiendo por tipo de cuestionario: imagen antes del fundido en negro (PIA), imagen después del fundido en negro (PID).

respuesta

cuestionario			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
PIA	Válidos	respuesta A	310	75,6	75,6	75,6
		respuesta B	64	15,6	15,6	91,2
		respuesta C	36	8,8	8,8	100,0
		Total	410	100,0	100,0	
PID	Válidos	respuesta A	332	81,0	81,0	81,0
		respuesta B	50	12,2	12,2	93,2
		respuesta C	28	6,8	6,8	100,0
		Total	410	100,0	100,0	



Para averiguar si hay diferencias significativas en la distribución de las respuestas según el cuestionario realizamos un Test χ^2 de bondad de ajuste, obteniendo un valor igual a $p=0.176$, correspondiente al coeficiente Chi-cuadrado, que al ser mayor que nuestro nivel de significación, $0.05=5\%$, nos

lleva a concluir que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis de igualdad de distribuciones por cuestionario.

A continuación estudiamos la distribución de frecuencias del tipo de respuesta para toda la muestra, pero distinguiendo por sexo, expresado en la siguientes tablas y gráficos.

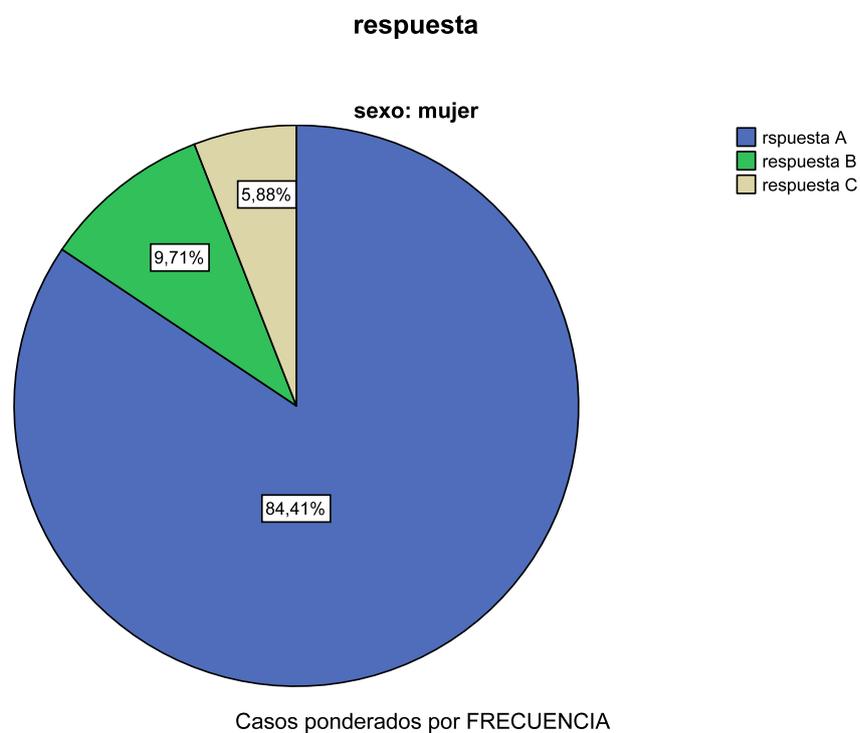
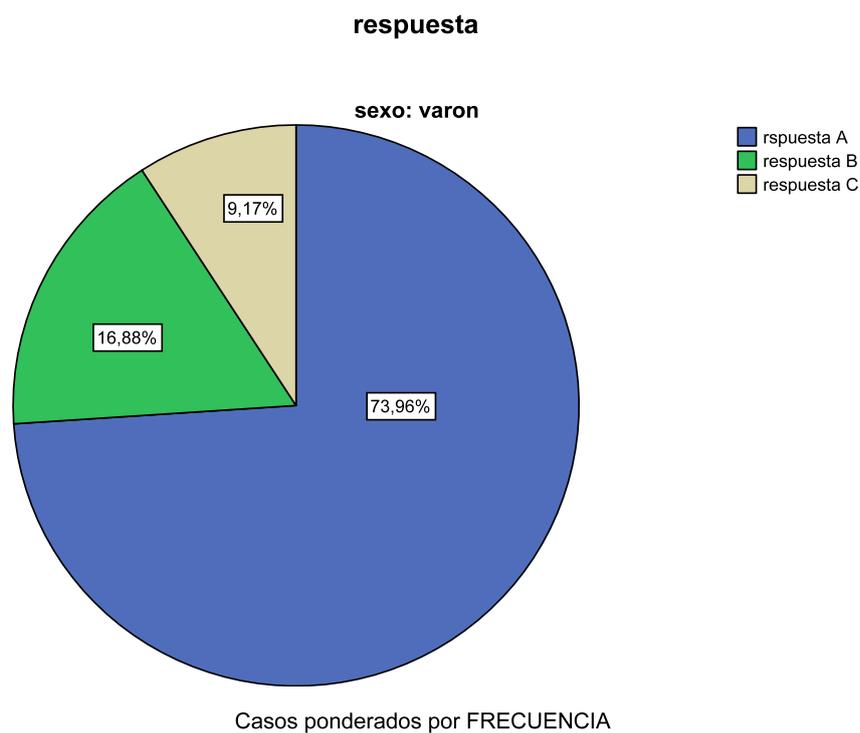
Respuesta	A	B	C
Media	7,40	1,69	,92
Varones			

Respuesta	A	B	C
Media	8,44	,97	,59
Mujeres			

respuesta

sexo			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
varon	Válidos	respuesta A	355	74,0	74,0	74,0
		respuesta B	81	16,9	16,9	90,8
		respuesta C	44	9,2	9,2	100,0
		Total	480	100,0	100,0	
mujer	Válidos	respuesta A	287	84,4	84,4	84,4
		respuesta B	33	9,7	9,7	94,1
		respuesta C	20	5,9	5,9	100,0
		Total	340	100,0	100,0	

En los varones la media de aciertos por respuesta es de 7,40 aciertos para las respuestas tipo A, 1,69 para las respuestas tipo B y 0,92 para las respuestas tipo C. En las mujeres la media para las respuestas es de 8,44 en el tipo A, para las respuestas tipo B es de 0,97 y para las respuestas tipo C es de 0,59 aciertos.



Para averiguar si hay diferencias significativas en la distribución de las respuestas según el sexo realizamos aquí un Test χ^2 de bondad de ajuste. En este caso $p=0.002 < 0.05$, por lo tanto los valores muestrales no llevan a la región

crítica, hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de igualdad de distribuciones según el sexo, es decir, hay diferencias en las respuestas según se trate de un varón o una mujer. Los dos contrastes realizados son válidos ya que las frecuencias esperadas son todas mayores que 5, condición necesaria para aplicar este Test, ya que se trata de un Test asintótico. Aplicada la T de Student, por las diferentes clases de respuestas considerando la variable sexo nos encontramos con que:

- Las medias de las respuestas acertadas es distinta según el sexo.
- La media de las respuestas acertadas en la pregunta tipo A por las mujeres es mayor que la de los varones.
- La media de las respuestas acertadas de tipo B es mayor en los varones que en las mujeres.
- Las respuestas de tipo C son las mismas según sexo, por término medio.

8. 5. Discusión y conclusiones.

- *Según el tipo de respuesta.*

Nos encontramos con un porcentaje de aciertos de un 78,3 % en la respuesta tipo A, un 13,9% en la respuesta tipo B y un 7.8% en las respuesta tipo C. Llama la atención el alto porcentaje de aciertos lo que revela que el sujeto ha conseguido mantener en el almacén de memoria a largo plazo gran cantidad de información. La respuesta tipo C es la menos puntuada y ello puede indicarnos que el sujeto utiliza la estrategia mental de descartar información no relevante, puesto que la respuesta C es el distractor visual leve. En cambio, en la respuesta tipo B, donde el distractor visual es potente el sujeto puntúa casi un 50% más que en el distractor visual leve. Esto nos indica que la mayoría de los errores sólo se producen cuando hay gran similitud con la imagen correcta, respuesta tipo A, no dejándose engañar el sujeto por información irrelevante. Si los sujetos son capaces de recordar un porcentaje tan alto de información visual e

investigaciones futuras lo corroboraran, podría resultar que el visionado de vídeos podría usarse para afianzar una serie de contenidos escolares.

- *Según el cuestionario PIA, PID.*

No se encuentra diferencia significativa entre las respuestas emitidas por el sujeto antes y después del fundido en negro. ¿Cómo puede interpretarse este resultado? En primer lugar, podría pensarse que el fundido en negro no ejerce ninguna influencia en el grado de fijación de la imagen siguiendo los procesos de memoria sensorial, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, pero no podemos asegurarlo. Para realizar tal afirmación tendríamos que efectuar un nuevo experimento, con una muestra más amplia, que incluya dos tipos de cuestionarios, uno con respuestas con fundido en negro y otro donde se soliciten respuestas, pero sin incluir éste en la sucesión de las imágenes. En segundo lugar, es más probable pensar que no existe diferencia entre el grado de recuerdo entre las imágenes antes y después del fundido, pero no podemos asegurar que el fundido influya en el grado de recuerdo puesto que no hemos realizado el experimento teniendo en cuenta lo anteriormente dicho. El motivo de no haber realizado el experimento teniendo en cuenta este hecho reside en que focalizamos nuestra atención en los efectos primacía y ultrimacía de la memoria, sin considerar la necesaria introducción de una nueva variable, esto es, un montaje de vídeo sin efectos de fundido.

Parece ser que el cuestionario se revela como fiable al haber obtenido los sujetos una alta puntuación en el recuerdo aun habiendo incluido distractores visuales, siendo uno de ellos muy potente. El distractor visual (B) alcanza una tasa de respuestas del 13,9 % y el distractor visual (C) del 7,8 %. Esto nos da un total de un 21,6% lo cual nos indica que realmente han actuado como distractores, pues en caso contrario no hubieran sido elegidos. No obstante, habría que realizar nuevos experimentos para verificar con rotundidad esta afirmación.

- *Según el sexo de la muestra.*

Donde sí que se han encontrado diferencias significativas respecto a las respuestas acertadas ha sido en la variable sexo. ¿Qué explicación podemos darle a este hecho? Las diferencias de género en el rendimiento escolar han sido ya puestas de manifiesto en distintos informes. En el último informe Pisa (2006) se concluye que hay un diferente comportamiento de los resultados en las tres competencias estudiadas (lectura, ciencias, matemáticas) si se considera presente la variable de género y se anima a la comunidad científica a realizar rigurosos estudios que descifren las causas de este comportamiento desigual según el género. En el caso de las mujeres, los datos atestiguan que éstas puntúan más en las tareas de comprensión lectora que los hombres. Sería muy arriesgado hacer extrapolaciones entre la comprensión lectora y la comprensión y recuerdo audiovisual, aunque ambos sean un sistema de signos codificado que hay que descodificar. Más plausible nos parece la interpretación que obtenemos del comportamiento femenino en el ámbito escolar puesto que las niñas suelen ser más tranquilas y conformistas que los niños y menos disociadoras y violentas (Arenas, 2006). Este tipo de comportamiento les lleva a prestar más atención que los varones en las actividades de clase en situaciones de gran grupo. Suelen atender más a las explicaciones de los docentes y por ende, obtienen mayor comprensión de la información lo que posibilita un mejor recuerdo.

Otra cuestión a tratar es la igualdad de aciertos en las respuestas tipo C (distractor visual leve). El hecho de que ambos sexos muestren el mismo número de aciertos por término medio en la respuesta C puede que nos indique que el sujeto utiliza para manifestar la conducta requerida el sistema de descartar información no relevante, como vimos anteriormente.

- *Según los sujetos.*

En principio no estaba previsto un análisis de los resultados según los sujetos, pero surgió una correlación entre los cuestionarios con menos aciertos y el rendimiento escolar de los sujetos. En conversaciones con las tutoras les informamos de los bajos resultados de algunos sujetos que destacaban en comparación con el resto de alumnos y alumnas. Ellas nos corroboraron que esos resultados coincidían plenamente con el rendimiento escolar que esos sujetos mostraban en las tareas cotidianas, donde la atención es una cualidad requerida. En casos extremos, el cuestionario de recuerdo presentado podría ser un indicador de la atención y grado de recuerdo que los sujetos prestan a las informaciones presentadas. Evidentemente, a un docente no le hace falta ningún cuestionario para señalar a aquellos alumnos y alumnas que muestran un bajo rendimiento escolar, éste solo corroboraría su valoración sobre los sujetos. No obstante, podría utilizarse el cuestionario sobre el recuerdo como un entrenamiento para mejorar la capacidad de atención. El rendimiento escolar está muy unido a diversos factores, pero también a la capacidad de prestar atención a las informaciones que se presentan. Mejorar la capacidad de atención en los sujetos es el paso previo (pero no el único) para mejorar el rendimiento escolar.

- *Según los items.*

El estudio de los items es importante para dilucidar qué tipo de información es más fácilmente comunicable a través del lenguaje audiovisual. A continuación vamos a señalar el contenido de los items (A y B) y los resultados obtenidos en cada uno de ellos por la totalidad de la muestra.

Cuestionario. PIA. (Antes del fundido en negro).

Items.

1. Imagen de grupos tras la verja /Imagen de grupos sin verja. Lo que distrae es la multitud. No se reconocen los sujetos. GRUPO
2. Niños pintando murales vista frontal/ niños pintando murales vista lateral. Lo que distrae es el hecho de pintar. GRUPO
3. Sujeto de espalda pintando murales /Sujetos de espalda pintando murales. Lo que distrae es el hecho de pintar. No se reconocen los sujetos GRUPO
4. Niñas de frente / niño de frente. Lo que distrae es que el sujeto es muy conocido. SUJETOS
5. Niños comiendo en celebración patio de pie/ niños comiendo en celebración (aula) sentados. Lo que distrae es el hecho de comer. GRUPOS
6. Niños comiendo en celebración (patio) / multitud en patio. Lo que distrae es la multitud. GRUPOS
7. Niño jugando con pala / maestro con fila de niños. Lo que distrae es el reconocimiento de la situación cotidiana. SUJETO CON OBJETO
8. Niños jugando con carro de arena / Niña en triciclo. Lo que distrae es que en el patio se juega con ambas cosas. GRUPO CON OBJETO
9. Niño enfadado sacando la lengua/ niño triste llorando tapándose la boca. Lo que distrae es la emoción. SUJETO
10. Niños con gorros de colores ante una verja/niños con gorros de colores en fila. Lo que distare es la similitud de la situación. GRUPOS CON OBJETOS

Cuestionario PID. (Después del fundido en negro).

Items.

1. Adulto con edificio al fondo. / Edificio al fondo desde otra perspectiva. Lo que distrae es el edificio. SUJETO CON OBJETO.
2. Pareja de niños pintando / grupo de niños pintando. Lo que distrae son los niños pintando. SUJETOS.
3. Mural / Mural. Lo que distrae es el mural, los dos habían sido realizados por ellos. OBJETOS.
4. Castañas/ Castañas. Lo que distrae es la presentación de las castañas. OBJETOS.
5. Niño sonriendo / El mismo niño sonriendo. Sujeto/ Sujeto. Lo que distrae es que es el mismo niño. SUJETO.
6. Niña jugando / La misma niña. Lo que distrae es que es la misma niña. SUJETO.
7. Niños jugando con neumáticos/ Niños y adultos jugando con neumáticos. Lo que distrae es el objeto de los juegos. GRUPO CON OBJETOS.
8. Paracaidas de colores primer plano/ paracaidas de colores plano general. Lo que distrae es el objeto de los juegos. OBJETOS.
9. Grupo de niños jugando con tierra/ pala con tierra. Lo que distrae es el objeto de los juegos. GRUPO CON OBJETOS.
10. Carretilla con arena / Niños jugando con ladrillos. Lo que distrae es el objeto de los juegos. OBJETOS.

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA RESPUESTA POR ITEM Y POR CUESTIONARIO PARA
TODA LA MUESTRA

Tabla de contingencia item * respuesta

cuestionario				respuesta			Total
				A	B	C	
PIA	item 1	Recuento	34	2	0	36	
		% de item	94,4%	5,6%	,0%	100,0%	
	2	Recuento	29	6	1	36	
		% de item	80,6%	16,7%	2,8%	100,0%	
	3	Recuento	30	4	2	36	
		% de item	83,3%	11,1%	5,6%	100,0%	
	4	Recuento	27	6	3	36	
		% de item	75,0%	16,7%	8,3%	100,0%	
	5	Recuento	22	11	3	36	
		% de item	61,1%	30,6%	8,3%	100,0%	
	6	Recuento	16	14	6	36	
		% de item	44,4%	38,9%	16,7%	100,0%	
	7	Recuento	26	9	1	36	
		% de item	72,2%	25,0%	2,8%	100,0%	
	8	Recuento	27	3	6	36	
		% de item	75,0%	8,3%	16,7%	100,0%	
	9	Recuento	27	1	8	36	
		% de item	75,0%	2,8%	22,2%	100,0%	
	10	Recuento	32	2	2	36	
		% de item	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%	
Total	Recuento	270	58	32	360		
	% de item	75,0%	16,1%	8,9%	100,0%		
PID	item 1	Recuento	25	11	0	36	
		% de item	69,4%	30,6%	,0%	100,0%	
	2	Recuento	30	3	3	36	
		% de item	83,3%	8,3%	8,3%	100,0%	
	3	Recuento	24	11	1	36	
		% de item	66,7%	30,6%	2,8%	100,0%	
	4	Recuento	30	0	6	36	
		% de item	83,3%	,0%	16,7%	100,0%	
	5	Recuento	34	1	1	36	
		% de item	94,4%	2,8%	2,8%	100,0%	
	6	Recuento	26	5	5	36	
		% de item	72,2%	13,9%	13,9%	100,0%	
	7	Recuento	23	8	5	36	
		% de item	63,9%	22,2%	13,9%	100,0%	
	8	Recuento	33	2	1	36	
		% de item	91,7%	5,6%	2,8%	100,0%	
	9	Recuento	31	5	0	36	
		% de item	86,1%	13,9%	,0%	100,0%	
	10	Recuento	32	2	2	36	
		% de item	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%	
Total	Recuento	288	48	24	360		
	% de item	80,0%	13,3%	6,7%	100,0%		



En el cuestionario PIA el ítem 1 (esquina superior izquierda) es el más acertado con un 94,4% de media.



En el cuestionario PIA el ítem 6 (imagen inferior) es el menos acertado con un 44,4 % de media.



En el cuestionario PID el ítem 5 (imagen superior) es el más acertado con un 94,4% de media.



En el cuestionario PID el ítem 7 (esquina superior izquierda) es el menos acertado con un 63,9% de media.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

En general, como la media de aciertos de los items es muy alta (78,29%) y sólo los ejemplos señalados en los items anteriores muestran diferencia significativa no podemos sacar conclusiones claras al respecto de cuál es el contenido que se recuerda mejor después de haberlo visionado audiovisualmente.



CAPÍTULO 9.

C ONCLUSIONES.

9. 1. Conclusiones de la tesis.

*

“Yo escuché a un cocinero que reunió a las gallinas, a los gansos, a los pavos, a los faisanes y a los patos. El cocinero les preguntaba con qué salsa querían ser comidas.

Una de las aves, creo que era una humilde gallina, dijo:

“Nosotras no queremos ser comidas de ninguna manera”.

Y el cocinero aclaró:

“Eso está fuera de la cuestión”.

El mundo está organizado de tal manera que tenemos derecho de elegir la salsa con la que seremos comidos “.

Eduardo Galeano.

Es un largo camino el que tendremos que recorrer para dejar de aceptar las mentiras como verdades, porque están tan instaladas en nuestras mentes que rechazamos que puedan existir principios diferentes. Nuestra mirada está dirigida desde la infancia y nos acostumbramos a ver a la luz de un prisma previamente tallado. A través del lenguaje, ese presunto inocente, se produce la construcción de nuestra identidad. A veces te hablan claro y otras veladamente,

pero, en cualquier caso, las resistencias que podemos oponer, casi siempre, son mínimas y todo queda guardado en la memoria que nunca olvida.

Seríamos unos ingratos si no reconociéramos los beneficios de las mediaciones culturales, pero somos unos ilusos al no percatarnos, de verdad y sistemáticamente, que éstas también tienen sus peligros. Siempre hay un precio que pagar. Aquí todos están implicados, pero lo peor es que todos somos colaboracionistas. Desde el momento que aceptamos el visionado indiscriminado de productos audiovisuales nos sometemos a un proceso de ingeniería emocional que modelará, en cierta medida, nuestras conductas enseñándonos a evaluar las situaciones y acontecimientos.

El vertiginoso ritmo de nuestra vida moderna, la aspereza de la cotidianidad, nos hace huir de la realidad buscando escapar de ella a través del entretenimiento. Mientras nos entretenemos nos amamantan ideológica y emocionalmente y nos enseñan una sencilla ecuación: ver es igual a hacer. Así, cuanto más veamos más nos parecerá que estamos haciendo, cuando en realidad lo único que hacemos es mirar lo que otros quieren que veamos.

La realidad habla y, hoy, pide ser cambiada. Los pilares del sistema empiezan a cuestionarse, pero cuando un pilar se resiente lo primero que se hace es reforzarlo y eso es lo que están haciendo todos los que están implicados en la tarea de vehicular los principios del orden hegemónico. Mientras tanto, otros, cada uno en su parcela, atienden a las peticiones de cambio de la realidad y realiza sus propuestas de actuación. La nuestra se basa es recuperar la conciencia de la memoria histórica a través del uso del vídeo en la escuela para quitarnos la mala costumbre de pensar que el mundo siempre ha sido y será así. Ha sido y puede ser incluso peor, pero también mejor.

Todos están implicados.

*

Los sentimientos y las emociones se comunican a través del lenguaje audiovisual, pero no sólo a través de él. La familia y la escuela son en la primera infancia, junto a los medios de comunicación social, los agentes encargados del proceso de socialización. Entre sus objetivos se encuentra la transmisión del diseño cultural de un determinado orden social que está enmarcado en un contexto sociohistórico. Para que este objetivo se consiga los mensajes emitidos por los distintos agentes deben tener un carácter, en cierta medida, homogéneo. Esta supuesta homogenización de los mensajes que transmiten los agentes socializadores no está exento, en un primer análisis, de contradicciones que nos hacen albergar la ilusión de la heterogeneidad, pero si profundizamos en lo esencial encontramos una similitud sorprendente entre sus contenidos. Cuando la contradicción entre los mensajes es real la explicación la encontramos en el carácter dinámico de las sociedades y la confluencia de distintas culturas que presentan resistencias, cuestionando los diversos niveles de legitimación en los que se asienta el orden social vigente.

El cuestionamiento de los pilares del sistema.

*

La implantación, mantenimiento y reproducción de un determinado orden social es un proceso lento, dinámico, inacabado, sujeto a múltiples transformaciones, pero que mantiene intactos sus pilares hasta que no son sustituidos por otros. Actualmente, este diseño cultural se encuadra en la denominada era de la globalización con unos principios ideológicos y emocionales, en sus aspectos socioeconómicos, marcadamente neoliberales y que se hace visible en el orden social. Los acontecimientos que dan origen a los cambios en el orden social vigente se inician con la problematización de los niveles de legitimación del sistema. El cuestionamiento de éstos se produce por una serie de sucesos bien de origen social, tecnológicos, económicos, ideológicos o por la conjunción de diversos factores que desembocan en modificaciones, más o menos radicales, o en la implantación de un nuevo orden

social. Actualmente, los pilares del sistema se están poniendo en entredicho porque los principios ideológicos que los sustentan ya no nos permiten vivir, razonablemente, en la contradicción. Pero cuando un pilar se resiente lo que se hace es reforzarlo y eso es lo que están haciendo, en mayor o menor medida, los medios de comunicación social tradicionales.

Los lenguajes no son inocentes.

*

Los lenguajes, en su más amplio sentido, son los vehículos que mantienen o modifican la realidad al objetivar la experiencia y categorizarla permitiendo así su transmisión y mediación social. De esta manera, el sujeto humano es capaz de organizar el ingente cúmulo de informaciones que recibe del mundo a través de la formación de una serie de representaciones mentales y sociales de la realidad que están previamente configurados culturalmente. Hay que considerar que, a la hora de producir un mensaje, todos los lenguajes están condicionados por su propio sistema de signos y la narrativa que generan. En este sentido, se puede afirmar que ningún lenguaje es inocente, pues nos ofrece una determinada percepción de la realidad generada tanto por el uso del mismo como por el diseño cultural del que parte. La presunta objetividad con que se presenta un mensaje es una mera ilusión en la que, a pesar de todo, se sigue creyendo. El dominio de los lenguajes posibilita un conocimiento más veraz de las diversas realidades y dificulta sus usos manipulativos por aquellos que quieren definir el mundo de manera ortodoxa.

Beneficios y peligros de las mediaciones culturales.

*

En un planteamiento amplio de la cuestión, hay que considerar que toda mediación es un acto comunicativo y, como tal, intencional. Así, las mediaciones entendidas como actos comunicativos intencionales tienen como objetivo ejercer algún tipo de influencia sobre el medio social y los sujetos en él insertos para conseguir diversos fines. La mediación cultural es necesaria para el mantenimiento de la especie humana, pero ésta reporta tanto beneficios como

peligros. El procedimiento a seguir en las mediaciones culturales es la sustitución de la experiencia directa por la vicaria, lo real por lo virtual. La ventaja de obtener conocimiento sobre la realidad a través de las mediaciones reside en la economía de recursos cognitivos y en la facilidad de comprensión de la realidad, gracias a que se nos presenta un mundo claramente estructurado beneficiándonos del acervo cultural. Cuando estas herramientas se convierten en un instrumento configurador de la experiencia con intencionalidad ideológica excluyente, la mediación cultural es un peligro para la libertad de pensamiento y acción.

La mirada dirigida.

*

Las representaciones mentales y sociales del sujeto se forman tanto a través de la experiencia directa con la realidad como a través de las mediaciones culturales que realizan los agentes socializadores. En cualquier caso, el inicio del conocimiento de la realidad por parte del sujeto se realiza a través de las percepciones que son construidas culturalmente. Esto hace que, aunque podamos obtener informaciones directamente de la realidad, la interpretación que hagamos de ellas ya está mediatizada por nuestra manera de percibir. En el caso de la primera infancia, los sujetos internalizan la realidad como el único mundo posible. Si progresivamente, no los vamos (no nos vamos) haciendo conscientes de ello, aunque creamos que estamos pensando libremente, que estamos obteniendo nuestras propias conclusiones a partir de la observación directa de la realidad, no hacemos más que ver el mundo bajo los cristales de un prisma previamente tallado que, inevitablemente, ofrecerá siempre -con pequeñas variaciones- la misma imagen.

Te lo dicen claramente.

*

El punto de estudio más importante respecto a las mediaciones realizadas por los agentes socializadores es averiguar tanto el contenido como la intencionalidad con que se realiza dicha mediación. Ésta puede ser claramente explícita, oculta o encubierta y los mensajes donde se presentan están condicionados por el sistema de represtación que lo sustentan. Cuando los mensajes son explícitos se pueden identificar fácilmente en los distintos productos culturales que nos proporcionan los agentes socializadores, llegando a los sujetos tanto por la vía racional como por la emocional. Pero, hay que advertir que el hecho que un mensaje sea explícito no significa que no pueda albergar intenciones ocultas. En el caso de la escuela el mensaje explícito es el desarrollo de todas las capacidades de los sujetos para promover la mejora personal y social, pero su misma arquitectura institucional provoca un proceso de selección previo en consonancia con los intereses de las clases dominantes. Además, a través del currículum oculto, se consigue inculcar, legitimar y reproducir el sistema hegemónico gracias al control interno del sujeto fruto del proceso de socialización. Cada vez más, y sin ningún pudor, los mensajes explícitos desde todos los agentes socializadores están relacionados con la ideología hegemónica que, deliberadamente, pretende el mantenimiento y reproducción de un orden social manifiestamente injusto. También hay mensajes explícitos que pretenden la transformación social para su mejora, pero que tienen poca cabida en la industria cultural tanto por su difusión como la disponibilidad receptiva del público.

Te lo han dicho, no te has enterado, pero se te queda grabado.

*

Cuando los mensajes se presentan encubiertos son difíciles de identificar, admiten distintas interpretaciones y actúan generalmente por la vía emocional. Respecto a las distintas interpretaciones tenemos sobradas razones para sospechar que existe un cuerpo de intelectuales y expertos afines al sistema que

se encargan de ocultar, matizar o minimizar la evidencia. Para identificar los mensajes encubiertos hay que realizar un análisis minucioso de los mismos. En este sentido y metodológicamente hablando, es necesario el estudio de los agentes socializadores por separado, pero funcionalmente hay que considerar su análisis de manera integrada puesto que se apoyan mutuamente entre ellos. Los investigadores son los encargados de realizar este tipo de trabajo, pero las amplias capas de población por falta de tiempo, por estar ocupados en otras labores, por formación intelectual o por la seducción que produce el espectáculo audiovisual, ni los realizan ni prestan atención a los resultados obtenidos. Por ello es importante no sólo el develamiento de estos mensajes sino la comunicación de los mismos al público en general en un lenguaje más accesible. No obstante, aunque hay que admitir que esta tarea ya se está realizando, los escasos resultados obtenidos no nos hacen ser nada optimistas. En cierta medida, aparte del acelerado ritmo de vida moderno, ello puede ser debido a que la mentalidad hegemónica está fuertemente implantada en nuestras mentes gracias a la influencia de los agentes socializadores y a que esta labor se inicia tarde y , por tanto, mal donde se debe comenzar: en la escuela.

Todos somos colaboracionistas.

*

La mediación cultural está producida por diversos agentes socializadores que se configuran como emisores, pero es necesario, para que el acto comunicativo se complete, la existencia de unos receptores. Desde el mismo momento en que consumimos (o permitimos consumir) productos audiovisuales indiscriminadamente estamos colaborando en el proceso. La atención a los mensajes emitidos por éstos, su comprensión y recuerdo son los procesos cognoscitivos esenciales que deben desarrollar los receptores para que los mensajes puedan ejercer alguna influencia en ellos. El procesamiento de la información variará según las estructuras de conocimiento del sujeto en los que influyen los conocimientos previos, la maduración y los contextos sociales. Sin formación crítica, cuanto más nos exponamos a sus mensajes mayor probabilidad existe que éstos tengan alguna influencia en nosotros. En este

sentido, lo que está sucediendo con la primera infancia es de juzgado de guardia.

La memoria no olvida.

*

Cuando la información obtenida de los mensajes presentados por los agentes socializadores es relevante para el sujeto éste la procesa, la integra en su estructura de conocimiento y pasa a su banco de memoria quedando disponible para dirigir su conducta. Si estas informaciones se le presentan al sujeto por la vía racional es posible que no las integren, bien por no ser comprensibles por su nivel de maduración o por presentar resistencias a las mismas. Si se las presentan por la vía emocional las resistencias se desmoronan y, aunque no se comprenda el mensaje, éste queda inserto en la memoria. Ante la diversidad de situaciones en las que el sujeto puede verse inmerso en su cotidiano vivir, éste recurre a su banco de memoria para orientar su acción en el medio. En él, se albergan el conjunto de representaciones mentales de la realidad que han sido formadas en el transcurso del proceso de socialización. En la cúspide de estas representaciones mentales de la realidad se encuentran las ideologías que pueden entenderse como un sistema articulado de creencias (afectados por estereotipos y prejuicios) y que se sustentan en un conjunto de valores. Éstos se harán visibles en las actitudes de los sujetos manifestados en una diversidad de comportamientos.

La ingeniería emocional es el arte de enseñar a evaluar situaciones y acontecimientos.

*

En mayor o menor medida, las emociones y sentimientos están presentes en las representaciones mentales de la realidad. Sin olvidar su componente fisiológico, las emociones humanas se producen al evaluar las situaciones en las que nos encontramos. Por lo tanto, la respuesta emocional proviene de la interpretación que el sujeto haga sobre la realidad concreta y que puede hacerse patente en el

lenguaje corporal sin acción sobre el entorno o bien ir acompañado de una conducta funcional con diversos propósitos. Si enseñamos a los sujetos a evaluar las situaciones y acontecimientos de una determinada manera estamos educando sus emociones. Un sujeto educado emocionalmente manifestará comportamientos, en mayor o menor medida, previsibles. Por lo tanto, la educación emocional puede considerarse, en cierto sentido, la educación de la conducta humana que se hará visible en su modo de actuar, tanto por activa como por pasiva. Como los agentes socializadores que se encargan de esta tarea son diversos y ofrecen mensajes similares y contradictorios no es posible hablar, con rotundidad, de una educación emocional homogénea para el conjunto de la población. Pero ahí está la trampa.

Las emociones se pueden analizar sistemáticamente.

*

Es factible señalar el tipo de mensajes más comunes que reiteradamente se presentan a los sujetos humanos y éstos se encuentran enmarcados en ámbitos sociales. El objeto principal de nuestro estudio se ha situado en desvelar los mensajes contenidos en los productos audiovisuales de entretenimiento donde la transmisión de los sentimientos y emociones en los diálogos y la acción que desarrollan los personajes ocupan un papel privilegiado. Pero no hay que olvidar, insistimos, en que estos mismos sentimientos pueden encontrarse en otros ámbitos sociales. En cierto sentido, todavía se mantiene la creencia popular de que los sentimientos y emociones son espontáneos y no están sujetos a un proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, no se consideran analizables desde el punto de vista social y la exposición de los sujetos humanos a productos culturales donde los sentimientos se representen no se estima como digno de estudio (exceptuando los componentes estéticos y artísticos). Paralelamente a la creencia que no es posible analizar las emociones, existe una corriente de pensamiento que sostiene que los sentimientos y emociones sí que son analizables y a la hora de comprender, expresar y aceptar las emociones es necesario poseer una serie de habilidades comunicativas que se configuran como la piedra angular de las relaciones en ámbitos sociales y

empresariales. En las últimas décadas, el análisis de las emociones en el ámbito social-empresarial se ha considerado como un objeto preferente de estudio por las consecuencias que su comprensión y manejo tiene en el éxito social y económico. Tanto su análisis como sus conclusiones se encuadran dentro de un marco comunicativo interpersonal.

Lo que sucede mientras nos entretenemos.

*

Existe una parcela del estudio de las emociones que no ha sido suficientemente explorada y que se sitúa en los productos de entretenimiento audiovisuales en general y en los dirigidos a la primera infancia en particular. En los productos audiovisuales de entretenimiento infantiles es posible encontrar mensajes (explícitos e implícitos) claramente ideológicos, en sintonía con el orden social vigente. Estos mensajes se presentan enmarcados, principalmente, en las siguientes temáticas: perspectiva de género, concepción de la familia, relaciones de producción, la riqueza, los regímenes de gobierno y las relaciones sociales. Así mismo, en los comportamientos e interacciones sociales que los personajes manifiestan en los productos audiovisuales infantiles de entretenimiento se presentan, sistemáticamente, el mismo tipo de sentimientos y emociones. Partiendo de la premisa que no existen, a priori, emociones positivas o negativas (pues todas ellas tienen un componente funcional) podemos afirmar que las emociones principalmente representadas en los productos audiovisuales sometidos al estudio son la culpa, el miedo, la vergüenza, la tristeza, la ira y el orgullo. Todas ellas aparecen matizadas dentro de sus campos semánticos encontrando así sentimientos como el de la turbación, el enfado, la ansiedad o la alegría, entre otras. Esto no es óbice, para que tanto en lo ideológico como en lo emocional, se presenten otro tipo de mensajes que entren en contradicción con los descritos. Lo importante, en todo caso, es que la magnitud de los primeros supera ampliamente a los segundos y que, en el tratamiento que reciben en el guión, éstos quedan diluidos pasando a un segundo plano.

Emocionalmente, lo privado se convierte en público.

*

Las emociones y sentimientos presentados en los productos audiovisuales de entretenimiento infantiles están en sintonía con el orden social vigente que nos presenta un tipo de subjetividad marcadamente emocional. Por este motivo, los criterios para la realización de los guiones son consecuentes con el actual diseño cultural que está formado por el conjunto de representaciones mentales y sociales que de la realidad tienen los sujetos humanos. El ser humano, generalmente, se encuentra inmerso en un doloroso proceso de experiencias sentimentales enmarcado en situaciones sociales. Éste está constantemente redefinido por las relaciones que se establecen entre la dimensiones sociales de poder y de estatus que el sujeto detenta o padece. Históricamente, siempre ha sido así, pero lo que caracteriza a nuestra era es el hecho de que la experiencia emocional, que antes era de carácter privado, se haya convertido ahora en discurso público. En el conjunto de los productos audiovisuales de entretenimiento las experiencias emocionales -mediatizadas por la narrativa audiovisual- se someten a exposición y evaluación por parte del público. La seducción que produce el espectáculo es muy adecuada para presentar los contenidos emocionales de nuestro orden social que pueden llegar a transformarse en modelos interpretativos de la realidad.

Y las mentiras se convierten en verdades

*

Definir es un acto de poder. La realidad que se nos presenta en los productos audiovisuales analizados, en consonancia con los restantes agentes socializadores, define lo que debemos entender por verdad que, actualmente, se compone por las siguientes mentiras: el tiempo histórico ha desaparecido, debemos tener miedo a perder los vínculos afectivos sociales y a ser sustituidos, el respeto a ultranza del concepto de propiedad privada y a los mecanismos que la sostienen es un dogma indiscutible, la contemplación del espectáculo que nos ofrecen los medios es la manera de participar en lo social, consumir es vivir, los

colectivos son entes despreciables y manipulables y, como consecuencia, el individualismo se presenta como la única alternativa.

Se ve más, se habla menos, se piensa menos, se actúa menos

*

El acceso masivo a los productos culturales ha dispuesto una nueva ordenación del ocio y la comunicación. El tiempo de ocio empleado en el consumo de productos audiovisuales es cada vez mayor, realizándose individualmente y a discreción. Esto dificulta, en el caso de la infancia, el necesario diálogo sobre sus contenidos y aumentan, desorbitadamente, el poder de persuasión que puedan contener esos productos. El lenguaje tiene relación con el pensamiento, pensar supone un gran esfuerzo mental; mirar, no. El pensamiento reflexivo tiende a desembocar en la acción sobre el medio, pero cuando miramos nos parece que pensamos y entonces la acción, la participación social, se reduce a la contemplación del espectáculo- simulacro que nos proporcionan los medios. Los espacios urbanos públicos no invitan a la permanencia, sólo al tránsito. Así, si no hay lugares de encuentro no puede haber posibilidad de diálogo lo que imposibilita el acercamiento al otro y el conocimiento de visiones diferentes de la realidad, que nos harían cuestionar las definiciones mediáticas. Además la experiencia emocional que hemos sufrido en el visionado de productos audiovisuales, a través de los procesos de identificación y transferencia con los personajes nos deja, literalmente, exhaustos y nos hace confundir nuestra acción en el mundo con la acción de otros en el mundo.

Dos razones para que las familias prefieran los productos audiovisuales de Walt Disney.

*

Las familias confían en los productos de entretenimiento Disney y Disney-Pixar como los más adecuados educativamente para sus hijos e hijas y les permiten el libre acceso a los mismos. A su vez, Walt Disney se preocupa mucho de que esta creencia se siga manteniendo. Pero un análisis del contenido de los mismos nos revela una clara intencionalidad ideológica donde la ley de la oferta y la demanda, el libre mercado y la propiedad privada son sus principales principios ideológicos. Pensamos que si las familias aceptan esos productos audiovisuales y sus contenidos como adecuados puede ser por las siguientes razones:

La primera: La necesidad de huir de la rudeza de la cotidianidad adulta nos conduce al escapismo que encontramos en la ficción considerándose esto como natural. De esta manera, también se permite a la infancia el consumo de estos productos audiovisuales puesto que las familias las ven inocentes, con un mensaje moralmente aceptable y por su alta calidad estética. Al mismo tiempo, se encuentran ciertas similitudes entre los argumentos destinados a la población adulta y los destinados al público infantil. La única diferencia reside en la forma de presentación para que puedan ser asimilados según la mentalidad. Respecto a la inocencia decir que ésta es sólo un disfraz que los protege de las posibles críticas. A través de la inocencia se presentan los contenidos audiovisuales que vehiculan mensajes ideológicos en un contexto de entretenimiento que, equivocadamente, se considera inocuo. En relación a la suposición que estos productos tienen un mensaje moralmente aceptable creemos que esto se basa en el hecho que los contenidos de la ideología dominante se presentan entremezclados con valores socialmente aceptables (amistad, amor, sacrificio, superación, etc.), disimulando los otros mensajes.

La segunda: La mentalidad hegemónica está completamente instaurada en nuestras mentes como consecuencia del influjo de otros agentes socializadores que han cumplido a la perfección con su cometido: los medios de comunicación social en general y la escuela. Respecto a los primeros decir que la realidad está construida por los humanos, cada vez más, en base a las informaciones que los medios les proporcionan y que éstas están vehiculando claramente la ideología dominante con un amplio repertorio de medios. Respecto a la escuela señalar que, mientras se declara como objetivo la formación de un pensamiento crítico, lo que realmente se está persiguiendo, sistemáticamente, es conseguir la formación de una mentalidad sumisa en sintonía con el orden social imperante.

Es necesario el uso del vídeo en relación a las emociones y la memoria.

*

En la escuela se plantea un determinado diseño cultural que es transmitido a las nuevas generaciones a través de la mediación pedagógica, con el objetivo que éste quede inserto en la memoria. Para ello, se siguen utilizando el discurso narrativo oral como medio privilegiado para conseguir sus fines y si éste ha funcionado en otros tiempos, hoy por hoy, con los datos sobre los informes del estado actual de la educación es necesario encontrar nuevas vías de transmisión de los diseños culturales donde lo audiovisual, lo multimedia e Internet 2.0 pueden ocupar un papel privilegiado. Si nuevas investigaciones corroboraran que el grado de recuerdo de las vivencias es influenciado positivamente por el visionado de imágenes en vídeo, podría tener esto importantes aplicaciones dentro de la institución escolar entre las que destacamos las siguientes:

Ayudaría a la construcción simbólica de la realidad que los alumnos realizan dentro de las escuelas. Al tener a su disposición determinados montajes que resumen todo el trabajo realizado sobre distintas temáticas escolares, las representaciones mentales que definen la realidad se verían facilitadas. En este sentido, la ayuda que el vídeo podría ofrecer a esta

construcción podrá realizarse tanto sobre los conceptos de las distintas temáticas trabajadas, como de los procedimientos y actitudes favorables al aprendizaje. Por tanto, el vídeo se convertiría en un instrumento más para alcanzar los fines educativos y no en el único instrumento o medio para conseguirlo.

Favorecería la construcción de una cultura de centro. Dicha construcción se realizaría tanto por parte de los alumnos como del profesorado, al disponer de un medio audiovisual para escribir e interpretar nuestras vivencias que compondrán más tarde nuestra memoria histórica personal.

Favorecería la enseñanza de un uso crítico de los medios de comunicación. Si bien, en las primeras etapas educativas (educación infantil) podría parecer prematura la enseñanza a los alumnos de las técnicas para la grabación y montaje de vídeo, ya desde la etapa de educación primaria sería factible enseñar a los niños y niñas a producir sus propios medios en base a las actividades escolares realizadas.

Proporcionaría una motivación añadida a los alumnos. De todos es sabido de que la motivación por el aprendizaje escolar es, generalmente, escasa en nuestros días. Ofrecerles a los niños y niñas la posibilidad de aprender con un recurso tan creativo como el vídeo añadiría una motivación extra a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Favorecería la implicación de las familias. En Educación Infantil el grado de participación de las familias suele ser alta, disminuyendo progresivamente en las sucesivas etapas. El hecho de que las familias pudieran visionar los montajes de vídeo sobre las actividades escolares realizadas favorecería su implicación y participación en la escuela.

Es necesario el uso del vídeo, pero no de cualquier manera.

*

Se pueden utilizar distintas estrategias narrativas para que un mensaje sea creíble. En la experiencia audiovisual el espectador puede incluso suspender su incredulidad en los relatos de ficción, pero en los relatos documentales es necesario que los datos se encuentren dentro del contexto de la credibilidad, que el formato sea de alta modalidad, que se le ofrezcan detalles y que se presenten testimonios de personas que hayan participado en el hecho o que los miembros de su grupo de referencia acepten el mensaje como verdadero. En nuestro caso, las narraciones audiovisuales que les presentamos como montajes cumplen todos esos requisitos puesto que se reconoce el contexto y a los personajes, los niños y niñas recuerdan que han sido grabados y se les ofrecen múltiples detalles de la actividad cotidiana escolar que hacen verosímil y creíble la narración. Esta mediación de la realidad a través del vídeo, puede convertirse en una nueva realidad del entorno escolar, mientras no concurren otros acontecimientos que provoquen un desequilibrio en sus esquemas construidos. Nuestra propuesta se diferencia de los relatos contruidos sobre hechos pasados, donde el sujeto no participa directamente, en el hecho de que ellos mismos son los protagonistas de la historia.

Culturas enfrentadas. Hasta ahora el profesorado ha establecido una agenda a través de la narración oral donde se señalan los temas que son pertinentes a tratar y sus interpretaciones. En este sentido hay que admitir que existe una clara intencionalidad persuasiva en la medida en que la escuela plantea un determinado diseño cultural que hace público y trata de transmitir. Pero la cultura del profesorado es distinta a la del alumnado y se producen enfrentamientos entre ellas de distinto calado. El establecimiento de una agenda mediática de la realidad escolar por parte del profesorado a través de los montajes de vídeo presentados puede correlacionar positiva o negativamente con el alumnado. Si la correlación es positiva es más probable que se generen actitudes favorables al aprendizaje escolar. En caso contrario, los alumnos harán uso de sus resistencias siendo éstas más débiles en las primeras etapas escolares y más contundentes conforme se avance en la escolarización.

El necesario respeto cultural. Si no contemplamos la cultura del alumnado con el mismo respeto que le otorgamos a la nuestra la narración audiovisual sólo conseguirá enconar, aún más si cabe, el enfrentamiento. Por ello es necesario contemplar tanto a los emisores como a los receptores respecto a la realización de los montajes audiovisuales de producción propia.

El profesorado como emisor. El punto fundamental de la agenda desde la perspectiva del profesorado, a nuestro parecer, debe ser que *la escuela es un sitio donde los niños y niñas aprenden y se divierten, donde se realizan múltiples actividades de enseñanza-aprendizaje en distintos contextos y segmentos temporales y en las que participan muchas personas.* Los emisores deben ser creíbles y no contradecirse en sus mensajes. El profesorado deberá tener conferida la autoridad por parte del receptor por ser honrado y hábil en su trabajo. Los mensajes audiovisuales deben ser elaborados con alta calidad, adecuados al nivel madurativo y no presentar informaciones sesgadas. Esto implica tanto una sólida formación en el lenguaje y la narrativa audiovisual como un ideario pedagógico claro y compartido. De esta manera, nos aseguramos la credibilidad, el interés por los contenidos y la comprensión de éstos con el objetivo de despertar actitudes favorables hacia el aprendizaje escolar. Cuando el equipo de profesores coincida con el emisor los resultados serán mayores que cuando el emisor sea un profesor aislado o un reducido grupo de ellos.

El alumnado como receptor. Una vez asegurado en los emisores las características señaladas hay que considerar los procesos cognoscitivos implicados en la recepción. Debemos asegurarnos la atención en los visionados, la comprensión de los mismos, su aceptación a través de la negociación y el recuerdo, primero en la memoria episódica y después en la memoria semántica, para conseguir el establecimiento de las actitudes buscadas. En este sentido, nuestra propuesta de futuro, en relación al trabajo con la imagen audiovisual en la escuela utilizando el vídeo como recurso didáctico, servirá para que precisamente el tiempo pasado no se debilite. De esta manera, reivindicamos la

memoria para que ésta nos vuelva a proporcionar la visión de cómo se inician y se desarrollan los procesos sociales. Todo ello implica desvelar las relaciones causa efecto en el ámbito social, descubrir el origen de los acontecimientos, pedir responsabilidades y hacer predicciones, amén de fomentar las interacciones sociales. Además, también es posible que se fomente la participación de los sujetos en los intereses colectivos, favoreciendo así la intervención cada vez más crítica y activa sobre la realidad. Si olvidamos el pasado, no podemos vislumbrar un futuro, pues todo se convierte en un continuo presente con el peligro que esto conlleva.

El alumnado como emisor. Previsiblemente, y aun cuando se hayan cuidado todos los aspectos referidos al profesorado como emisor, la cultura del alumnado siempre va a presentar algunas resistencias hacia la agenda mediática. Por ello, hay que darle la oportunidad al alumnado de expresar sus propias percepciones a través de la producción de mensajes audiovisuales. Paralelamente a la recepción de los mensajes se debe iniciar una alfabetización audiovisual en los alumnos donde la producción de sus propios mensajes sería su última fase. Pero que sea lo último, no significa que deba hacerse en las últimas etapas educativas. Ya desde el primer ciclo de primaria los alumnos y alumnas pueden realizar sus propias producciones audiovisuales. La alfabetización audiovisual debe seguir la filosofía de un currículo en espiral.

El profesorado como receptor. La aceptación del profesorado de las percepciones que el alumnado tiene de la realidad escolar a través del visionado y comentario de sus producciones debe desembocar en la necesidad de considerar la realización conjunta de una narrativa audiovisual, donde estén presentes las visiones de ambas culturas. Cuando seamos capaces de hacerlo la escuela, de verdad, empezará a cambiar.

En todo final de cualquier empresa humana se encuentra escondido el germen de un nuevo principio, de una nueva tarea. Ésta puede estar motivada por la necesidad de continuar el trabajo precedente, porque es menester subsanar las dificultades encontradas a posteriori o porque se han descubierto nuevos

Autor: Francisco José Mariano Romero.

senderos que antes permanecían, a nuestros ojos, ocultos. Estos tres factores señalados nos llevan a concluir que es necesario seguir investigando en la línea planteada. En cierto sentido, nuestro trabajo no ha hecho más que empezar.

“No sé lo que yo puedo parecerle al mundo, pero a mí mismo me veo solamente como un niño que ha estado jugando a la orilla del mar y divirtiéndose en encontrar, de vez en cuando, un guijarro más liso o una concha más bonita, mientras el gran océano de la verdad se extendía ante mí totalmente inexplorado”.

Sir. Isaac Newton (1642-1727).



BIBLIOGRAFÍA.

-
- Aguado, J. M., "La mediación tecnológica de la experiencia: La globalización de los marcos experienciales en la construcción de imaginarios socioculturales", *Revista Razón y palabra*. nº 27. Junio-Julio, 2002. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n27/jaguado.html>
 - Elie Wiesel, E, Barret-Ducrocq, F., *La intolerancia*, Academia Universal de las Culturas, Forum Internacional sobre la Intolerancia, Barcelona, Ediciones Granica S.A. 2002.
 - Albero, M., *La televisión didáctica*, Barcelona, Ediciones Mitre, 1984.
 - Althusser, L. *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Freud y Lacan*, Enero-Abril 1969. Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/e_books/althusser/index.html
 - Andrés Tripero, T., *El desarrollo de la inteligencia fílmica La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia*, Disponible en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/15/>
 - Ardèvol, E. y Muntañola. N. (coord.), *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*, Barcelona, Editorial UOC, 2004.
 - Arenas, M^a. G., *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*, Barcelona, Graó, 2006.
 - Armon-Jones, C., "The Thesis of Constructionism". En Harré, R. (ed), *The Social Construction of Emotions*, Basil Blackwell, Oxford, New York, (pp. 32-56). 1986.
 - Arnheim, R., *El cine como arte*, Barcelona, Editorial Paidós, 1996.
 - Arnheim, R., *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.

- Arnold. M., *Emoción y personalidad*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1969.
- Atkinson, R. ; Shiffrin, R., " Human memory: A proposed system and its control processes". En Spence. K. (Ed.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*, Vol. 2 New York: Academic Press, (pp. 89-195), 1968.
- Aumont, J, et. alt., *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, Barcelona, Editorial Paidós, 1985.
- Aumont, J. y Marie, M., *Análisis del film*, Barcelona, Editorial Paidós, 1993.
- Bagdikian, B. H., *Las máquinas de información: su repercusión sobre los hombres y los medios informativos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Bagdikian, B. H., *El monopolio de los medios de difusión*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Baer, A., "Imagen, memoria e industria cultural: el holocausto y las propuestas de su representación" *Arte, individuo y sociedad*, nº 11, (pp.113-126), 1999. Disponible en :
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9999110113A.PDF>
- Baer, A., *El testimonio audiovisual. Imagen y memoria del Holocausto*, Madrid. Editorial SXXI, Centro de investigaciones sociológicas, 2005.
- Ballesteros, S., "Memoria humana: investigación y teoría". *Revista Psicothema*, Vol. 11, nº 4, (pp. 705-723), 1999. Disponible en:
<http://www.psycothema.com/pdf/323.pdf>
- Balló, J. y Pérez, X., *La semilla Inmortal. Los argumentos universales del cine*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Baqués, J., Sáiz, D. y Sáiz, M., "Medida de la memoria retrógrada a través de un cuestionario sobre recuerdo de personajes y sucesos del pasado" *Psicothema*, Vol. 15, nº 3, (pp.401-406) ,2003. Disponible en:
<http://www.psycothema.com/pdf/1079.pdf>
- Bardin, L., *El análisis de contenido*, Madrid, Editorial Akal, 1986.
- Bartlett, F.C., *Remembering*, Cambridge, Cambridge University Press, 1932.
- Barranquero, A., "Estudios de la comunicación y vigencia de la teoría crítica en España", *Nómadas: Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, Madrid,

Universidad Complutense. nº. 11, 2005. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066231>

- Beltran, J., et alt., *Psicología de la educación*, Madrid, Editorial Eudema, 1987.
- Benedict, R., *El crisantemo y la espada*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- Benesch H. y Schmandt W., *Manual de Autodefensa Comunicativa. La manipulación y cómo burlarla*. Barcelona, Gustavo Gili, 1982.
- Berger, P. y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortuo Editores, 1968.
- Bericat, E., "La sociología de la emoción y la emoción en la sociología" *Papers: Revista de sociología*. nº 62, (pp 145- 176), 2000. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45712>
- Bermejo, J., *Narrativa audiovisual. Investigación y aplicaciones*, Editorial Pirámide, Madrid, 2005.
- Berne, E., *¿Qué dice usted después de decir "Hola"?. La psicología del destino humano.*, Barcelona, Editorial Grijalbo, 1989.
- Bettelheim, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Editorial Crítica, 1977.
- Bettelheim, B., *Sobrevivir*, Barcelona, Editorial Crítica, 1981.
- Bini, G., "Contra el libro de texto". En Bini, G. et alt. *Los libros de texto en América latina*, México, Nueva Imagen, 1977.
- Boas, F., *La mentalidad del hombre primitivo*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1992.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laila, 1977.
- Bowen, J., *Historial de la Educación occidental. La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*, Barcelona, Editorial Herder, 1986.
- Bowles, P., *El cielo protector*, Madrid, Editorial Alfaguara, 1992.
- Bowles, S. y Gintis, H., *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Editorial Siglo XXI, 1981.
- Bravo, L., "¿Qué es el vídeo educativo?", *Revista Comunicar*, nº 6, (pp.100-105), 1996.

- Brown, P. (coord.), Patlagean, E. (coord.), Rouche, M. (coord.), Thébert, Y. (coord.), Veyne P. (coord.). *Historia de la vida privada*. Madrid, Editorial Taurus, 5 volúmenes, 1987.
- Bruner, J., *Actos de significado*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- Bryant, J. y Zillmann, D. (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*, Barcelona, Editorial Paidós, 1996.
- Buckingham, D., *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Editorial Paidós, 2005.
- Cabero, J., *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*, Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Memoria de licenciatura.1983.
- Cabero, J., *Tecnología educativa: Utilización didáctica del video*, Barcelona, Ediciones PPU, 1989.
- Cabero, J., Llorente. M^a. C., Román, P., "Las posibilidades del vídeo digital para la formación" *Labor docente*, 4, (pp.58-74) .2000. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/videoabril.pdf>
- Cabero, J. y Pablos, J. de., "El vídeo en el aula. I, El vídeo como mediador de aprendizaje", *Revista de Educación*, N^o 291, (pp.351-370) ,1990.
- Cabero, J. y López - Arenas, J., "El vídeo en el aula. II, El vídeo como instrumento de conocimiento y evaluación", *Revista de Educación* , N^o 292, (pp.361-376), 1990.
- Cabruna, T, Iñiguez, L, Vázquez. F., "Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad", *Revista Anàlisi*, n^o 25, (pp.61-94), 2000. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72405>
- Campbell, J., *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, México, Fondo de cultura económica, 1959.
- Camus, A., *El extranjero*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Cansino, S. y Ruiz, A., "Neurofisiología de la interacción entre la atención y la memoria episódica: revisión de estudios en modalidad visual", *Revista de neurología*, Vol. 41, n^o. 12, (pp.733-743), 2005.
- Carr.W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

- Carron, J., "Les effets des médias: L'influence un pouvoir invisible", *Sciences Humaines*, nº 74, (pp. 30-34), 1997.
- Cascante, C., "Neoliberalismo y educación. (El futuro, que ya está presente, que nos preparan)", Madrid, *Utopías*. nº. 172. Vol. 2. (pp. 15-36), 1997.
- Castilla del Pino, C., *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Editorial Tusquets, 2000.
- Cea D'Ancona M^a.A., *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Editorial Síntesis, 1996.
- Cebrián Herreros, M., *Fundamentos de la teoría y técnica de la información audiovisual*. Madrid, Editorial Alhambra, 1988.
- Cebrián Herreros, M., "El vídeo educativo", Madrid, *Sociedad española de Pedagogía*. II Congreso de Tecnología Educativa. ,1987.
- Cebrián de la Serna, M. y Ríos, J.M., "Vídeo y educación". En Ríos, J.M. y Cebrián de la Serna, M., *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*, Málaga, Aljibe, (pp. 167-178), 2000.
- Cebrián de la Serna, M., "Vídeo y educación II: la didáctica del vídeo en la enseñanza". En Cebrián de la Serna, M., (coord), *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*, Madrid, Editorial Pirámide, (pp.93-101), 2005.
- Cebrián de la Serna, M., (coor), *Experiencias educativas con la imagen y el vídeo digital*, Málaga, Universidad de Málaga, 2002.
- Ceram, C. W., *Arqueología del cine*, Barcelona, Destino, 1965.
- Chóliz, M., "La expresión de las emociones en la obra de Darwin". En F. Tortosa, F., Civera, C., y C. Calatayud. C., (Comps), *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro. 1995. Disponible en:
<http://www.uv.es/choliz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf>
- Chóliz, M. y Tejero, P., "Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual." *Revista de Historia de la Psicología*, nº15, (pp. 89-94), 1994. Disponible en:
<http://www.uv.es/choliz/ExpresionEmocionesDarwin2.pdf>
- Chomsky, N., *Ilusiones necesarias*, Control del pensamiento en las sociedades democráticas, Madrid, Libertarias-Prodhufo, 1992.

- Chomsky, N., y Sherman, P., *Los guardianes de la Libertad. Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*, Barcelona, Editorial Libertarias, 1990.
- Chomsky, N., *Ilusiones necesarias: control del pensamiento en las sociedades democráticas*, Madrid, Libertarias-Prodhufo, 1992.
- Chomsky, N., *El Beneficio es lo que cuenta*, Barcelona, Crítica S. L., 2000.
- Chomsky, N. y Ramonet. I., *Cómo nos venden la moto*, Barcelona, Icaria, 2005.
- Constan, D., "Las emociones de la antigüedad griega", *Pensamiento y cultura*, nº. 7, (pp. 47-54), 2004. Disponible en :
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2118645>
- Corominas, A., *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona, Editorial Graó- ICE de la Universidad Barcelona, 1994
- Condry, J., *The Psychology of television*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Colás, P. y Buendía, L., *Investigación educativa*, Sevilla, Ediciones Alfar, 1989.
- Colás, P. y Pablos, J. de., "La inversión del esfuerzo mental como variable de investigación referida a los medios de enseñanza", *Anuario interuniversitario de didáctica*, nº 6, (pp.149-158), 1988.
- Comparato, D., *De la creación al guión*, Madrid, Instituto Oficial de Radio - televisión. 1.992.
- Cooper, H., *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Madrid, MEC- Morata, 2002.
- Corral, M., *La ciencia de la comunicación en México. Origen, desarrollo y situación actual*, México, Trillas, 1986.
- Cuesta, R., *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005.
- Cuesta, R., *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007.
- Cuesta, U., *La Psicología social de la Comunicación*, Madrid, Editorial Cátedra, 2006.
- Damasio. A., *El error de Descartes*, Barcelona, Editorial Crítica, 2006.

- Darwin, C., *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, (1872), Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- Darwin, C., *Autobiografía*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- Deleito, J., *El sentimiento de la tristeza en la literatura contemporánea*, Barcelona, Editorial Minerva, 1922.
- Díez, E., *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, Barcelona, Editorial: El Roure-Ciencia, 2007.
- Dimitrova. E. y Lucas, A., "El concepto de cultura de las organizaciones: Centralidad actual y evolución Histórica", *Revista internacional de organizaciones*. N° 0, (pp.65-76), 2006. Disponible en: <http://www.revista-rio.org/numero0/0-04.pdf>
- Doelker, Ch., *La realidad manipulada. Radio, televisión, cine prensa*, Barcelona, Gustavo Gili, 1982.
- Domingo, A., *Descenso literario a los infiernos demográficos*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2008.
- Domínguez, V., "Aristóteles y la "areté" estoica en "Vitae philosophorum" de Diógenes Laercio". En Herrera, A., *De animales y hombres: "Studia Philosophica"*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, (pp.37-44), 2007.
- Donaldson, M., *La mente de los niños*, Madrid, Editorial Morata, 1979.
- Dondis, D., *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Barcelona, Gustavo Gili, 2003.
- Dorfman, A., *Patos elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo*, Madrid, Siglo XXI Editores, 2002.
- Dorfman, A. y Mattelart, A., *Para leer al Pato Donald*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1993.
- Dorsch, F., *Diccionario de psicología*, Barcelona, Editorial Herder, 1991.
- Duby, G., *Año 1000 año 2000. La huella de nuestros miedos*, Santiago de Chile, Edición Andrés Bello, 1995.
- Dunn, J., *Vídeo digital en casa*, Madrid, Mc GrawHill, 2003.
- Durán, T., "Entre Brujas y Hadas". *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n° 142. (pp.89-92), Noviembre de 1986.
- Durkheim, E., *El suicidio*, Madrid, Editorial Akal, 2003.

- Eco, U., *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Editorial Tusquets, 1995.
- Edwards, A. y Mercer, N., *El conocimiento compartido*, Barcelona, Editorial Paidós, 1994.
- Elias, N., *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid, F. C. E, 1993.
- Elias, N., *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Ediciones Península, 1990.
- Ellis, H., *Fundamentos del aprendizaje y procesos cognoscitivos del hombre*, México, Editorial Trillas, 1980.
- Escolano, A., *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Esnaola, G., *La construcción de la identidad a través de los videojuegos: un estudio del aprendizaje en el contexto institucional de la escuela*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2004. <http://www.tdx.cbuc.es/>
- Espinosa, M., *Escuela de Mandarines*, Madrid, Editorial Alfaguara, 1992.
- Fandos, M., "El video y su papel didáctico en educación Primaria", *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 2. (pp. 90-93). 1994.
- Fernández, J., "La memoria audiovisual de los pueblos indígenas de México", *Cuadernos de documentación multimedia*, nº. 13, 2002 (Ejemplar dedicado a: Primer Seminario Internacional: Los archivos sonoros y visuales en América Latina). Disponible en: http://multidoc.rediris.es/cuadernos/num13/ponencias/viernes/01sesion_pdf/YanetFern%E1ndez.pdf
- Fernández. H., "Memoria humana. Estructuras y procesos: el modelo multialmacén". Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL, Año I. nº 4, Diciembre 2000. <http://www.salvador.edu.ar/ua1-9pub01-4-01.htm>
- Fernández, R., "Metacrítica de la Teoría Crítica". *Metapolítica*, Volumen 5, nº. 19, (pp.217-227), septiembre del 2001.
- Fernández, F. y Martínez, J., *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*, Barcelona, Editorial Paidós, 1999.

- Fernández-Abascal, E., Jiménez, M., Martín, M., *Emoción y Motivación. La adaptación humana*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 2007.
- Ferrater Mora, J., *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Cículo de Lectores, 1991.
- Ferré, P., "Recuerdo de imágenes emocionales y niveles de procesamiento". *Revista Psichotema*, Vol. 14, nº 3, (pp. 591-596), 2002. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/770.pdf>
- Ferrés, J., *Cómo integrar el vídeo en la escuela*, Barcelona, Editorial CEAC, 1988.
- Ferrés, J., *Vídeo y educación*, Barcelona, Cuadernos de pedagogía- Laia, 1988.
- Ferrés, J., *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Barcelona, Editorial Paidós, 1996.
- Ferrés, J., "De la emoción por el consumo al consumo de emociones. Televisión, consumo y emociones". En, AA.VV. *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla. Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía. 1997.
- Ferrés, J., "Propuestas para un uso didáctico del vídeo". En AA.VV. *Las nuevas tecnologías en los centros educativos*, Mérida, Badajoz, (pp.81-97), 2003.
- Fombona, J., "Análisis de documentos audiovisuales para el aula", *Comunicar, Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. Nº 13, (pp.225-230), 1999.
- Fonte, J., *Walt Disney, el universo animado de los largometrajes (1970-2001)*, Madrid, T&B Editores, 2001.
- Fonte, J., *Todo empezó con un ratón. El fantástico mundo de los cortos Disney*. Madrid, T&B Editores. 2004.
- Fonte, J., Mataix, O., *Walt Disney, el universo animado de los largometrajes (1937-1967)* Madrid, T&B Editores, 2000.
- Fonte, J., Mataix, O., *Walt Disney. El hombre, el mito*, Madrid, T&B Editores, 2001.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno Ediciones, 1976.
- Freire, P., *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Editorial Paidós, 1990.

- Freund, G., *La fotografía como documento social*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1986.
- Fukuyama, F., "¿El fin de la historia?". Diario *El País*, 24 de septiembre de 1989.
- Galeano. E., *Las venas abiertas de América Latina*, Madrid, Siglo XXI, 1993.
- García, J. *La comunicación de las emociones*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1991.
- García Álvarez, J., *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*, Alcoy, Marfil, 1987.
- García, J. *Narrativa audiovisual*, Madrid, Editorial Cátedra, 1993.
- García, V, Pérez, R. *La investigación del profesor en el aula*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1989.
- Geertz, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1992.
- George, S., *Informe Lugano*, Barcelona. Icaria Internacional, Intermon Oxfam, 2001.
- Giddens, A, *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Editorial Península, 1995.
- Gil, E., *Ultraindividualismo y simulacro en el nuevo orden mundial: reflexiones sobre la sujeción y la subjetividad*, Tesis doctoral, UAB, 2004.
- Gil, E., "Simulacro, Subjetividad y Biopolítica: De Foucault a Baudrillard." *Revista Observaciones filosóficas*, Nº. 1, 2005. Disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/simulacrosubjetividad.html>
- Giner, S., Lamo, E., Torres, C., (eds). *Diccionario de sociología*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.
- Giroux, H., *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Editorial Paidós, 1996.
- Giroux, H., *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 2001.
- Glasersfeld. E., "Introducción al constructivismo radical". En Watzlawick, P. y otros, *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, Buenos Aires, Editorial Gedisa, 1988.

- Glaserfeld. E., "Despedida de la objetividad". En Watzlawick, P. y Krieg, P. (Comps), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo.*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1994.
- Goffman. E., "La naturaleza de la deferencia y el proceder". En Goffman, E., *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970.
- González, J., *El discurso televisivo*, Madrid, Editorial Cátedra. 1988.
- Gordon, S. L., "Social Structural Effects on Emotions". En *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. Edited by Theodore D. Kemper, State University of New York Press. (pp.145-179), 1990.
- Granado, M, "Disney en la escuela. Los personajes de las películas Disney: La Sirenita, La Bella y la Bestia, Aladdin y El Rey León; interpretación de ellos al final de primaria; e influencia de una discusión dirigida en las interpretaciones". Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz, 2001. (resumen ofrecido por el autor)
- Greenfield, P. M., *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores*, Madrid, Editorial Morata, 1985.
- Grieg.P, "Puntos ciegos y agujeros negros. Los medios como intermediarios de realidades". En Watzlawick, P. y Krieg, P. (Comps). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1994.
- Grundy, S. *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Editorial Morata, 1991.
- Gubern, R., *La imagen pornográfica y otras perversiones ópticas*, Madrid, Editorial Akal, 1989.
- Gutiérrez, M. "Emoción y memoria", *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, nº 189-190, (pp.203-208), 2000.
- Gutiérrez, J. y Sánchez, M., "La memoria colectiva y el pasado reciente en el cine y la televisión. Experiencias en torno a la constitución de una nueva memoria audiovisual sobre la Guerra Civil" *Revista HMIC: historia moderna y contemporánea*, nº. 3, (pp.151-167), 2005. Disponible en:
<http://ddd.uab.es/pub/hmic/16964403n2005p151.pdf>
- Halbwachs, M., *La memoria colectiva*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004 a.

- Halbwachs, M., *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Editorial Anthropos, 2004b.
- Herrera, M. y Seoane, J., "Actitudes e ideología política". En Mayor. J. y Pinillos. J. L. *Tratado de psicología general*, Volumen. 7, Madrid, Alhambra Universidad. (pp.409-449), 1992.
- Hanbury-Tenison, R., *Los setenta grandes viajes de la historia*. Barcelona, Círculo de Lectores, 2006.
- Hillmann, K., *Diccionario enciclopédico de sociología*, Barcelona, Editorial Herder, 2001.
- Hochschild, A. R. "Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research". En Kemper, T. *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. (ed) Nueva York, State University of New York Press , (pp.117-142), 1990.
- Holt, J., *El fracaso de la escuela*, Madrid, Alianza Editorial, 1969.
- Horkheimer, M. y Adorno. T.W., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid, Editorial Trotta, 1998.
- Hormigos, J. y Martín, A., "La construcción de la identidad juvenil a través de la música", *Revista Española de Sociología, RES* nº 4 (pp. 259-270), 2004. Disponible en: <http://www.fes-web.org/revista/archivos/res04/11.pdf>
- Huidobro, V., *Pasado y pasando*. (1914). En *Obras completas*, Santiago de Chile, Andrés Bello, (pp. 691-693), 1976.
- Humanes.M., "La reconstrucción del pasado en las noticias. La representación mediática del 25 aniversario de la muerte de Franco y la coronación de Juan Carlos I" *Anàlisi*, nº 30, (pp.39-57), 2003. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n30p39.pdf>
- Igartua, J. y Humanes, M^a.T., *Teoría e investigación en comunicación social*, Síntesis, Madrid, 2004.
- Illich, I., *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Editorial Barral, 1974.
- Illouz. E. *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires, Katz Barpal Editores S. L., 2007.

- Informe del Fondo Monetario Internacional F.M.I., *Perspectivas de la economía mundial. Globalización y desigualdad*. Capítulo 4. Globalización y desigualdad. Octubre 2007. (pp. 153-190), 2007. Disponible en:
<http://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2007/02/pdf/c1s.pdf>
- Informe PISA. Programa para la evaluación Internacional de alumnos de la OCDE. Informe español, 2006. Disponible en:
<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/informe-espanol-pisa-2006.pdf>
- Izard, C., *Human emotions*, New Cork, Plenum, 1977.
- Jackson, W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1996.
- Jiménez, J., *Fundamentos básicos de la comunicación audiovisual*, Edición de autor, 1989.
- Jurado, J.C., "Sobre El proceso de la civilización de Norbert Elias". *Revista Crítica de Ciencias sociales y jurídicas. Nómadas*. 10. 2004.
<http://www.ucm.es/info/nomadas/10/jcjurado.pdf>
- Karr, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Editorial Laertes, 1990.
- Katz, E., Blumler, J. y Gurevitch, M., "Usos y gratificaciones de la comunicación de masas", En Moragas, M., *Sociología de la comunicación de masas. Estructura, funciones y efectos*, Tomo II, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, (pp. 127-171). 1985.
- Kemmis, S., *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1986.
- Kemper, T., *A Social Interactional Theory of Emotions*. Nueva York. Ed. John Willey & Sons, 1978.
- Kemper, T., "Themes and Variations in the Sociology of Emotions". En Kemper.T. (ed) *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. New York, State University of New York Press , 1990.
- Klapper, J., *Efectos de las comunicaciones de masas. Poder y limitaciones de los medios modernos de difusión*, Madrid, Editorial Aguilar, 1960.
- Kozulin, A., *La psicología de Vygostki*. Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- Lazar, J., *La ciencia de la comunicación*, México, Publicaciones Cruz, 1996.

- Lazarsfeld, P. y Merton, R., "Mass communication, popular taste and organized social action". En Bryson, L. (ed), *The comunicacation of ideas*, Nueva York, Harper, 1948.
- L.E.A. Ley de Educación de Andalucía. 2007.
- Le Breton, D., *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1999.
- Le Doux, J. *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel-Planeta, 1999.
- L.G.E. Ley General de Educación. 1970.
- Lerena, C., *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Editorial Akal, 1983.
- Levi, P., *Si esto es un hombre*, Barcelona, El Aleph Editores, 2003.
- Lippmann, W., *La opinión pública*, Madrid, Cuadernos de Langre, 2003.
- L.O.E. Ley Orgánica de Educación. 2006.
- LOCE. Ley Orgánica de la calidad de Educación. 2002.
- LODE. Ley Orgánica del Derecho a la Educación. 1985.
- LOGSE. Ley Orgánica General del Sistema Educativo. 1990.
- LOPEGCE. Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares. 1995.
- Logughlin, C. y Suina, J., *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid, Editorial Morata, 1990.
- Lozano Rendón, J., *Teoría e Investigación de la Comunicación de Masas*, México, Pearson Al Hambra Mexicana., 1996.
- MacLuhan, M., *La galaxia Gutemberg: génesis del "homo typographicus"*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.
- McQuail, D, y Windahl. S., *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1997.
- Manguel, A., *Una historia de la lectura*, Barcelona, Editorial Lumen, 2005.
- Mander, J., *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*, México, Editorial Gedisa, 1981.
- Mandler, G., "Historia y desarrollo de la psicología de la emoción". En Mayor, L., (Comp.), *Psicología de la emoción*, Valencia, Promolibro, (pp. 9-70). 1988.

- Marcelo, C., "El vídeo como recurso en el estudio de casos". *Apuntes de educación. Nuevas tecnologías*, nº.41, (pp.5-8), 1994.
- Mariano. F.J., "La fotografía en educación infantil. Una aplicación práctica en educación sentimental", en Feria, A. (Ed). *Educación y Televisión*, Edita Grupo Comunicar, Sevilla, 1995.
- Mariano. F.J., "Educación sentimental en la familia", *Univ 96. Actas del XXIX Congreso universitario Internacional*, Sevilla, (pp. 21-26), 1996.
- Mariano. F.J., "Las reformas escolares: para qué sirven y qué podemos hacer con ellas", *Revista digital de Educación. Mundo educativo*. nº 7. 2005,
Disponible en:
http://www.ecoem.com/mundoeducativo/Mundo_Educativo_07.pdf
- Mariano, F.J. y Cabello, M. A., "Las horas indebidas de los sentimientos", Suplemento cultural de *El Correo de Andalucía*. nº.124, (pp.32-33). 25 de junio de 1992.
- Mariano, F.J. y Cabello, M.A., "El miedo", *Revista Cuadernos de Pedagogía*. nº 226. Barcelona, (pp. 40-43). 1994.
- Mariano, F.J. y Cabello, M. A., "La fotografía y la educación sentimental", *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 237, Barcelona, (pp. 47-50), 1995.
- Mariano, F.J., "Consumo, de la necesidad al deseo", *Revista In-fan-cia*. Barcelona. Nº 47. Enero, febrero, (pp.4-8), 1998.
- Mariano, F.J., "Análisis de las películas de Walt Disney presentadas en formato de vídeo", *Revista de Cooperación Educativa, Kikiriki*, Morón de la Frontera, Sevilla, nº 51, (pp. 4-10), diciembre de 1988-enero-febrero, 1999.
- Mariano, F.J. y Cabello, M. A., "El vídeo en el aula", *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 288, Barcelona, (pp. 20-23), 2000.
- Mariano, F.J. y Cabello, M. A., "Frente a la tristeza", *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 332. Barcelona, (pp. 20-22), 2004.
- Mariano, F.J. y Cabello, M. A., *El libro del maestro. Maestros de larga duración*, Sevilla, Fundación Ecoem, 2007.
- Marina, J.A., *El laberinto emocional*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1996.

- Martín, M., *La función de recuerdo de los medios de difusión (¿Qué pasa cuando en los medios “parece no pasar nada sobre un tema”?)*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante, 2002.
- Martín-Barbero, J., *Los ejercicios de ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1999.
- Martín Serrano, M., *La producción social de la comunicación*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- Martínez, C., *Vídeo digital. Captura, edita y graba tus vídeos*, Madrid, Anaya Multimedia, 2004.
- Massó, R. y García-Lavernia, J., *Noticias frente a hechos. Entender la realidad después de leer los periódicos*, Barcelona, CIMS, 1997.
- Mattelart, A., Mattelart, M., *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Editorial Paidós, 1997.
- Mause, L., *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza Editorial, 1982.
- Mayor, L., (Comp.), *Psicología de la emoción*, Valencia, Promolibro, 1988.
- Mayor, J. y Pinillos, J. L., *Tratado de psicología general. Atención y percepción*. Volumen. 3., Madrid, Editorial Alambra Logran, 1992.
- Mayor, J. y Moñivas. A., “Representación e imágenes mentales: I. La representación mental”. En Mayor. J. y Pinillos. J. L., *Tratado de psicología general*. Volumen 4., Madrid, Alhambra Universidad, 1992b.
- McCombs, M., *Estableciendo la agenda: El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*, Barcelona, Editorial Paidós, 2006.
- Mead, M. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Barcelona, Editorial Paidós, 1982.
- Mercer, N., *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Editorial Paidós, 1997.
- Meza, G., “Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración”. *Revista Comunicación*. Vol. 12, nº 1, Año 23. Enero 2002. Disponible en:
http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol_12_num1/Index.htm
- Neill, A. S., *Maestros problema y los problemas del maestro*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1978. [Primera edición, 1940]

- Newcomb.T.H., "Breve reseña sobre la interdependencia de la teoría y los métodos de la psicología social". En Festinger, L. y Katz, D. (Comps), *Los métodos de investigación en Ciencias Sociales*, Barcelona, Editorial Paidós. (pp. 17-27), 1953.
- Miége, B., *El pensamiento comunicacional*, México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- Michéa, J.C., *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Ediciones Acuarela, 2002.
- Moragas, M., *Teorías de la comunicación. Investigaciones sobre medios en América y Europa*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1985a.
- Moragas, M., *Sociología de la comunicación de masas. Escuelas y autores*, Tomo I. Barcelona Editorial Gustavo Gili, 1985b.
- Moragas, M., *Sociología de la comunicación de masas. Estructura, funciones y efectos*, Tomo II, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1985.
- Moragas, M., *Sociología de la comunicación de masas. Propaganda política y opinión pública*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1985.
- Moragas, M., *Sociología de la comunicación de masas. Nuevos problemas y transformación tecnológica*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1985.
- Morin, E., *El cine o el hombre imaginario*, Barcelona, Paidós Comunicación, 2001.
- Morrish, I., *Cambio e innovación en la enseñanza*, Madrid, Editorial Anaya, 1978.
- Nadal, M. y Pérez, V., *Los medios audiovisuales al servicio al servicio del centro educativo*, Madrid, Castalia-MEC, 1991.
- Navalón, C.; Pérez, M.; López, J., "Activación de información categorial en tareas de memoria de reconocimiento de dibujos". *Anales de psicología*, Vol. 13, nº 1, (pp.77-83). 1997. Disponible en:
http://www.um.es/analesps/v13/v13_1/08-13-1.pdf
- Neisser, U., *Psicología cognoscitiva*, México, Editorial Trillas, 1979.
- Newland, K., *La mujer en el mundo moderno*, Madrid, Alianza Editorial, 1982.
- Noelle Neumann, E., "Return to the concept of Powerful Mass Media", *Studies of Broadcasting*, volumen 9. (pp..67-112).

- Noelle Neumann, E., *La espiral del silencio: opinión pública, nuestra piel social*, Barcelona, Editorial Paidós, 1995.
- Ortega Gutiérrez, F., *El mito de la modernización: las paradojas del cambio social*, Barcelona, Anthropos, 1994.
- Ortega y Gasset, J., *Historia como sistema y otros ensayos de filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 1981.
- Ortega y Gasset, J., *Unas lecciones de Metafísica*, Madrid, Alianza Editorial, 1981.
- Ortega y Gasset, J., *Una interpretación de la historia universal. En torno a Toynbee*, Obras completas, Volumen IX. Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- Ortega y Gasset, J., *Ideas y creencias*, Obras completas, Volumen V, Madrid, Alianza Editorial, 1994b.
- Ortony, A., Clore, G.L., Collins, A., *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1996.
- Orwell, G., *1984*, Barcelona, Editorial Destino, 2006.
- Pablos, J. de., Cabero, J., "El vídeo en el aula I. El vídeo como mediador del aprendizaje". *Revista de Educación*, nº 291, (pp.351-370). 1990
- Pablos, J. de., "El vídeo: usos didácticos fundamentales". En Rodríguez Diéguez J.L. y Sáenz, O. (Dir.), *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Alcoy, Marfil, (pp. 233-249), 1995.
- Paenza, A., *Matemática... ¿estás ahí? Sobre números, personajes, problemas y curiosidades*, Madrid, Siglo XXI Editores, 2005.
- Páez, D., *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*, Madrid, Fundamentos, 1987.
- Páez, D., (Edt), *Salud, expresión y represión de las emociones*, Valencia, Promolibro, 1993.
- Palacios, R., "La metrópolis como cultura material: "la metrópolis y la vida mental" como propuesta metodológica". Santiago de Chile, *Revista Bifurcaciones*, primavera nº 4. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/558/55800411.pdf>
- Paoli, J., *Comunicación e información. Perspectivas teóricas*, México, Trillas, 1977.

- Pappas, G., "Peirce y Ortega", *Anuario Filosófico* XXIX/3, (pp. 1225-1237), 1996. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/AF/Ortega.html>
- Pardo, J.L., *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona, Círculo de lectores, 2004.
- Pérez, M., "Revisión del libro *La memoria humana: función y estructura* de José María Ruiz-Vargas". *Cognitiva*, (10) 1-2, (pp.143 -150). 1998.
- Piaget, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Editorial Morata, 1984.
- Piaget, J., *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Editorial Sarpe, 1983.
- Pinillos, J. L., *Principios de psicología*, Madrid, Alianza Editorial, 1977.
- Piñuel, J. L. y Gaitán, J. A., *Metodología general: conocimiento científico e investigación en la comunicación social*, Madrid, Editorial Síntesis, 1995.
- Plutchick, R., *Emotion: A Psychoevolutionary analysis*, New York, Harper & Row, 1980.
- Plutchik, R., "On emotion, the chicken and egg problem revisited", *Motivation and Emotion*, n° 9.. (pp.197-200), 1985.
- Potter, J., *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, Barcelona, Editorial Paidós, 1998.
- Prado, A., *La interacción entre el relato del mundo televisivo y de la vida real en el proceso de construcción emocional infantil*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2006.
- Pratkanis, A. y Arososn, E., *La era de la propaganda. Uso y abuso de la persuasión*, Barcelona, Editorial Paidós, 1994.
- Propp, V., *Morfología del Cuento*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1972.
- Querrien, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1994.
- Ramonet, I., *La Golosina Visual*. Madrid, Editorial Debate, 2000.
- Rebollo. M^a. A (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, Madrid, Editorial La Muralla, 2006.
- Recarte. M. A., "Memoria semántica". En Mayor. J. y Pinillos. J. L., *Tratado de psicología general*. Volumen 4, Madrid, Alhambra Universidad, 1992.
- Reeve, J. M., *Motivación y emoción*, Madrid, McGraw-Hill, 1994.

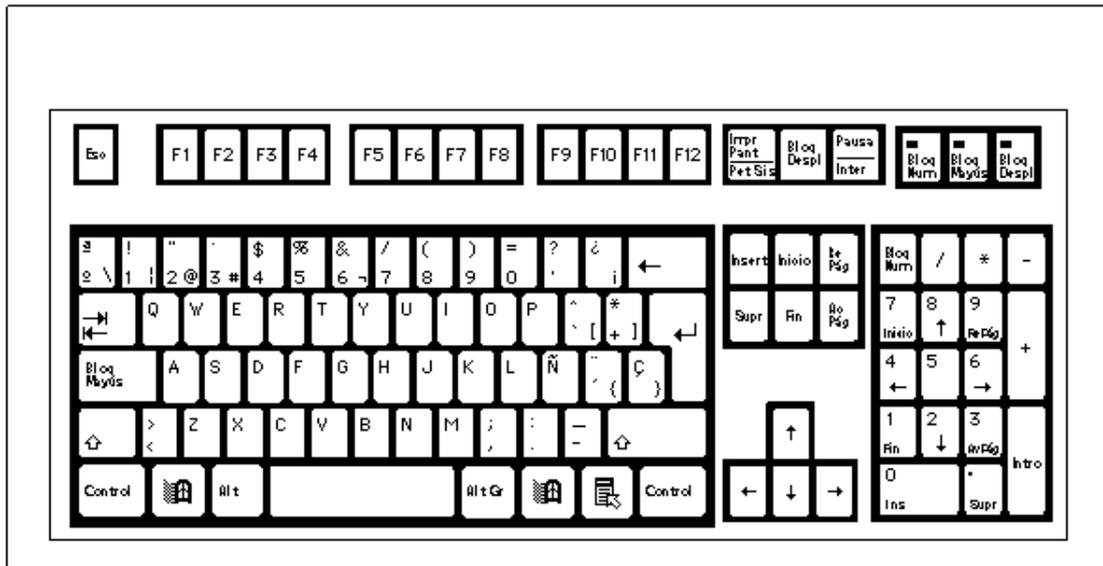
- Reimer. E., *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, Barcelona, Editorial Barral, 1973.
- Rico, L., *Televisión, fábrica de mentiras*, Madrid, Editorial Espasa Calpe, 1992.
- Río, P, Álvarez, A, Río, M., *El informe Pigmalión*. Disponible en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/home.htm>
- Río, P., *Psicología de los medios de comunicación. Diseño sociocultural en comunicación audiovisual*, Madrid, Editorial Síntesis, 1996.
- Robyn, F. y Hudson, J., *Conocimiento y recuerdo en la infancia*. Madrid, Editorial Visor, 1996.
- Rodrigo, M., *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectiva*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.
- Rodríguez, A., *Psicología social*, México, Trillas, 1976.
- Rodríguez, A., "Interpretación de las actitudes". En Mayor. J. y Pinillos. J. L. *Tratado de psicología general*. Volumen 7, Madrid, Alhambra Universidad, 1992.
- Rodríguez, A., "La memoria oficial de la Guerra Civil en No-Do (1943-1959)", *Historia y comunicación social*, nº 10, (pp. 179-200), 2005. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/11370734/articulos/HICS0505110179A.PDF>
- Roíz, M. y Muñoz, A., "Bibliografía sobre Teoría de la Comunicación." *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 33, (pp.197-228), 1986.
- Rodrigo, M., *Los modelos de la comunicación*, Madrid, Editorial Tecnos, 1989.
- Rodriguez, R, *La teoría de la agenda-setting, Aplicación a la enseñanza Universitaria*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante, 2004. Disponible en <http://www.obets.ua.es/obets/libros/AgendaSetting.pdf>
- Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Romero, J., "Disney la transmissió dels valors sòcio-culturals als nens: anàlisi semiòtico-freqüencial de la recepció. Aproximació a la investigació de l'audiència des de la semiòtica social". Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.

- Rosel, J; Miranda, J; López, J., "Memoria para dimensiones componentes de imágenes, en una tarea de reconocimiento serial", *Anales de Psicología*, 11(1), (pp.19-28), 1995. Disponible en:
http://www.um.es/analesps/v11/v11_1/02-11_1.pdf
- Rousseau, J. J., *Emilio o De la educación*, Madrid, Editorial Edaf, 1997.
- Ruiz Olabuénaga, J.I., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1996.
- Ruiz, C., *Evaluación del atractivo físico de modelos audiovisuales: procesos de identificación en niños y adolescentes*, Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, 1999. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=723>
- Ruiz Vargas, J. "La investigación experimental de la memoria en el seno de la Psicología cognitiva", *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, nº 189-190, (pp.33-65), 2000.
- Rushkoff, D., *Coerción. Por qué hacemos caso a lo que nos dicen*, Barcelona, Editorial la Liebre de Marzo, 2001.
- Saborit, J., *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid, Editorial Cátedra, 1988.
- Sáiz, D, Baqués, J y Sáiz, M, "Factores que pueden mejorar la codificación de los mensajes publicitarios: ¿una cuestión de memoria implícita o de memoria explícita?" *Psicothema*, Vol. 11, nº 4, (pp. 891-900), 1999. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/334.pdf>
- Salinas, J., "Consideraciones acerca de la formación continua de profesores respecto al vídeo". *Educación y Cultura*. nº 7. (pp.99-119), 1989.
- Salinas, J., *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*, Palma de Mallorca, Universidad de las islas Baleares, 1992.
- Sánchez, A., "Nuevas tecnologías para transformar la escuela", *Escuela Española*, nº 1. (pp.9) 1983.
- Sánchez, J., *Narrativa audiovisual*, Barcelona, UOC, 2006.
- Sánchez, S., *Tecnología de la educación*, Madrid, Editorial Santillana, 1991.
- Santos Guerra. M. A., *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*, Madrid, Editorial Akal, 1993.
- Sartre, J.P., *Bosquejo para una teoría de las emociones*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.

- Savater, F., *Criaturas del aire*. Barcelona, Editorial Destino, 1992.
- Schwanitz, D., *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Madrid, Editorial Taurus, 2003.
- Scheff, T.J., *Microsociology. Discourse. Emotion, and social structure*, Chicago. University Press, 1990.
- Scheft, T.J y Retzinger.S.M. *Emotions and violence: Shame and Rage in Destructive Conflicts*, Lexington, Lexington Books. 1991.
- Schiller, H., *Los manipuladores de cerebros*, Barcelona, Gedisa, 1987.
- Schiller, H., *Cultura, S. A. La apropiación corporativa de la expresión pública*, Universidad de Guadalajara, México, 1993.
- Schmidt-Atzert, L., *Psicología de las emociones*, Barcelona, Editorial Herder, 1985.
- Seco, M., Andrés, O., Ramos, G., *Diccionario del español actual*. Madrid, Editorial Aguilar, 1999.
- Shaffer, D., *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, México, Editorial Thomson Learning, 2000.
- Smith, A., (comp.), *Comunicación y Cultura* (3 volúmenes), Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- Steiner. C., *Los guiones que vivimos*, Barcelona, Editorial Kairós, 1992.
- Steiner, C., *La educación emocional*, Madrid, Editorial Suma de Letras, 2002.
- Tormo, J. et. alt. "Diferencias de género en el recuerdo de imágenes de distinto contenido afectivo". Poster presentado en las V Jornadas de Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales, organizadas por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I. Castellón, 3, 4, 5 y 9 de mayo de 2000. Disponible en:
<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi5/genero.pdf>
- Torres, J., *El currículum oculto*, Madrid, Editorial Morata, 1992.
- Torres, J., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Editorial Morata, 1996.
- Torrico, E., *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación*, Buenos Aires, Norma, 2004.
- Toussaint, F., *Crítica de la información de masas*, México, Trillas, 1975.

- Ulich, D., *El sentimiento. Introducción a la psicología de la emoción*, Barcelona Editorial Herder, 1985.
- Valle. F., "Estructuras y procesos en la memoria". En Mayor. J. y Pinillos. J. L., *Tratado de psicología general*. Volumen 4, Madrid, Alhambra Universidad, 1992.
- Vallejo, J. (Dir), *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*, Barcelona, Editorial Masson, 2006.
- Van Doren, C., *Breve historia del saber. La cultura al alcance de todos*, Barcelona, Círculo de Lectores, 2006.
- Vázquez Montalbán, M., *Historia de la comunicación social*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- Velarde, O., *La mediación de los Medios de comunicación de masas en la construcción de las representaciones infantiles*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense, 1992.
- Verón, E. et alt., *Lenguaje y comunicación social*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.
- Vidal, R., *La actividad propagandística de Walt Disney durante la II Guerra Mundial*, Salamanca, Publicaciones de la universidad Pontificia de salamanca, 2006.
- Viñao, A., *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Editorial Morata, 2002.
- Watzlawick, P. et alt, *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Buenos Aires, Editorial Gedisa, 1988.
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (Comps), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1994.
- Weber, M., *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Wertsch, J. V., *Voces de la mente, Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid, Editorial Visor, 1993.
- Wiesel, E. et alt, *La intolerancia. Academia universal de las culturas*, Granica América Latina, 2002.
- Wimmer, R. D. y Dominick, J. R., *Introducción a la investigación de medios masivos de comunicación*, México, International Thompson Editores ,2001.

- Wolf, M., *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*, Barcelona, Editorial Paidós, 1991.
- Wolf, M. "Tendencias actuales del estudio de medios", *Revista Diálogos de la Comunicación* - nº.30 Julio 1991b. Disponible en:
http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/30-4MauroWolf.pdf
- Wolfe, T., *La hoguera de las vanidades*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2002.



A NEXOS.

Anexo 1. Ficha Técnica de los largometrajes de Walt Disney y Disney -Pixar.

Anexo 2. Cuestionarios experimento Recuerdo 2007.

Anexo 3. Título y descripción de los montajes de vídeo Recuerdo 2007.

Anexo 4. Tablas y estadísticos del experimento Recuerdo 2008.

Anexo 5. Evolución del diseño del experimento Recuerdo 2008.

Anexo 1. Ficha Técnica de los largometrajes de Walt Disney y Disney -Pixar.

*

La ficha técnica de una película es mucho más amplia que la información que aquí presentamos que se reduce a los datos sobre el año de estreno, la duración, dirección, guión, música y una sinopsis-argumento. Para nuestro propósito es suficiente con esta información. Las fuentes donde se ha recogido ésta, se localiza en las propias cintas de vídeo (VHS), y DVD así como en distintas bases de datos dentro de la *www*.²⁸⁴ Hemos preferido no hacer nosotros el resumen del argumento-sinopsis para ser lo más objetivo posible en la presentación del mismo. Una última aclaración, en algunos argumentos-

²⁸⁴ <http://spanish.imdb.com/>
<http://www.estamosrodando.com/>
<http://www.cineatp.com/>
<http://www.labutaca.net/>
<http://www.buscacine.com/>
<http://es.wikipedia.org/>

sinopsis nos extendemos más que en otros, debido a que consideramos que son clásicos en la historia del cine de animación y son suficientemente conocidos por el público.

PRINCIPALES LARGOMETRAJES PRODUCIDOS POR WALT DISNEY.

Blancanieves y los siete enanitos.

Año: 1937, USA

Duración: 83 min.

Director: Walt Disney.

Guión: Ted Sears, Otto Englander, Earl Hund, Dorothy Ann Blank, Richard Creedon, Dick Richard, Webb Smith (Cuento: Jacob Grimm, Wilhelm Grimm)

Música: Leigh Harline, Paul Smith, Frank Churchill.

Sinopsis:

Como en el cuento original, una malvada Reina, celosa de la belleza de su hijastra, ordena su asesinato, pero la joven huye y encuentra refugio en el bosque junto a siete enanos. Enterada la Reina de que su orden no se ha cumplido se transforma en bruja con la intención de envenenar a Blancanieves con una manzana.

Pinocho.

Año: 1940, USA.

Duración: 87 min.

Director: Ben Sharpsteen, Hamilton Luske.

Guión: Ted Sears, Webb Smith, Joseph Sabo, Otto Englander, William Cottrell, Aurelius Battaglia, Erdman Penner.

Música: Leigh Harline, Paul J. Smith, Ned Washington.

Sinopsis:

Un anciano llamado Geppetto crea una marioneta de madera llamada Pinocho. El inventor desea que Pinocho sea un niño de verdad. El Hada Madrina Azul

hace realidad el deseo de Geppetto y da vida a la marioneta, pero conservando su cuerpo de madera. El hada asigna a Pepito Grillo como conciencia de Pinocho, para que lo aleje de los problemas y lo aconseje en situaciones difíciles. Pepito Grillo no es escuchado por Pinocho, quien pasa por varios problemas para volver con su padre Geppetto, al reencontrarse se convierte en un niño de verdad.

Fantasía.

Año: 1940, USA.

Duración: 81 min.

Director: Ben Sharpsteen.

Guión: Joe Grant & Dick Huemer.

Música: J.S. Bach, Ludwig van Beethoven, Igor Stravinsky, Peter Tchaikovsky, Paul Dukas, Franz Schubert, Modest Mussorgsky.

Sinopsis:

Fantasía se compone de siete episodios, acompañados por ocho obras de música clásica:

1. Juego de luces y música, sin figuras. (Tocata y fuga en Re menor de Bach)
2. Historia primaveral donde los protagonistas son flores, hadas y plantas. (El Cascanueces de Piotr Ilich Chaikovski)
3. El aprendiz de mago, interpretado por Mickey Mouse. Mickey es un aprendiz de mago, y arma un tremendo desastre en el castillo de su maestro cuando éste lo deja solo. (El aprendiz de mago de Paul Dukas)
4. La creación del mundo. (La consagración de la primavera de Igor Stravinski)
5. Inspirada en el Olimpo griego, en la que aparecen centauros, dioses, semidioses y faunos. (Sexta sinfonía ("Pastoral") de Ludwig van Beethoven)
6. Divertimento de baile entre hipopótamos y cocodrilos. (Danza de las horas de la ópera La Gioconda de Ponchielli)

7. Final. Un demonio despierta en la cima de una montaña y convoca diablos y esqueletos. Luego hay una procesión sacra. (Una noche en el Monte Calvo de Modest Mussorgsky y Ave María de Franz Schubert).

Dumbo.

Año: 1941, USA.

Duración: 87 min.

Director: Ben Sharpsteen.

Guión: Joe Grant & Dick Huemer.

Música: Oliver Wallace y Frank Churchill.

Sinopsis:

Las cigüeñas llegan, como todos los años, hasta un pintoresco circo para repartir los bebés a sus respectivas mamás. La señora Jumbo, una elefanta, descubre que su pequeño tiene unas orejas enormes; todas sus compañeras se ríen de su bebé, pero la señora Jumbo le defiende siempre, hasta el punto de ser encerrada por enfrentarse a todo aquel que se mofe de su retoño. El pequeño Dumbo, maltratado y ridiculizado por todos sus compañeros, sólo cuenta con la ayuda de un minúsculo ratoncito llamado Timothy, que decide hacer de él una estrella del circo. Lo que conseguirá enseñándole a volar.

La cenicienta.

Año: 1950, USA.

Duración: 74 min.

Director: Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson

Guión: William Peed, Ted Sears, Homer Brightman, Kenneth Anderson, Erdman Penner, Winston Hibler, Harry Reeves, Joe Rinaldi

Música: Mack David, Jerry Livingston, Al Hoffman.

Sinopsis:

Cenicienta es una bella joven que tras la muerte de su padre se ve obligada a hacer de sirvienta de su madrastra y hermanastras que la explotan, mientras ellas malgastan la fortuna de su difunto padre. Un día, llega una invitación a un gran baile que ofrecería el príncipe ya que éste busca esposa y Cenicienta ve la oportunidad de por una vez sentirse como las demás chicas de su edad. Sin

embargo, no se lo pondrán fácil. Gracias a la ayuda del Hada madrina consigue ir al baile, con la condición de regresar a las doce de la noche. En su apresurado regreso pierde un zapato que será la clave para que luego el príncipe la encuentre.

Alicia en el país de las maravillas.

Año: 1951, USA.

Duración: 75 min.

Director: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske.

Guión: Winston Hibler.

Música: Oliver Wallace.

Sinopsis:

La historia comienza con las lecciones de historia que Alicia recibe por parte de su hermana mayor, a las que ésta no presta ninguna atención. La niña juega con su gata Diana e imagina como sería un mundo de su propia creación, cuando cae dormida. Repentinamente ve un conejo blanco con chaqueta y reloj, lo que en un principio no le resulta extraño, pero finalmente sale en su búsqueda. El conejo entra en una madriguera, Alicia lo sigue y cae en un agujero. Así llega al País de la Maravillas donde se encuentra con una serie de personajes muy extraños: el pájaro dodo, la liebre de marzo y el sombrerero loco, una oruga que fuma en pipa...y se ve involucrada en unos divertidos eventos como una fiesta de "no-cumpleaños" o un partido de croquet con la malvada reina de corazones. Finalmente Alicia despierta al lado de su hermana, la que le dice que ya es hora de volver a casa.

Peter Pan.

Año: 1953, USA.

Duración: 73 min.

Director: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske.

Guión: Ted Sears, Erdman Penner.

Música: Sammy Cahn, Frank Churchill, Sammy Fain.

[Peter Pan fue la última película de Disney distribuida por RKO. Después del año 1953, la distribución pasó a manos de Buena Vista (compañía perteneciente a Disney)]

Sinopsis:

Wendy, Juan y Miguel, hijos de los Darlin, viven con la firme creencia en la realidad de Peter Pan, eterno niño-héroe que habita en el País de Nunca Jamás. Una noche, Peter Pan en persona se introduce en la casa de los Darlin con la intención de recobrar su sombra, extraviada una velada en la que se detuvo a escuchar las historias que cuenta Wendy a sus hermanos. Wendy se despierta y Peter la invita junto a sus hermanos a visitar el País de Nunca Jamás, donde todo es diversión y los niños no crecen nunca. Pero allí también vive el Capitán Garfio, eterno enemigo de Peter, que intentará eliminarlo a través de Campanilla, el hada celosa del ascendiente que tiene Wendy sobre Peter Pan.

La dama y el vagabundo.

Año: 1955, USA.

Duración: 75 min.

Director: Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson.

Guión: Erdman Penner, Joe Rinaldi, Ralph Wright, Don DaGradi

Música: Oliver Wallace.

Sinopsis:

Reina, una cachorro cocker spaniel, llega a su hogar en navidad como un regalo, al pasar el tiempo se gana el cariño de sus dueños. Jaimito y Linda, dueños de Reina, esperan un bebé tiempo después. Golfo, un perro callejero, explica a Reina que con la llegada del bebé los cariños hacia ella por parte de sus dueños serán menores, pero al llegar el bebé Reina se da cuenta de que no es así, tan solo que las cosas son diferentes y que ella se encargará de cuidar al niño también. En una ocasión Jaimito y Linda deben salir de casa y llega a cuidar al bebé a tía Sara, dueña de dos gatos siameses, le hará la vida imposible a Reina, tratará de ponerle un bozal y Reina huirá, refugiándose con Golfo y aprendiendo un poco de como ve la vida el perro callejero hasta que termina en la perrera por una travesura. Al salir de la perrera ella desconfía de Golfo pero

recupera su confianza en él cuando el perro callejero mata a una rata que amenazaba la salud del bebé. La tía Sara, escandalizada, llama al perrero que se lleva a Golfo, pero Jock y Trusky lo salvan. Golfo y Reina se enamoran y casan, teniendo varios pequeños muy parecidos a Reina y uno, muy travieso, igual al padre.

La Bella Durmiente.

Año: 1959, USA.

Duración: 75 min.

Director: Les Clark, Eric Larson y Wolfgang Reitherman,

Guión: Erdman Penner

Música: Peter Tchaikovsky (adaptación).

Sinopsis:

El argumento está basado en la historia de dos reyes que esperaban con alegría el nacimiento de su primera hija, a la que llamarían Aurora. Para celebrarlo, organizaron una fiesta a la que invitaron a todos los habitantes del reino. Las tres hadas vinieron a hacerle un regalo cada una, siendo la hada Flora la encargada de darle la belleza, la hada Fauna le dio la dulce voz, pero olvidaron invitar a la malvada bruja Maléfica que, enfurecida, lanzó un terrible hechizo sobre la princesa: el día de su décimo sexto cumpleaños, se pincharía con el uso de una rueda y moriría. El hada Primavera como aún no le había dado ningún regalo le dio el mejor de todos, romper el maleficio: no morirá, permanecerá dormida hasta que un valiente príncipe la bese.

101 Dálmatas.

Año: 1961, USA.

Duración: 79 min.

Director: Wolfgang Reitherman, Clyde Geronimi, Hamilton Luske.

Guión: Bill Peet.

Música: George Bruns.

La película cuenta la historia de Pongo, un perro dálmata que forma una familia con Perdy, una perra de clase de su misma raza, al mismo tiempo uniendo a sus

dos años, Roger y Anita. Poco después, la pareja canina trae al mundo a un grupo de 15 pequeños cachorritos que se convierten en el objetivo de la malvada Cruella DeVil, que quiere a los perritos para hacer de ellos montones de abrigo de piel. Su sueño de obtener un exclusivo abrigo de piel de los pequeños perros, se convierte en una obsesión. Para conseguirlo contrata a dos ladrones y pone en marcha un malvado plan con el único fin de secuestrar a los dálmatas.

El libro de la selva.

Año: 1967, USA.

Duración: 78 min.

Director: Wolfgang Reitherman

Guión: Larry Clemmons.

Música: George Bruns, Terry Gilkyson, Richard M. Sherman.

Sinopsis:

Mowgli es un cachorro humano al que la pantera Bagheera encuentra perdido en la selva. Bagheera lo deja al cuidado de unos amigos suyos, lobos, que lo cuidan. Unos años después el tigre Shere Kan ha vuelto a la selva, por lo que la manada de los lobos decide que no pueden hacerse cargo de él para no enfrentarse con el temible tigre. Bagheera será la encargada de llevarlo a la aldea del hombre. Pero el camino será accidentado, encontrando a la serpiente Kaa, que intentará comerlos hipnotizándolos en su primera noche. Luego encontrarán al bonachón y hedonista oso Baloo, que adoptará a Mowgli para desesperación de Bagheera. Pero Mowgli le será arrebatado por los monos del rey Loui, que quiere el secreto del fuego. Tras rescatarlo de los monos, Baloo se convence de llevarle con los humanos, pero Mowgli escapa y se encuentra con los buitres y Shere Kan, con quien lucha y a quien hace huir con ayuda de los buitres, de Baloo y del fuego. Pero quien hará que Mowgli acuda a la aldea será finalmente el amor por una muchacha a la que ve en el río.

Los Aristogatos.

Año. 1970, USA.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

Duración: 90 min.

Director: Wolfgang Reitherman

Guión: Ralph Wright, Tom McGowan, Frank Thomas, Ken Anderson.

Música: George Bruns.

Sinopsis:

Está ambientada en París, en el año 1910. Trata de una anciana muy rica (Madame Adelaide Bonfamille) que vive feliz con sus gatos en una casa grande de un barrio rico. La única persona que tiene es a su mayordomo, Edgar, un hombre en apariencia fiel y trabajador. La gata de esta señora, que se llama Duquesa, habita en esta mansión con sus tres traviesos gatitos (Toulouse, Berlioz y Marie). Ni ella ni su dueña sospechan que el mayordomo intenta matar a los gatos porque están en un lugar preferente en el testamento de la anciana: al morir ella los gatos recibirían la herencia. En caso de que murieran los gatos, toda la fortuna pasaría a manos de Edgar.

Un día el mayordomo los abandona lejos de su hogar, para que no puedan encontrar el camino de vuelta y así hacer creer a la anciana que han muerto. Pero consiguen regresar a casa con la ayuda de Tomás O'Malley, un gato arrabalero (callejero). O'Malley siente algo por Duquesa, y por ello decide ayudarla, aunque le supone un gran riesgo. Unos amigos del vagabundo, músicos de jazz, ayudarán también.

Robin Hood.

Año: 1973, USA.

Duración: 83 min.

Director: Wolfgang Reitherman.

Guión: Larry Clemmons.

Música: George Burns.

Sinopsis:

La popular leyenda de Robin Hood es revivida por Disney. La diversión y el romance aparecen cuando Robin Hood, el héroe espadachín del Bosque de Sherwood, se lanza de aventura en aventura con su ayudante, Little John, y su banda. Su objetivo es vencer al malvado príncipe y su ayuda de cámara, Hiss,

que tienen atemorizado al pueblo a base de injustos impuestos. Los personajes principales son toda una variedad de animales vertebrados. Robin Hood y Lady Mariane son unos zorros, el Príncipe Juan y el Rey Ricardo son unos leones (Juan sin melena y Ricardo sí), Persivaldo (Sir Hiss) el alma villana es una serpiente, los amigos de Robin son un gallo, un oso, un conejo y una tortuga.

Tod y Toby.

Año: 1981, USA.

Duración: 90 min.

Director: Art Stevens, Ted Berman, Richard Rich.

Guión: Larry Clemmons, Peter Young, Steve Hulett, Dave Michener, Burny Mattinson.

Música: Buddy Baker.

Sinopsis:

La aventura comienza cuando una señora viuda adopta un cachorro de zorro llamado Tod. El travieso zorro pronto se encuentra con Toby, un cachorro de perro de caza. Así se hace los dos inseparables amigos... sin saber que por su naturaleza deberían ser enemigos. Bajo la mirada vigilante de Mamá Búho, Tod y Toby juegan y se divierten en el bosque, inconscientes de que en el futuro tendrán que enfrentarse y poner su amistad a prueba.

Aladdín.

Año: 1992, USA.

Duración: 82 min.

Directores: John Musker & Ron Clements.

Guión: John Musker & Ron Clements.

Música: Alan Meneen y Tim Rice

Sinopsis:

Aladdín es un joven pillo que junto con su inseparable mono Abú, se dedica a robar o engañar a la gente de Agrabah para poder sobrevivir, soñando con ser algún día alguien importante. Se enamora de la princesa Jazmin, hija del Sultán. Inesperadamente su suerte cambia cuando un hechicero (Jafar) le propone conseguir todas las riquezas que se pueda imaginar a cambio de que él, un chico de corazón puro, le consiga una vieja lámpara de las profundidades de la Cueva de las Maravillas, donde reside un divertido genio que le concede tres deseos, uno de ellos convertirse en príncipe para que Jazmin se fije en él.

La Sirenita.

Año: 1989, USA.

Duración: 88 min.

Directores: John Musker & Ron Clements.

Guión: John Musker & Ron Clements, Ted Elliot & Terrie Rossio

Música: Alan Menken y Tim Rice.

Sinopsis:

Ariel es una sirena soñadora que cree que vivir fuera del agua es lo mejor que le podría pasar en la vida. Un día de tormenta salva a un príncipe (Eric) de un barco que naufraga y cae locamente enamorada de él, pero cuando su padre (el rey Tritón) descubre los sueños de su hija y su escondite secreto en el que guarda todos los pequeños tesoros que ha ido encontrando de los humanos, éste, furioso, arrasa con todo.

Ariel decide ir a hacer un pacto con Úrsula, la bruja del mar. Gracias a ella, se convierte en ser humano y se reencuentra con el príncipe, al que está a punto de

conquistar, pero interviene Úrsula para evitarlo y Ariel vuelve a convertirse en sirena y esclava de la bruja del mar.

Sin embargo, su padre decide hacer un cambio de prisionero y se pone a disposición de Úrsula a cambio de la libertad de su hija. Ariel, con la ayuda de sus amigos Sebastián, Flounder y el príncipe Eric, logra derrotar a la bruja y destruirla, revirtiendo los hechizos de Úrsula y liberando a Tritón. Una vez que Tritón se percata del amor entre Ariel y Eric, decide convertirla en ser humano, para posteriormente celebrarse la boda entre los dos enamorados.

El Rey León.

Año: 1994, USA.

Duración: 89 min.

Directores: Roger Allers y Rob Minkoff.

Guión: Irene Mecchi, Jonathan Roberts y Linda Woolverton.

Música: Hans Zimmer; canciones: Elton John.

Sinopsis:

Simba un joven cachorro de león vive junto a sus padres Mufasa y Sarabi y su mejor amiga Nala. Simba es el sucesor al trono, por lo que su tío Scar trata de engañarlo con el fin de quedarse él con el poder. Con ayuda de las hienas, Scar trama un malvado plan para matar a Mufasa y hacer creer a Simba que él lo ha hecho. Con la mentalidad de un niño, asustado y con sentido de la culpabilidad, Simba es ahuyentado del reino pensando que ha matado a su padre. Perseguido por tres hienas, que tenían intención de matarlo por orden de Scar, Simba huye a la selva donde conoce a una suricata (Timón) y un jabalí (Pumba), que lo rescatan y adoptan y con los que rápidamente establece amistad. Ellos le enseñan la filosofía de "Hakuna Matata" (vivir sin preocupaciones). Mientras tanto, todo el mundo cree que Simba ha muerto, y es por tanto Scar el que toma el trono.

Años después, Simba, ya adulto, rescata a Pumba de ser comido por una leona que resulta ser Nala, su amiga de la infancia que, sorprendida por ver que Simba vive, le ruega que vuelva a su antiguo reino para salvarlos del nuevo rey, Scar, que tiene el poder junto a sus secuaces las hienas. El reino se ha convertido

en un auténtico despropósito, mal gobernado y sin ninguna clase de recursos. En un principio, Simba se resiste ayudarla, tiene miedo al pasado y prefiere seguir con su actual estilo de vida. Pero luego, Simba conoce a Rafiki, un mandril, que le habla sobre su padre. Según Rafiki, su padre Mufasa todavía vive junto a él espiritualmente. Mufasa se le aparece a Simba y lo convence de ir a recuperar su trono recordándole quién es y de donde viene.

A su vuelta, Simba lucha contra su tío Scar. Cuando Simba tiene toda la pata de perder, Scar le dice que fue él el que realmente mató a su padre. En un ataque increíble de rabia y furia se repone y finalmente Simba sale victorioso de la batalla y es nombrado rey. La película acaba con el nacimiento de Kiara por parte de Simba y Nala, dándose así de nuevo el Ciclo de la vida.

Pocahontas.

Año: 1995, USA.

Duración: 89 min.

Director: Mike Gabriel y Eric Goldberg.

Guión: Carl Binder, Sussanah Grant, Philip LaZebnik, [Andrew Chapman]

Música: Alan Menken, Stephen.

Sinopsis:

La acción comienza en 1607 y se centra en la historia romántica —plagada de elementos legendarios— entre Pocahontas, una india hermosa y valiente, y el capitán inglés John Smith, un aventurero. Smith dirige las tropas con las que el codicioso Gobernador John Ratcliffe pretende colonizar Virginia y hacerse con todo el oro que cree que llena estas tierras. El amor entre Pocahontas y John Smith se interpondrá en mitad de la espiral de odio entre indios e ingleses, que lleva la historia al borde mismo de la tragedia.

El Jorobado de Notre Dame.

Año: 1996, USA.

Duración: 92 min.

Directores: Gary Trousdale y Kirk Wise.

Guión: Tab Murphy, Irene Mecchi, Bob Tzudiker, Noni White y Jonathan.

Música: Alan Menken; canciones: Stephen Schwartz.

Sinopsis:

La historia comienza veinte años atrás, cuando el cruel juez Claude Frollo comienza su encarnizada lucha contra los gitanos, entre ellos la madre de Quasimodo. Ella al negarse entregar a su bebe es asesinada por Frollo a las afueras de Notre Dame, pero al descubrir las deformidades del niño intenta matarlo tirandolo a un pozo. Sin embargo el arcediano evita que se cometa el segundo crimen, y aconseja a Frollo cuidar al niño y criarlo como si fuera suyo, ya que de lo contrario enfrentara la ira divina, pues la catedral había sido testigo de todo. Así es como acuerdan refugiarse en el campanario para que nadie pueda ver su monstruosa humanidad.

Veinte años después Quasimodo se deprime, pues desde el campanario observa los preparativos para el "Festival de los Bufones", sin embargo no puede ir, ya que su amo Frollo le ha ordenado nunca salir del campanario. Mientras, en los alrededores, el capitán Febo busca el Palacio de Justicia, sin embargo nadie parece querer ayudarlo. En su deambular por la ciudad se encuentra un grupo de gitanos tocando musica y bailando, pero queda sorprendido por la belleza de la gitana bailarina, quien es detenida por los soldados que tienen la orden de apresar a todos lo gitanos que encuentren. Pero gracias a la oportuna intervención de Febo la gitana logra escapar. Los soldados tratan de enfrentar al capitán, pero al darse cuenta de su cargo aceptan llevarlo al Palacio, donde se encuentra con Frollo. Este le explica sus nuevas tareas como nuevo jefe de policía de Paris, que principalmente se basan en atrapar gitanos. Estando en esto se escuchan las trompetas que anuncian el inicio del festival a los pies de la catedral, y Frollo invita al decepcionado Febo a presenciar la fiesta. Quasimodo, apoyado por sus amigas las gárgolas, baja a formar parte de la celebración, sin embargo nunca imagino lo que alli encontraría. Nada es lo que parece, todo es

confuso y enredado, y en su intento por ocultarse de la gente cae accidentalmente en la tienda de la gitana, la cual se prepara para dar función en el festival. El se sorprende ya que ella no muestra rechazo alguno al mirar su cara, pero al salir de la tienda la gitana lo felicita por su "gran máscara". Llegando Frollo a la plaza comienza el verdadero espectáculo: la gitana es presentada como la más bella aparición y entre una nube de polvo rosa aparece "La Esmeralda". Con su baile logra seducir a todo el público, pero en especial a Frollo, a Febo y a Quasimodo. Después comienza la "broma" del día, que se trata de coronar al más feo de la ciudad. Así Esmeralda invita a subir al campanero al escenario, sin saber que en realidad lo que ve no es una máscara, sino su verdadero rostro, que al intentar tirar de él se descubre la verdad. Toda la ciudad observa horrorizada a ese monstruoso ser, y Frollo no puede dar crédito a lo que ve. Pero el jefe de los gitanos, Clopin, llega a salvar la situación y corona a Quasimodo como "El rostro más feo de París", con lo que todo el pueblo lo ovaciona como su nuevo rey tonto. Parece ser el momento más feliz para Quasimodo, pero de la nada unos soldados comienzan a lanzarle frutas y verduras, lo que desencadena una tortura pública en contra del derrocado rey tonto. Al negarse Frollo a detener las atrocidades la gente solo se detiene al ver que Esmeralda sube a liberar a Quasimodo. Frollo trata de detenerla, pero la gitana aprovecha que tiene su atención para reclamarle los abusos contra su pueblo, y lo llama "el único bufón del festival". Frollo intenta detenerla, pero ella logra escapar, así que el juez ordena que la busquen por toda la ciudad, pero que tienen que entregarla con vida. Quasimodo se disculpa con su amo y promete no volver a salir, regresando humillado a su refugio.

Febo se da cuenta de que la gitana disfrazada entra a la catedral y la sigue, ella se da cuenta y trata de defenderse, pero él le explica que no puede detenerla dentro de la iglesia, pues esta le brinda asilo. Frollo los descubre y trata de atraparla, pero esta vez el arcediano lo evita, alegando que el juez aprendió hace unos años a respetar la santidad de la iglesia.

Así, Esmeralda queda atrapada dentro de la catedral, pues si sale será apresada por Frollo. Inspirada por los demás creyentes alza una plegaria en pro de su pueblo "los marginados", desde las alturas.

Hércules.

Año: 1997, USA.

Duración: 92 min.

Directores: John Musker y Ron Clements.

Guión: Ron Clements, John Musker, Bob Shaw, Donald McEnery e Irene Mecchi.

Música: Alan Menken.

Sinopsis:

Hades, señor del inframundo, odia su trabajo y planea destronar al dios Zeus. Consulta a las moiras-grayas para conocer el resultado de su plan, las moiras-grayas le dicen que Hércules, el hijo de Zeus y Hera, será una amenaza para sus planes. Hades envía a sus dos secuaces Pena y Pánico para que conviertan en mortal al bebé Hércules y lo maten, pero antes de convertirlo en mortal aparecen dos humanos: Anfitrión y su mujer Alcmena; Pánico y Pena se ocultan, tras eso intentan matar al bebé convirtiéndose en dos serpientes, pero fracasan. Los humanos adoptan a Hércules quien al no beber completamente la poción que lo haría mortal, presenta una gran fuerza.

Hércules trata de descubrir el origen de su fuerza, sus padres adoptivos le cuentan que lo encontraron abandonado y que tenía el medallón de los dioses. En el templo de Zeus, Hércules le pide alguna respuesta y éste le dice que es su padre, pero que debe convertirse en un héroe antes de volver al monte Olimpo. Zeus le entrega a Pegaso y le dice que busque a Filoctetes, quien le ayudaría a entrenar.

El sueño de Fil es entrenar al mayor de los héroes, pero todos sus antiguos alumnos (entre los que destaca el propio Aquiles) fueron un fracaso. Hércules es aceptado por Fil como aprendiz y lo entrena. Al terminar el entrenamiento viajan a Tebas para buscar alguna misión que cumplir. En el camino a la ciudad, Hércules encuentra a Megara y la salva de una criatura que la molestaba. Meg trabaja para Hades, quien al descubrir que Hércules sigue vivo le da a la muchacha la misión de seducirlo.

En Tebas, Hércules se convierte en una celebridad tras vencer a fuertes monstruos (La hidra, Medusa y el león de Nemea entre otros). Zeus le dice que la popularidad no lo convierte en héroe y que aún le queda trabajo por hacer.

Fil descubre los planes de Hades y le informa a Hércules que Meg solo jugaba con él, pero pelean y Fil se va. Hades usa a Meg como carnada para que Hércules deje sus poderes por 24 horas, tiempo necesario para que Hades lleve a cabo su plan y conquiste la tierra. Hércules acepta con la condición que Meg no sufra ningún daño.

Hades libera a un grupo de titanes para que ataquen el monte Olimpo y a un cíclope para matar a Hércules. Zeus se ve superado en fuerza y es atrapado. Al mismo tiempo, Hércules se enfrenta al cíclope, y entre alientos de Fil (quien regresa ya que Meg fue a buscarlo) logra derrotarlo utilizando su ingenio, pero cuando el cíclope cae, se produce un terremoto y una columna está a punto de caer sobre Hércules. Meg, interponiéndose, lo salva, se deja aplastar y muere. Como el contrato se rompe, Hércules recupera su fuerza. Hércules vence a los titanes, a Hades y salva la vida de Meg, pero rechaza la oportunidad de convertirse en dios para vivir en la tierra junto a su amada.

Mulan.

Año: 1998, USA.

Duración: 88 min.

Dirección: Barry Cook, Tony Bancroft

Guión: Eugenia Bostwick, Raymond Singer

Música: Jerry Goldsmith.

Sinopsis:

Mulan es una joven en edad casadera, pero también es un espíritu libre y es por ello que muchos la consideran una deshonra. En ese tiempo, el imperio chino entra en guerra con los Hunos, y su anciano padre es llamado al frente. Sin embargo, ella decide no permitirlo y se disfraza de hombre para sustituirlo sin que él lo sepa.

Al enterarse de esto, los ancestros de la familia Fa envían a un dragón legendario a traerla de vuelta, pero por un accidente cometido por Mushu, un

pequeño dragón (considerado una lagartija) el legendario dragón es reemplazado por él sin que los ancestros se enteren. Mushu va en busca de Mulan, acompañado por Cri-Kee un pequeño grillo con buena suerte. Al encontrarla la "ayuda" a presentarse en el ejército con el nombre de Ping. Allí conoce a Shang Li, el jefe de las tropas. Luego del entrenamiento, por una trampa hecha por Mushu, las tropas deben partir para ayudar al ejército comandado por el padre de Shang a defender China de los Hunos. Al llegar encuentran que el ejército del padre de Shang ha desaparecido, y que el pueblo ha sido destruido.

Después se encuentran con los Hunos, quienes los superaban en número, pero a Mulan se le ocurre causar una avalancha en la cual desaparecen los Hunos, pero Mulan resulta herida. Al curar su herida, descubren que es mujer, delito que es penado por la ley con la muerte, pero Shang le perdona la vida, a cambio de que ella lo salvara a él durante la avalancha, y sólo es expulsada del ejército y dejada a su suerte.

Shang arriba a la Ciudad Imperial, donde los reciben con una enorme celebración, ya que todos creen que acabaron con el ejército de los Hunos, pero Mulan, que fue abandonada en la montaña, descubre que no han desaparecido completamente, y corre a anunciar que el emperador está en peligro.

Ya en la ciudad intenta advertirles a las personas, pero nadie le cree hasta que descubren que los Hunos ya han llegado y secuestran al emperador dentro de su propio palacio. Mientras esto ocurre Mulan piensa en un plan para rescatar al emperador, y con ayuda de Shang y sus demás amigos rescatan al emperador y acaban con los Hunos.

Mulan es condecorada y el emperador le ofrece un puesto en la Corte Imperial, pero ella no lo acepta porque cree que ya ha estado mucho tiempo fuera de casa. Al regresar sus padres la reciben con una gran felicidad y Mushu logra su objetivo de convertirse en guardián de la familia Fa.

Tarzán.

Año: 1999, USA.

Duración: 88 min.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

Dirección: Chris Buck y Kevin Lima.

Guión: Tab Murphy y Bob Tzudiker & Noni White.

Música: Mark Mancina. Canciones: Phil Collins.

Sinopsis:

Unos gorilas encuentran un bebé abandonado en la selva africana y lo crían como si fuese su propio hijo. Con el paso del tiempo el muchacho, llamado Tarzán, se convertirán en adulto y deberá demostrar que es el mejor de todos los monos ante su rey, Kerchak. Por otro lado, un día encuentra en la selva a un profesor y su hija Jane con la que descubrirá que existe otro mundo de seres más similares a él.

Fantasia 2000.

Año: 1999, USA.

Duración: 75 min.

Dirección: James Algar, Gaëtan Brizzi, Paul Brizzi, Hendel Brutoy, Francis Glebas, Eric Goldberg, Don Hahn, Pixote Hunt.

Guión: Carl Fallberg, Irene Mecchi, Perce Pearce, David Reynolds.

Música: Paul Dukas, Edward Elgar, George Gershwin, Ottorino Respighi, Camille Saint-Saëns, Dmitri Shostakovich, Igor Stravinsky, Ludwig van Beethoven.

Sinopsis:

Sinfonía nº 5: La música de Beethoven se combina con objetos y formas de diferentes colores. Pinos de Roma: una manada de ballenas en tres dimensiones sale del agua y consigue volar. Rhapsody in blue: el Nueva York de los años treinta y el jazz muestran su vida cotidiana. El soldadito de plomo: se inspira en el cuento clásico de Hans Christian Andersen. Carnaval de los animales: Unos flamencos juegan con un yo-yo. El aprendiz de brujo, nueva versión, pero muy similar, al segmento del mismo título de la versión original protagonizado por Mickey Mouse. Pompa y circunstancia: El pato Donald se convierte en el ayudante de Noé para introducir una pareja de animales de cada especie. Suite pájaro de fuego: Un duende y un alce devuelven al bosque destruido por el Pájaro de Fuego.

El Emperador y sus locuras.

Año: 2000, USA.

Duración: 78 min.

Dirección: Mark Dindal.

Guión: David Reynolds; basado en una historia de Mark Dindal y Chris Williams.

Música: John Debney. Canciones: Sting.

Sinopsis:

La película se desarrolla en un reino mítico en las montañas, relata los contratiempos de un joven Emperador, arrogante y egocéntrico, llamado Kuzco, al que su envidiosa tutora, la malvada diosa Yzma, convierte en una llama. Abandonado en la jungla, la única posibilidad que tiene Kuzco de regresar a casa y seguir gobernando reside en un bondadoso campesino llamado Pacha al que, previamente, le había dicho que le iba a quitar su casa para construir en su lugar un palacio. El "mundo perfecto" de Kuzco se trastoca todo por completo. Hacen un trato, Pachá lo lleva de regreso a su casa y Kuzco no construye su palacio. Trato que Kuzco no está dispuesto a cumplir. Pero lo peor de todo llega cuando se enfrentan el uno al otro, al competir para que Kuzco vuelva al trono antes de que Izma, ayudada por su sirviente Kronk, les localice y acabe con ellos. Al final, la amistad de Kuzco y Pacha enseña al emperador a ver el mundo con otros ojos.

Atlantis: el imperio perdido.

Año: 2001, USA.

Duración: 92 min.

Dirección: Gary Trousdale y Kirk Wise.

Guión: Tab Murphy y Joss Whedon; basado en una historia de Bryze Zabel y Jackie Zabel.

Música: James Newton Howard.

Sinopsis:

Un joven aventurero e inexperimentado se convierte en la clave para resolver un antiguo e inquietante misterio cuando se une a un grupo de temerarios exploradores decididos a encontrar el legendario imperio perdido de la Atlántida. El protagonista es el inocente y a la vez atrevido Milo Thatch, un cartógrafo de museo que sueña con terminar la investigación que empezó su abuelo, un famoso explorador ya fallecido. Un diario, perdido hace mucho tiempo, sale a la luz y revela nuevas claves sobre la localización. Un excéntrico multimillonario decide financiar una expedición. Milo consigue llevar al Capitán Rourke y a su equipo a este desconocido reino submarino. Pero lo que van a encontrar supera todo lo imaginable y desencadena una serie de acontecimientos muy peligrosos que sólo Milo podrá resolver.

Lilo & Stitch.

Año: 2002, USA.

Duración: 83 min.

Dirección y guión: Chris Sanders y Dean DeBlois.

Música: Alan Silvestri.

Sinopsis:

En una comunidad extraterrestre, el científico Jumba crea su Experimento 626: Una pequeña criatura azul, programada para destruir todo lo que encuentra, con una fuerza capaz de cargar 3000 veces su peso. Descubierta por la Comunidad Intergaláctica, Jumba es apresado y el Experimento 626 condenado al exilio. Sin embargo, esta criatura huye en una nave, y se estrella en un planeta no muy conocido, donde abunda el agua: la Tierra, específicamente en

Hawaii. Para huir de quienes lo buscan, el experimento se hace pasar por un perro y logra ser adoptado por Lilo, una niña huérfana, en busca de un verdadero amigo. Ella llamará a su nueva mascota "Stitch".

La Comunidad Intergaláctica enviará a la Tierra a Jumba, su creador, vigilado por el agente Pleakley, a fin de capturar a Stitch, quien encuentra una verdadera amistad en Lilo, su hermana Nani, y el novio de ésta, David. Poco a poco, Stitch comprenderá que la vida tiene sentido más allá de destruir.

El planeta del tesoro.

Año: 2002, USA.

Duración: 95 min.

Dirección: Ron Clements y John Musker.

Guión: Ron Clements, John Musker y Rob Edwards.

Música: James Newton Howard.

Sinopsis:

Cuando era un niño, Jim Hawkins leía cuentos de pirata y leyó sobre el Planeta del Tesoro, donde el viejo Capitán Flint había ocultado su gigantesco tesoro, conocido como el Botín de los Mil Mundos. Lo que Jim no sabía era que al pasar de los años viviría todo lo relatado en sus cuentos y realizaría sus sueños de la niñez. Aquí comienza una gran aventura por la gran galaxia. Un día, tras pelearse con su madre, desde el tejado de su casa ve caer una nave justo enfrente de sus ojos; corre hacia allá y un pirata moribundo le da un mapa interestelar que muestra la ruta hacia el Planeta del Tesoro, y al intentar ver lo que era descubre el joven Jim Hawkins este misterioso mapa que muestra el camino a uno de los mayores tesoros de toda la galaxia. Se ve envuelto en la aventura más increíble de su vida: Jim sube a bordo del majestuoso galeón solar R.L.S. The Legacy como grumete, y zarpa en busca del legendario Planeta del Tesoro. Lo acompañan el doctor Delbert Doppler, un torpe astrónomo alienígena con forma de perro; la Capitana Amelia, una estricta mujer felina, y una tripulación de alienígenas amotinados. Long John Silver, el cocinero del barco (un cyborg, mitad hombre y mitad máquina) se convierte en su protector.

Silver es un carismático personaje que esconde un oscuro secreto y que resulta ser muy diferente de lo que aparenta.

Hermano oso.

Año: 2003, USA.

Duración: 85 min.

Dirección: Aaron Blaise y Robert Walker.

Guión: Tab Murphy, Steve Bencich, Lorne Cameron, Ron J. Friedman y David

Música: Mark Mancina y Phil Collins.

Sinopsis:

Kenai está a punto de convertirse en adulto y en su tribu es tradición recibir un tótem (la figura de un animal tallada en piedra) al llegar a la mayoría de edad, sin embargo queda muy decepcionado al ver que recibe un oso, la imagen del amor. Por si esto fuera poco, un oso le roba la cesta del pescado, ya que no la ató bien, así que decide perseguir al malechor. Sus hermanos Denahi y Sitka, para evitar males mayores le siguen pero desgraciadamente Sitka muere y Kenai, lleno de rabia, va tras el oso que provocó su muerte para vengar a su hermano. Al encontrar al oso que destruyó la cesta, al verlo lucha contra él y al matarlo los espíritus lo transforman en oso, justo llega Denahi y ve sus ropas rotas y Kenai cae al agua por un rayo. Denahi decide matar a cualquier oso que vea. Tanana, la chamana le dice a Kenai ya transformado como convertirse en humano. En su búsqueda encuentra a dos alces con quienes hace amistad y también conoce a un cachorro llamado Koda; quien lo acompaña en su búsqueda sin saber lo que quería y que era en realidad humano.

Zafarrancho en el rancho.

Año: 2004, USA.

Duración: 76 min.

Dirección y guión: Will Finn y John Sanford.

Música: Alan Menken.

Sinopsis:

La vida es perfecta para los despreocupados animales que viven en el idílico rancho "Cachito de Cielo", cuya propietaria es una señora llamada Pearl. Rara vez se escucha una palabra más alta que otra, a no ser que venga de Jeb, una vieja cabra cascarrabias que cree que todas las latas son suyas. En su papel extraoficial de jefa del corral está la Sra. Caloway, una quisquillosa vaca británica con aires de superioridad y un peculiar sombrero de paja. Grace, la vaca más joven, es inocente, un poco ingenua y siente predilección por la filosofía New Age. El resto de los habitantes del rancho son un variopinto grupo de cerdos, pollos y patos.

Esta idílica vida se ve alterada por dos razones. Una vaca descarada llamada Maggie (tres veces ganadora del Premio Golden Udder y del Happy Heifer) llega al rancho justo cuando embargan el terreno de su dueña y se da cuenta de que va a necesitar un nuevo hogar. Poco después, aparece el Sheriff Brown para decirle a Pearl que su granja será subastada dentro de tres días si no consigue pagar los 750 dólares que debe. Maggie propone a los animales que intenten ganar el dinero del premio Blue Ribbon de la feria del condado y sugiere a las tres vacas que se paseen por el pueblo para tratar de convencer a Buck de que las ayude a conseguir más tiempo. La Sra. Caloway considera a Maggie una forastera y al principio se muestra reacia a abandonar a Pearl, pero finalmente decide participar en el plan.

En el pueblo, Maggie, la Sra. Caloway y Grace se enteran de que se ofrece una recompensa de 750 dólares para quien atrape al ladrón de ganado Alameda Slim. Deciden salir a la caza y captura del malvado criminal y utilizar el dinero de la recompensa para salvar el rancho. Buck (el caballo del sheriff) se niega a ayudar a las chicas y pone todo su empeño en ayudar a su héroe, un misterioso cazador de recompensas llamado Rico. Cuando Rico elige a Buck para que sea su caballo, el ambicioso equino está deseoso de lanzarse a galopar hacia la aventura. Mientras tanto, las tres vacas intentan encontrar a Slim enganchándose a un carro que lleva el ganado a otros pastos. Su plan da resultado, pero el astuto ladrón de ganado los hipnotiza a todos con su genuino

canto tirolés antes de que Maggie y los demás puedan pararle los pies. Afortunadamente, Grace carece de oído musical, así que el canto no le afecta y se las ingenia para salvar a sus dos compañeras mientras Slim escapa con el resto de la manada. Rico no llega a tiempo para atrapar al escurridizo canalla y decide sustituir a Buck por otro caballo mejor. Las tres vacas están exhaustas y se encuentran en medio de una situación tan turbulenta, que se preguntan si alguna vez "volverán a ver la luz del sol". Su suerte cambia cuando llega Lucky Jack, un conejo con una pata de palo que resulta tener muchas aptitudes. Cuando cuenta que ha perdido su casa de Echo Mine a manos de un ladrón de ganado que canta al estilo tirolés, las chicas vuelven a ponerse en camino con energías renovadas.

En la mina, Slim cuenta su plan maestro a sus sobrinos, los Willie, y se prepara para vender el ganado robado a un comerciante furtivo de ganado llamado Wesley. Maggie, Grace y la Sra. Caloway llegan justo a tiempo para escucharlo y ponen en marcha un arriesgado plan para atrapar a Slim. Todo parece estar saliendo bien hasta que Rico aparece dándonos más de una sorpresa. Slim escapa y se dirige a la subasta del rancho Es la última parcela de terreno que necesita para completar su reino y para vengarse de los colonos que no supieron apreciar su talento musical. Finalmente, Buck se da cuenta de la verdadera personalidad de Rico y se une a las chicas en su último intento por salvar el rancho. Con todo en contra y sin apenas tiempo, les espera la confrontación definitiva con Alameda Slim.

Chicken Little.

Año: 2005, USA.

Duración: 80 min.

Dirección: Mark Dindal.

Guión: Steve Bencich, Ron J. Friedman y Ron Anderson; basado en un argumento de Mark Dindal y Mark Kennedy.

Música: John Debney.

Sinopsis:

Ha transcurrido un año desde el desafortunado incidente de la bellota cuando Chicken Little causó un gran revuelo en su pueblo natal de Oakey Oaks al proclamar que el cielo se estaba cayendo tras ser golpeado en la cabeza por lo que aparentemente era una bellota. Chicken Little se une al equipo local de béisbol con la esperanza de restablecer su reputación y ganarse el respeto de su padre, Buck Gallo. Cuando él conduce al equipo a una inesperada victoria, se convierte en el centro de toda la atención. Pero tan pronto como el pollito campeón es redimido, vuelve a recibir otro golpe en la cabeza. ¡Y esta vez el cielo sí se está cayendo! Temeroso de ser tachado una vez más de loco, se niega a decirle a nadie lo que ha sucedido. En lugar de eso, recluta la ayuda de sus amigos más cercanos –Runt, Abby Patosa (alias Patito Feo), y Pez fuera del agua– en un intento por salvar el mundo sin hacer que todo el pueblo entre nuevamente en pánico.

Descubriendo a los Robinsons.

Año: 2007, USA.

Duración: 102 min.

Guión: Michelle Bochner; basado en el libro "A day with Wilbur Robinson" de William Joyce.

Música: Danny Elfman.

Sinopsis:

Lewis es un inteligente muchacho, que vive en un orfanato, de doce años que tiene en su haber una sorprendente lista de ingeniosos inventos. Su último y más ambicioso proyecto es el Escáner de Memoria, una máquina que le ayudará a encontrar a su madre biológica y volver a tener una familia. Pero, antes de encontrarla, el malvado Bowler Hat Guy y Doris, su diabólico e inseparable sombrero, le roban su invento. A pesar de todo, Lewis no pierde la esperanza y conoce a un misterioso muchacho llamado Wilbur Robinson, que propone a nuestro desconcertado héroe un viaje en el tiempo para pasar un día con la excéntrica familia de Wilbur. En un mundo repleto de coches voladores y ciudades flotantes, se empeñarán en dar caza a Bowler Hat Guy, salvarán el futuro y desvelarán el sorprendente secreto de la familia Robinson.

LARGOMETRAJES PRODUCIDOS POR WALT DISNEY-PIXAR.

Toy Story.

Año: 1995, USA.

Duración: 81 min.

Directores: John Lasseter.

Guión: Andrew Stanton, John Lasseter, Peter Docter y Joe Ranft

Música: Randy Newman.

Sinopsis:

La familia de Andy se mudará de casa y los juguetes hacen una reunión para afinar los últimos detalles de la mudanza. Al término de la reunión recuerdan que ese día era el cumpleaños de Andy, la mayoría de los juguetes tiene miedo de ser reemplazado por algún regalo de Andy. Woody, el juguete preferido de Andy, llama a la calma y envía a un grupo de soldados verdes a la fiesta de cumpleaños para que nombren los regalos que reciba Andy. Cuando todos los regalos se acaban y ningún juguete ha aparecido, la mamá de Andy saca un regalo que tenía escondido y se lo pasa a su hijo. Antes de que los soldados informen la identidad del regalo los niños suben a la habitación de Andy corriendo y los juguetes vuelven a sus posiciones originales. El regalo que

recibió Andy era un juguete llamado Buzz Lightyear, una figura de acción espacial basada en el protagonista de una serie de televisión.

Con el pasar del tiempo Buzz capta toda la atención de Andy y Woody siente envidia. Woody crea un plan para acabar con Buzz y que las cosas vuelvan a ser como eran, lanza a Buzz desde la ventana de la habitación de Andy, pero los demás juguetes descubren lo que hizo. Andy va con su familia a comer pizza y lleva a Woody ya que Buzz no estaba. Buzz, quien había seguido al automóvil, ataca a Woody y los dos quedan abandonados en una estación de gasolina. Woody y Buzz llegan al lugar donde Andy iba a ir, pero son encontrados por Sid, vecino de Andy. Sid es conocido por torturar a juguetes y entregarlos a su perro para que los muerda. Los dos juguetes olvidan sus diferencias para poder escapar de la casa de Sid.

Bichos. Una aventura en miniatura.

Año: 1998, USA.

Duración: 96 min.

Directores: John Lasseter y Andrew Stanton.

Guión: Andrew Stanton, Don McEnery y Bob Shaw, según un argumento de John Lasseter, A. Stanton y Joe Ranft

Música: Randy Newman.

Sinopsis:

Una colonia de hormigas es atormentada por un grupo de saltamontes para que produzcan alimento para ellos. Flik, una hormiga visionaria y soñadora que quiere mejorar la vida de la colonia con inventos e ideas innovadoras, pero sus proposiciones son mal vistas por las hormigas más conservadoras. Flik decide acabar con la amenaza de los saltamontes consiguiendo insectos (de un circo) para que luchen contra ellos. Los saltamontes al verse superados en número (al tomar conciencia de ello las hormigas) huyen y dejan en paz a las hormigas.

Toy Story 2. Los juguetes vuelven a la carga.

Año: 1999, USA.

Duración: 92 min.

Dirección: John Lasseter.

Guión: Andrew Stanton, Rita Hsiao, Doug Chamberlain y Chris Webb, basado en una historia original de John Lasseter, Pete Docter, Ash Brannon y Andrew Stanton.

Música: Randy Newman.

Sinopsis:

La película se inicia en el momento en que Andy (el dueño de los juguetes) se marcha al campamento Cowboy, y los deja solos. La historia empieza cuando un compulsivo coleccionista de juguetes llamado Al McWhiggin (dueño de la tienda Al's Toy Barn) secuestra a Woody. En el piso de Al, Woody descubre que es un juguete de colección de gran valor, que nació a raíz de un programa de televisión de los años 50 titulado "El Rodeo de Woody". Conoce al resto de los juguetes del programa, que también son muy valiosos: Jessie la vaquera, Perdigón el caballo y Oloroso Pete el Explorador. Al volver al escenario del crimen, Buzz Lightyear y el resto de los juguetes que pueblan la habitación de Andy, deciden actuar para rescatar a su compañero.

Monstruos S.A.

Año: 2001, USA.

Duración: 92 min.

Dirección: Peter Docter.

Guión: Andrew Stanton y Daniel Gerson; basado en una historia original de Jill Culton, Peter Docter, Ralph Eggleston y Jeff Pidgeon.

Música: Randy Newman.

Sinopsis:

Monstruos, S.A. es la mayor empresa de miedo del mundo de los monstruos y James P. Sullivan es uno de sus mejores Asustadores. Sullivan es un imponente personaje recubierto de piel azul con lunares de color violeta que luce dos cuernos, y al que sus amigos llaman Sulley. Mike Wazowski, su Ayudante

Asustador, además de su mejor amigo y compañero de habitación, es un monstruo verde, testarudo, tuerto y muy divertido. Asustar a los niños no es un trabajo tan fácil ya que los monstruos creen que son altamente tóxicos y no pueden entrar en contacto con ellos de ninguna manera. El ecléctico reparto también incluye al presidente y consejero delegado de la empresa, un monstruo en forma de cangrejo llamado Henry J. Waterhouse, a la recepcionista Celia, una adorable monstra con cabeza de serpiente, y al sarcástico camaleón llamado Randall Boggs, que quiere arrebatarse el título de Mejor Asustador a Sulley. Boo, una niña muy pequeña, penetra en un mundo donde ningún ser humano se había atrevido a entrar hasta ahora, y siembra el caos tras ella.

Buscando a Nemo.

Año: 2003, USA.

Duración: 100 min.

Dirección: Andrew Stanton y Lee Unkrich.

Guión: Andrew Stanton, Bob Peterson y David Reynolds; basado en un argumento de Andrew Stanton.

Música: Thomas Newman.

Sinopsis:

La película cuenta el increíble periplo de dos peces -Marlin y su hijo Nemo- que se ven obligados a separarse en la Gran Barrera de Coral, ya que Nemo es capturado por un buceador. Nemo termina en la pecera de la consulta de un dentista desde la que se divisa el puerto de Sydney. Marlin, con la ayuda de un simpático pero des-pistado pez llamado Dory -que carece de memoria inmediata-, se embarca en un peligroso viaje. El precavido padre acaba convirtiéndose en el héroe de una verdadera epopeya cuyo fin es rescatar a su hijo, que por su parte ha urdido un descabellado plan para volver sano y salvo a casa.

Los increíbles.

Año: 2004, USA.

Duración: 121 min.

Dirección y guión: Brad Bird.

Música: Michael Giacchino.

Sinopsis:

Narra las aventuras de una familia de antiguos superhéroes. Para uno de los mejores super-héroes enmascarados del mundo, Bob Parr (apodado Mr. Increíble), luchar contra el mal y salvar vidas era algo cotidiano. Pero ahora, quince años después, Bob y su mujer (una antigua superheroína) han adoptado identidades civiles y llevan una vida retirada y apacible junto a sus tres hijos en las afueras de la ciudad. Viven como los demás mortales y llevan una vida demasiado normal con sus hijos, que se alejan de ellos para parecer "normales". Bob trabaja en una compañía de seguros donde ficha puntualmente todas las mañanas y lo único que intenta combatir es el aburrimiento y los michelines que se van acumulando alrededor de su cintura. Este superhéroe pluriempleado está deseando volver a la acción. Y por fin se le presenta una oportunidad cuando recibe un misterioso comunicado que le ordena dirigirse a una isla perdida para cumplir con una misión de alto secreto.

Cars.

Año: 2006, USA.

Duración: 121 min.

Dirección: John Lasseter.

Guión: John Lasseter, Dan Fogelman, Joe Ranft, Kiel Murray, Phil Lorin y Jorgen Klubien; basado en un argumento de John Lasseter, Joe Ranft y Dan Fogelman.

Música: Randy Newman.

Sinopsis:

El protagonista es Rayo McQueen, un coche de carreras novato y egoísta que descubre que la meta no siempre es llegar el primero. Atravesando el país en dirección al gran Campeonato de la Copa Pistón en California para competir

con dos veteranos, McQueen se pierde en la mítica Ruta 66 y aparece en el pueblo perdido de Radiador Springs. Allí conoce a los originales personajes que lo habitan, incluida Sally (un llamativo Porsche de 2002), Doc Hudson (un Hudson Hornet de 1951 con un misterioso pasado), y Mater (una leal grúa oxidada). Todos ellos le ayudarán a comprender que hay cosas más importantes que conseguir premios, fama y patrocinios.

Ratatouille.

Año: 2007, USA.

Duración: 110 min.

Dirección: Brad Bird.

Guión: Brad Bird; basado en un argumento de Jan Pinkava, Jim Capobianco y Brad Bird.

Música: Michael Giacchino.

Sinopsis:

Una rata llamada Remy sueña con convertirse en un gran chef francés a pesar de la oposición de su familia y del problema evidente que supone ser una rata en una profesión que detesta a los roedores. El destino lleva a Remy a las alcantarillas de París, pero su situación no podría ser mejor, ya que se encuentra justo debajo de un restaurante que se ha hecho famoso gracias a Auguste Gusteau, una estrella de la cuisine. A pesar del peligro que representa ser un visitante poco común (y desde luego nada deseado) en los fogones de un exquisito restaurante francés, la pasión de Remy por la cocina pone patas arriba el mundo culinario parisino en una divertidísima y emocionante aventura. Remy se debate entre su vocación y máxima pasión de su vida y la idea de volver a su anterior vida de roedor.

Anexo 2. Cuestionarios experimento Recuerdo, 2007.

*

Cuestionario a las familias.

El cuestionario que les presentamos tiene como objetivo investigar sobre el grado de recuerdo que tienen los niños sobre la imagen audiovisual. Les rogamos lo cumplimenten (de forma voluntaria) y lo entreguen al tutor en el plazo más breve posible. Si tienen cualquier duda, no duden en comunicarlo. Muchas gracias por su colaboración.

Nombre del niño/a.

Fecha de nacimiento.

1. ¿Disponen de una copia de DVD o vídeo de las actividades realizadas en la escuela? (03-04)
--

Rodear con un círculo la respuesta correcta.

Curso 2003-2004.	SI	NO
Curso 2004-2005.	SI	NO

2. ¿Cuántas veces creen que los niños han visionado el DVD o vídeo? (F)
--

Rodear con un círculo la letra de la respuesta correcta.

- a) Entre 1 y 10 veces.
- b) Entre 10 y 20 veces.
- c) Entre 20 y 30 veces.
- d) Más de 30 veces.

3. ¿En que situación visionan la mayoría de las veces los niños el DVD o vídeo? (S)
--

Rodear con un círculo la letra de la respuesta correcta.

- a) Solos.
- b) Con la familia.

4. Señale los títulos de los montajes más preferidos por los niños. (T)

Rodear con un círculo la letra de la respuesta elegida

Curso 2003-2004.

- a. Período de adaptación.
- b. Fiesta del otoño.
- c. Día de la Constitución.
- d. La Navidad.
- e. La prehistoria.
- f. Los planetas.

Curso 2004-2005.

- 1. Un día en el cole.
- 2. Día de la Constitución.
- 3. La Navidad.
- 4. Roma.
- 5. Itálica.

5. ¿Disponen de aparato de vídeo o DVD en su dormitorio o habitación de juego? (DVD)

Rodear con un círculo la letra de la respuesta correcta.

SI NO.

6. Escriba los comentarios que recuerdan que hayan realizado los niños y niñas, más frecuentemente o que le hayan llamado más la atención.

Cuestionario a los sujetos.

CUESTIONARIO SOBRE EL RECUERDO.

NOMBRE		
APELLIDO		
F. N		
DURACIÓN	INICIO	FINAL
INCIDENCIAS		

Items de las pruebas.

A. ITEMS SOBRE LOS PLANETAS.

1. Quién se comía a los planetas. El agujero negro
2. Qué nombre tenían los planetas. Contestar al menos 3
3. Cómo se llamaba el cuento. La merienda del agujero negro
4. Qué juegos hacíamos en las mesas. Decir al menos dos
5. Dónde pintamos murales. Patio y pasillo
6. Dónde colgamos los planetas. En el techo de entrada
7. A dónde fuimos a jugar con los planetas. Parque centro y feria de ciencias.

B. ITEMS SOBRE JUEGO CON LADRILLOS.

1. Qué niña se tiró al suelo porque le rompían su construcción de ladrillos. Ana
2. Qué niño rompía los ladrillos de los demás. Alex
3. Qué hicimos en el patio con los ladrillos. Hilera de ladrillos, cueva. Válido con uno

C. ITEMS SOBRE EL PARACAIDAS.

1. Con qué hicimos una cueva en la clase. Paracaídas.
2. Qué hicimos dentro de la cueva. Pintar
3. De qué color pintamos con pintura de dedos lo que hicimos en la cueva. Amarillo
4. Qué animal había dentro de la cueva. Oso

D. ITEM SOBRE LAS DIAPOSITIVAS.

1. De qué eran las diapositivas. Cuarto baño, water, niño duchándose
--

E. ITEM SOBRE LA CONSTITUCIÓN.

1. El mural que hicimos en el pasillo de qué era. Manos.
2. Qué niña pintó con su mano en el mural. Sonia -Lorena
3. De qué color era la bandera. Azul, cruz amarilla
4. . Qué bandera era la de nuestra clase Asturias

F. ITEMS SOBRE LA PREHISTORIA.

1. De qué estaban hechos los collares. Macarrones.
2. De qué color pintamos los collares. Azul, rojo, blanco
3. Qué necesitamos para cazar al mamut. Lanzas, arcos
4. Dónde hicimos las lanzas. En el pasillo
5. Qué le pusimos a las lanzas. Pegatinas
6. Qué niños estaban en el cole que ahora no están. Aroa, Alba, Rebeca,
7. De qué color era el traje que llevábamos (enseñar muestras) Marrón y negro
8. Con qué cosían las madres. Máquina coser, aguja
9. De qué color eran los cuernos del mamut (en el mural y en la realidad) Blancos, amarillos

G. ITEM SOBRE LA GYMKANA DE LA PREHISTORIA.

1. Qué juegos hicimos en el patio. Descripción de los juegos, al menos dos
--

H. ITEMS SOBRE LA FIESTA DEL OTOÑO.

1. De qué eran los puestos del otoño. Descripción de los puestos, al menos dos
2. Con qué hicimos un mural dentro de la clase. Hojas.

I. ITEMS SOBRE LOS CANGREJOS.

1. De qué eran las cabezas de animales que nos trajimos a clase. tiburones
2. Cuántas cabezas nos trajimos. 3. Con indicar 2 es correcto.
3. Con qué y dónde pintamos las cabezas. Lápices, pinceles, en mesas y caballetes.

4. Cuando fuimos a la pescadería quién llevaba la caja. Diego
5. Quién se enfadó por no llevar la caja. Jesús
6. Qué animal nos dio el padre de Diego. Cangrejos
7. Qué animal tocamos en la pescadería. Tiburón
8. En clase, dónde colocamos a los cangrejos. En unos tablones de madera
9. Con qué cogía el maestro los cangrejos. Guantes
10. Cómo cogían los niños los cangrejos. Cañas, vasos

J. ITEMS SOBRE LOS CASTILLOS.

1. De qué color era el dragón. Verde
2. Qué animal pintamos en clase y después nos sirvió para un juego. Caballos
3. Con qué hicimos un castillo en la gimnasia. Ladrillos/ cartones
4. Qué colgamos en los pasillos y que pintamos en la clase. Escudos
5. De qué pintamos el mural. caballos
6. Qué juegos teníamos para jugar. Castillos y clics
7. Juegos de los castillos (baile, la bruja, bolos, el tragabolas, carreras, ajedrez, escudos) Descripción, al menos tres.

K. ÍTEM SOBRE LA FIESTA DEL AGUA.

1. Qué era la fiesta del agua. Bañarse en unas piscinas
2. Dónde la hicimos. En el patio
3. Qué comimos en la fiesta. Sandia, melón, helados
4. Qué juegos hicimos en la fiesta del agua. Describir al menos dos.

COMENTARIOS:

Anexo 3. Título y descripción de los montajes de vídeo, Recuerdo, 2007.

*

Procederemos a describir los montajes utilizados para la realización del cuestionario. Del curso 2003-2004 tenemos los siguientes montajes:

1. *El primer día del cole.*

En él se narra las actividades realizadas en el primer día de cole asistiendo las familias con sus hijos. Se presentan los niños al maestro y éste les describe las actividades que se van a realizar durante el curso. Salen al patio y realizan un circuito de juegos dirigido y después un juego en gran grupo con un paracaídas. Finalmente, los niños vuelven a entrar en el aula y el maestro los despide hasta el siguiente día, dándoles un caramelo.

2. *Adaptación.*

Conjunto de imágenes de los primeros días del cole, ya sin la presencia de los familiares. Se recoge un conjunto de actividades de presentación, juegos y llantos propios de los primeros días.

3. *El otoño.*

Descripción de cómo se trabaja dentro del aula la fiesta del otoño realizando trabajos propiamente escolares, para en una segunda parte presentar imágenes de una fiesta de otoño consistente en la degustación de productos de la temporada.

4. *La constitución.*

Celebración del 25 aniversario de la constitución española donde se realizan distintos trabajos escolares, como murales y fichas y se realizan actividades y juegos con las distintas banderas autonómicas.

5. *La navidad.*

Conjunto de imágenes sobre la celebración de La Navidad en la escuela compuesto por un desayuno en común y la visita de los reyes magos.

6. *La prehistoria.*

Compuesto de tres montajes. En ellos se narran las experiencias de trabajo escolar en torno a un periodo histórico como la prehistoria. En la primera parte los niños hacen una cueva con un paracaídas en la clase, pintan dentro como los hombres primitivos. En la cueva hay un oso. Construyen con ladrillos una cueva. Se muestran actividades de cooperación y de destrucción de las construcciones. Una niña se tira al suelo llorando cansada de que le tiren sus ladrillos. En el patio del colegio se sigue jugando con los ladrillos. Forman una hilera de ladrillos y picas y después construyen algo parecido a una cueva con unas telas, picas y ladrillos. Se continúa la pintura que empezaron en la cueva con pintura de dedos. Se cuenta un cuento ayudado por un libro en situación de asamblea. Los niños realizan trabajos individuales (fichas) en sus mesas. Se proyectan diapositivas.

En la segunda parte, aparecen las madres cosiendo con sus máquinas de coser los trajes de la prehistoria y los niños pintan un mamut en papel continuo. Realización de un mamut por parte de las madres con telas y un carro de supermercado. Los niños hacen collares con macarrones y lo pintan de diversos colores. Realización de arcos y lanzas para la caza del mamut en

clase y en el pasillo. Imágenes del circuito de juegos que se realizará en el patio. Los niños en el patio jugando a que cazaban animales.

Finalmente, la parte tercera versa sobre el día del carnaval que está ambientado en la prehistoria. Presentación de un muñeco que narra con globos de comic la acción a desarrollar. Narración de lo que se hace en la tribu: cazar, pescar, vestirse con pieles, hacer fuego. Cuenta la historia de un día en la tribu donde se ven a los maestros recepcionando a los niños y niñas en la puerta el día de la fiesta. Los niños prepararan sus lanzas y salen al patio para realizar el circuito de juegos. Presentación de los puestos donde después se van a degustar los productos. Imágenes sobre los distintos juegos que hicimos en el patio (hacer fuego, construir una cueva, fotos...) hasta que aparece la cacería del mamut. Cacería del mamut. Los niños se colocan en una cueva pintada y se van acercando despacio hasta un mamut confeccionado con telas y carro de supermercado, que perseguirán una y otra vez. Después de la cacería hay una degustación de productos (carne, pescado, frutas) e imágenes de un pasacalle por el barrio donde los niños y niñas salen a la calle acompañado de maestros y familiares, exhibiendo al mamut.

7. Los planetas.

El montaje de los planetas narra el trabajo realizado en torno a ese contenido tanto en el aula como en la participación en dos eventos diferentes: la Feria de las Ciencias de Sevilla y la exposición Alcalá Activa. Las imágenes recogen la narración dramatizada de un cuento, las actividades que realizábamos a nivel experimental y el desarrollo de los acontecimientos en los dos eventos.

Anexo 4. Tablas y estadísticos del experimento Recuerdo, 2008.

*

En este apartado del anexo se incluye íntegramente el tratamiento estadístico realizado en el experimento del Recuerdo 2008.

Primeramente vamos a obtener las medidas de tendencia central del número de respuestas para toda la muestra según el tipo: -A- Respuesta clave. -B- Distractor visual potente. -C- Distractor visual leve. En este caso la variable es el número de respuestas de cada tipo, siendo la frecuencia el número de individuos mostrándose los resultados en la siguiente tabla.

		A	B	C
N	Válidos	82	82	82
	Perdidos	0	0	0
Media		7,83	1,39	0,78
Mediana		8,00	1,00	1,00
Moda		8	1	0
Desv. típ.		1,669	1,225	,889
Varianza		2,785	1,500	,791
Asimetría		-,817	1,108	1,207
Error típ. de asimetría		,266	,266	,266
Curtosis		,662	1,907	1,482
Error típ. de curtosis		,526	,526	,526
Mínimo		3	0	0
Máximo		10	6	4
Percentiles	10	6,00	,00	,00
	20	6,60	,00	,00
	25	7,00	,00	,00
	30	7,00	1,00	,00
	40	8,00	1,00	,00
	50	8,00	1,00	1,00
	60	8,00	2,00	1,00
	70	9,00	2,00	1,00
	75	9,00	2,00	1,00

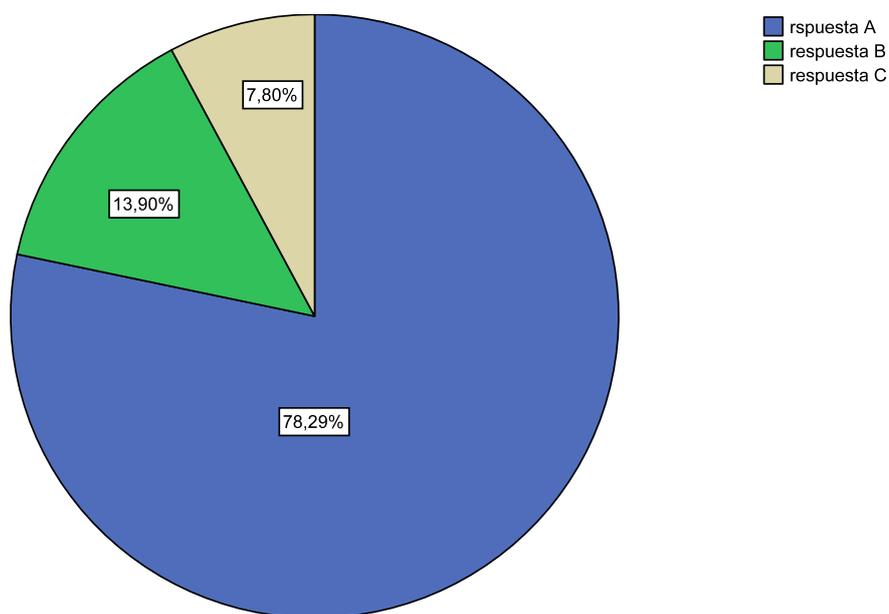
80	9,00	2,00	1,00
90	10,00	3,00	2,00

A continuación estudiamos la distribución de frecuencias del tipo de respuesta para toda la muestra obteniendo el resultado que se muestra en la siguiente tabla y representado en un gráfico circular.

respuesta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos respuesta A	642	78,3	78,3	78,3
respuesta B	114	13,9	13,9	92,2
respuesta C	64	7,8	7,8	100,0
Total	820	100,0	100,0	

respuesta



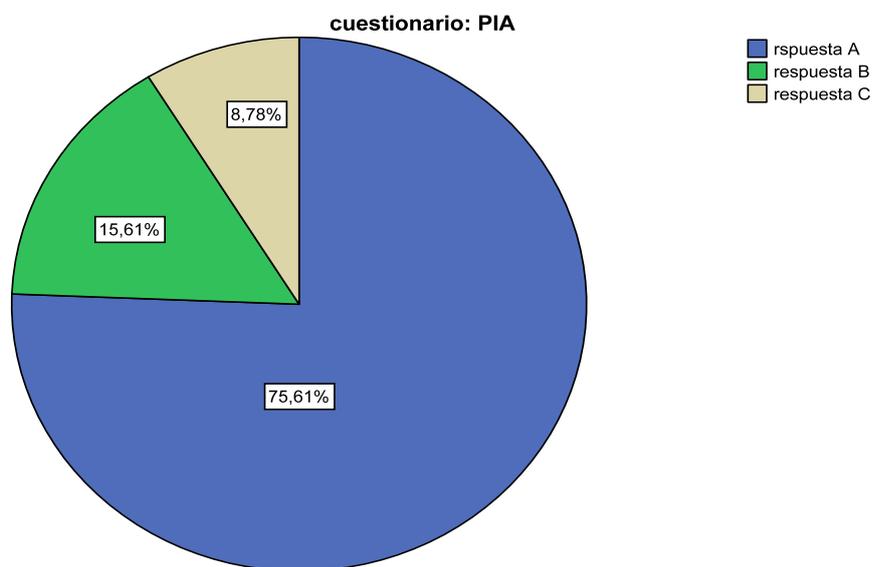
Casos ponderados por FRECUENCIA

Seguidamente estudiamos la distribución de frecuencias del tipo de respuesta para toda la muestra, pero distinguiendo por tipo de cuestionario: imagen antes del fundido en negro (PIA), imagen después del fundido en negro (PID).

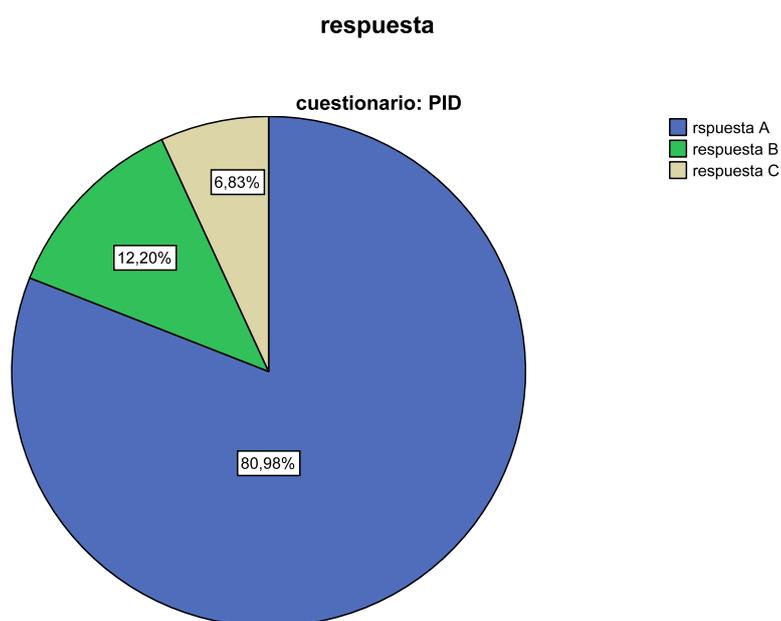
respuesta

cuestionario			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
PIA	Válidos	respuesta A	310	75,6	75,6	75,6
		respuesta B	64	15,6	15,6	91,2
		respuesta C	36	8,8	8,8	100,0
		Total	410	100,0	100,0	
PID	Válidos	respuesta A	332	81,0	81,0	81,0
		respuesta B	50	12,2	12,2	93,2
		respuesta C	28	6,8	6,8	100,0
		Total	410	100,0	100,0	

respuesta



Casos ponderados por FRECUENCIA



Casos ponderados por FRECUENCIA

Para averiguar si hay diferencias significativas en la distribución de las respuestas según el cuestionario realizamos aquí un Test χ^2 de bondad de ajuste, obteniendo las siguientes tablas de contingencia.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
respuesta * cuestionario	820	100,0%	0	,0%	820	100,0%

Tabla de contingencia respuesta * cuestionario

			cuestionario		Total
			PIA	PID	
respuesta	respuesta A	Recuento	310	332	642
		Frecuencia esperada	321,0	321,0	642,0
	respuesta B	Recuento	64	50	114
		Frecuencia esperada	57,0	57,0	114,0
	respuesta C	Recuento	36	28	64
		Frecuencia esperada	32,0	32,0	64,0
Total	Recuento		410	410	820
	Frecuencia esperada		410,0	410,0	820,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	g	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	3,47 ^a	2	,176
Razón de verosimilitud	3,48	2	,176
Asociación lineal por serie	3,01	1	,083
N de casos	82		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 1. La frecuencia mínima esperada es 1.

Vemos en esta tabla un p-valor igual a 0.176, correspondiente al coeficiente Chi-cuadrado, que al ser mayor que nuestro nivel de significación, 0.05=5%, **no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis de igualdad de distribuciones por cuestionario.**

SEXO:

A continuación estudiamos la distribución de frecuencias del tipo de respuesta para toda la muestra, pero distinguiendo por sexo, expresado en la siguientes tablas y gráficos.

		varón		
		A	B	C
N	Válidos	48	48	48
	Perdidos	0	0	0
Media		7,40	1,69	,92
Mediana		7,00	2,00	1,00
Moda		7	1(a)	0(a)
Desv. típ.		1,759	1,257	,986
Varianza		3,095	1,581	,972
Asimetría		-,517	1,163	1,146
Error típ. de asimetría		,343	,343	,343
Curtosis		,341	2,341	1,115
Error típ. de curtosis		,674	,674	,674
Mínimo		3	0	0
Máximo		10	6	4
Percentiles	10	5,80	,00	,00
	20	6,00	1,00	,00
	25	6,00	1,00	,00
	30	7,00	1,00	,00
	40	7,00	1,00	,60
	50	7,00	2,00	1,00
	60	8,00	2,00	1,00
	70	8,00	2,00	1,00
	75	8,75	2,00	1,00
	80	9,00	2,20	2,00
90	10,00	3,00	2,10	

		MUJERES		
		A	B	C
N	Válidos	34	34	34
	Perdidos	0	0	0
Media		8,44	,97	,59
Mediana		9,00	1,00	,00
Moda		8(a)	0	0
Desv. típ.		1,330	1,058	,701
Varianza		1,769	1,120	,492
Asimetría		-1,302	1,039	,786
Error típ. de asimetría		,403	,403	,403
Curtosis		2,647	,683	-,531
Error típ. de curtosis		,788	,788	,788
Mínimo		4	0	0
Máximo		10	4	2
Percentiles	10	6,50	,00	,00
	20	8,00	,00	,00
	25	8,00	,00	,00
	30	8,00	,00	,00
	40	8,00	,00	,00
	50	9,00	1,00	,00
	60	9,00	1,00	1,00
	70	9,00	1,00	1,00
	75	9,00	2,00	1,00
	80	10,00	2,00	1,00
90	10,00	2,50	2,00	

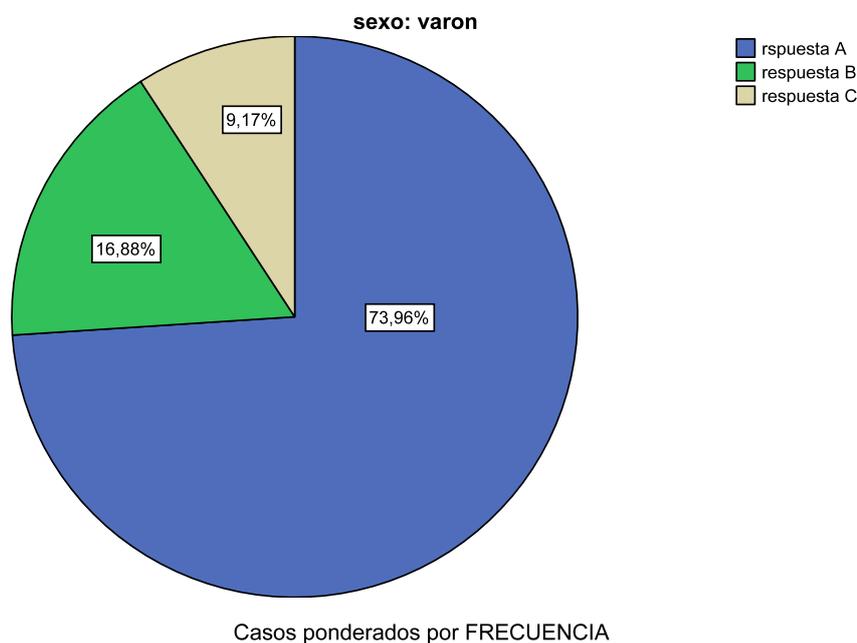
(a) Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

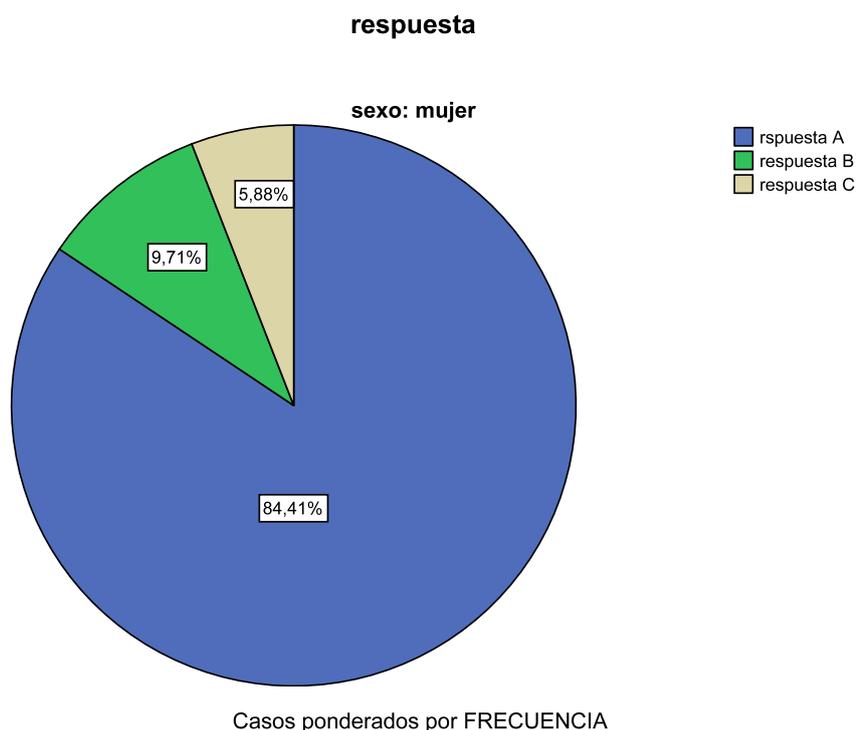
respuesta

sexo			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
varon	Válidos	respuesta A	355	74,0	74,0	74,0
		respuesta B	81	16,9	16,9	90,8
		respuesta C	44	9,2	9,2	100,0
		Total	480	100,0	100,0	
mujer	Válidos	respuesta A	287	84,4	84,4	84,4
		respuesta B	33	9,7	9,7	94,1
		respuesta C	20	5,9	5,9	100,0
		Total	340	100,0	100,0	

En los varones la media de aciertos por respuesta es de 7,40 aciertos para las respuestas tipo A, 1,69 para las respuestas tipo B y 0,92 para las respuestas tipo C. En las mujeres la media para las respuestas es de 8,44 en el tipo A, para las respuestas tipo B es de 0,97 y para las respuestas tipo C es de 0,59 aciertos.

respuesta





Para averiguar si hay diferencias significativas en la distribución de las respuestas según el sexo realizamos aquí un Test χ^2 de bondad de ajuste, obteniendo las siguientes tablas de contingencia.

Tabla de contingencia respuesta * sexo

		sexo		Total	
		varon	mujer		
respuesta	respuesta A	Recuento	355	287	642
		Frecuencia esperada	375,8	266,2	642,0
	respuesta B	Recuento	81	33	114
		Frecuencia esperada	66,7	47,3	114,0
	respuesta C	Recuento	44	20	64
		Frecuencia esperada	37,5	26,5	64,0
Total		Recuento	480	340	820
		Frecuencia esperada	480,0	340,0	820,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,886 ^a	2	,002
Razón de verosimilitudes	13,274	2	,001
Asociación lineal por lineal	10,303	1	,001
N de casos válidos	820		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 26,54.

En este caso $0.002 < 0.05$, por lo tanto los valores maestres no llevan a la región crítica, **hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de igualdad de distribuciones según el sexo**, hay diferencias en las respuestas según se trate de un varón o una mujer. Los dos contrastes realizados son válidos ya que las frecuencias esperadas son todas mayores que 5, condición necesaria para aplicar este Test, ya que se trata de un Test asintótico.

Como hemos visto anteriormente, existen diferencias en la distribución de las respuestas según el sexo, por lo que hacemos un análisis para comparar medias por sexo y respuestas. Para ello utilizamos la T de Student, y podemos suponer que ambas muestra son normales ya que las muestras son lo suficientemente grandes y que las dos son independientes.

Empezamos por la diferencia de respuestas acertadas (respuesta A)

Estadísticos de grupo

sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
FRECUENCIA varon	48	7,40	1,759	,254
mujer	34	8,44	1,330	,228

Prueba de muestras independientes.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
FRECUENCIA Se han asumido varianzas iguales	2,702	,104	-2,921	80	,005	-1,045	,358	-1,757	-,333
No se han asumido varianzas iguales			-3,062	79,619	,003	-1,045	,341	-1,725	-,366

En este análisis averiguamos, en primer lugar, si las varianzas son iguales o distintas. Utilizamos para ello el Test de Levene, cuyo p-valor es 0,104, mayor que nuestro nivel de significación, $\alpha = 0,05$, por lo que podemos aceptar que la varianza de los aciertos es la misma en los varones y en las mujeres.

Aceptada esta hipótesis, comparamos las medias de los aciertos según sexo. En la columna de la prueba T para la igualdad aparece un p-valor igual a 0,005, menor que nuestro nivel de significación, **concluyendo por lo tanto que las medias de las respuestas acertadas es distinta según el sexo, afirmación que podemos realizar al 95% de confianza.**

Encontrando que las medias de las respuesta acertadas son distintas según el sexo, vamos a averiguar ahora cuál de las dos medias es mayor, si la de los varones o la de las mujeres. Si observamos el final de la primera fila de la tabla

anterior, vemos los extremos del intervalo de confianza para la diferencia de medias, que al ser ambos extremos negativos, podemos afirmar que la media de los varones menos la media de las mujeres es negativa, por lo tanto, **la media de las respuestas acertadas por las mujeres es mayor que la de los varones, con una confianza del 95%**. Repetimos este análisis para las respuestas 2(tipo B) y 3(tipo C). Prueba T: Respuestas tipo B

Estadísticos de grupo

sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
FRECUENCIA varon	48	1,69	1,257	,181
mujer	34	,97	1,058	,182

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
FRECUENCIA Se han asumido varianzas iguales	,788	,377	2,712	80	,008	,717	,264	,191	1,243	
No se han asumido varianzas iguales			2,793	77,546	,007	,717	,257	,206	1,228	

Si nos fijamos en el intervalo de confianza, vemos en este caso que los extremos son mayores que cero, por lo tanto, la diferencia de medias es positiva, **la media de las respuestas de tipo B es mayor en los varones que en las mujeres.**

Prueba T: Respuestas tipo C

Estadísticos de grupo

sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
FRECUENCIA varon	48	,92	,986	,142
mujer	34	,59	,701	,120

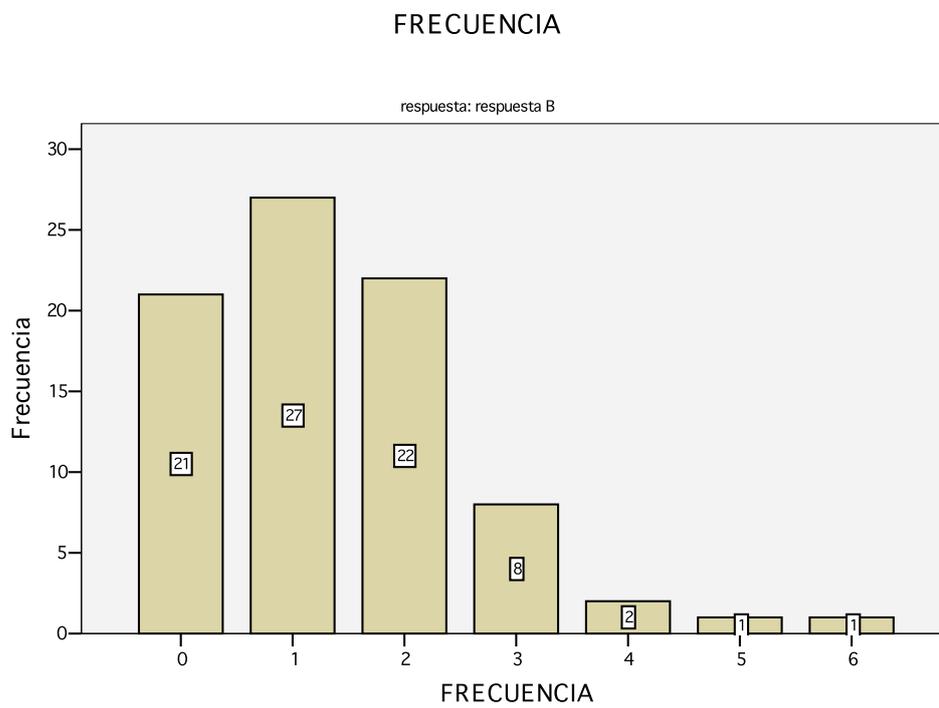
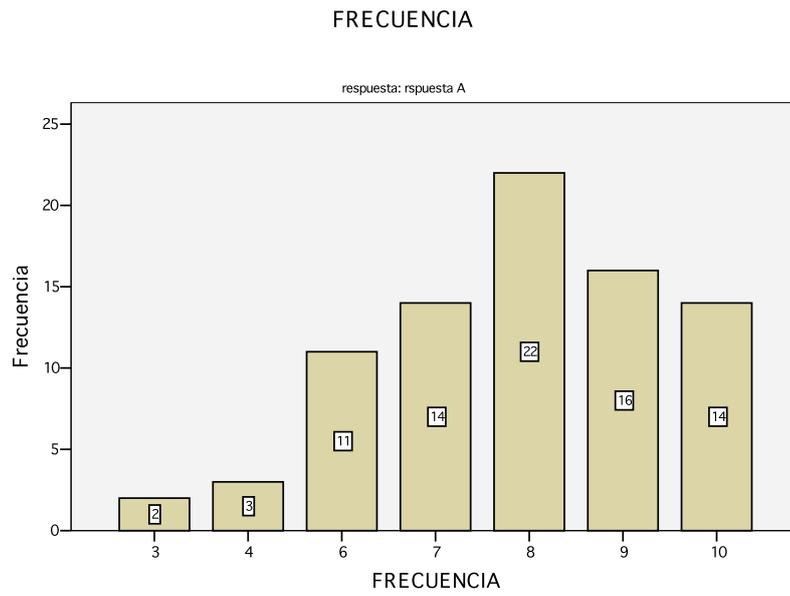
Prueba de muestras independientes	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
FRECUENCIA Se han asumido varianzas iguales	,719	,399	1,666	80	,100	,328	,197	-,064	,721	
No se han asumido varianzas iguales			1,763	79,994	,082	,328	,186	-,042	,699	

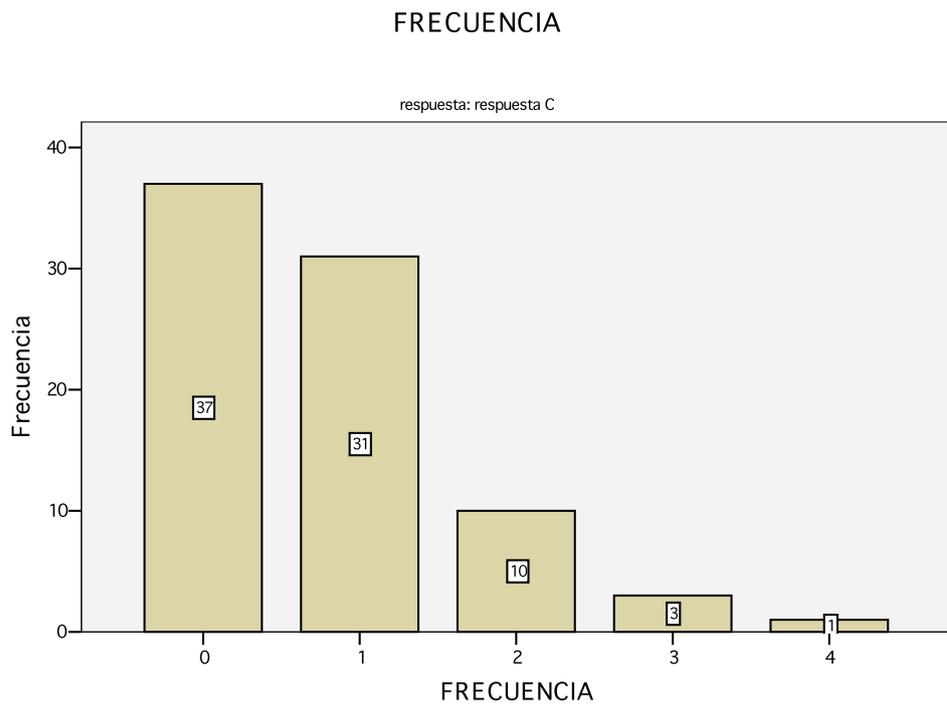
En este último caso vemos que el p-valor de la prueba T es 0,1, mayor que nuestro nivel de significación, 0,05, por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias, **las respuestas de tipo C son las mismas según sexo, por término medio.**

En la siguiente tabla aparecen las frecuencias de respuestas por cuestionarios. Así, para la respuesta A se contabilizan 2 cuestionarios con tres respuestas, 3 cuestionarios con cuatro respuestas, 11 cuestionarios con 6 respuestas y así sucesivamente. Además presentamos una serie de gráficos de barras para representar la información visualmente.

FRECUENCIA

respuesta			Frecuencia	%	% válido	% acumulado		
A	Válidos	3	2	2,4	2,4	2,4		
		4	3	3,7	3,7	6,1		
		6	11	13,4	13,4	19,5		
		7	14	17,1	17,1	36,6		
		8	22	26,8	26,8	63,4		
		9	16	19,5	19,5	82,9		
		10	14	17,1	17,1	100,0		
		Total	82	100,0	100,0			
		B	Válidos	0	21	25,6	25,6	25,6
				1	27	32,9	32,9	58,5
2	22			26,8	26,8	85,4		
3	8			9,8	9,8	95,1		
4	2			2,4	2,4	97,6		
5	1			1,2	1,2	98,8		
6	1			1,2	1,2	100,0		
Total	82			100,0	100,0			
C	Válidos	0	37	45,1	45,1	45,1		
		1	31	37,8	37,8	82,9		
		2	10	12,2	12,2	95,1		
		3	3	3,7	3,7	98,8		
		4	1	1,2	1,2	100,0		
		Total	82	100,0	100,0			



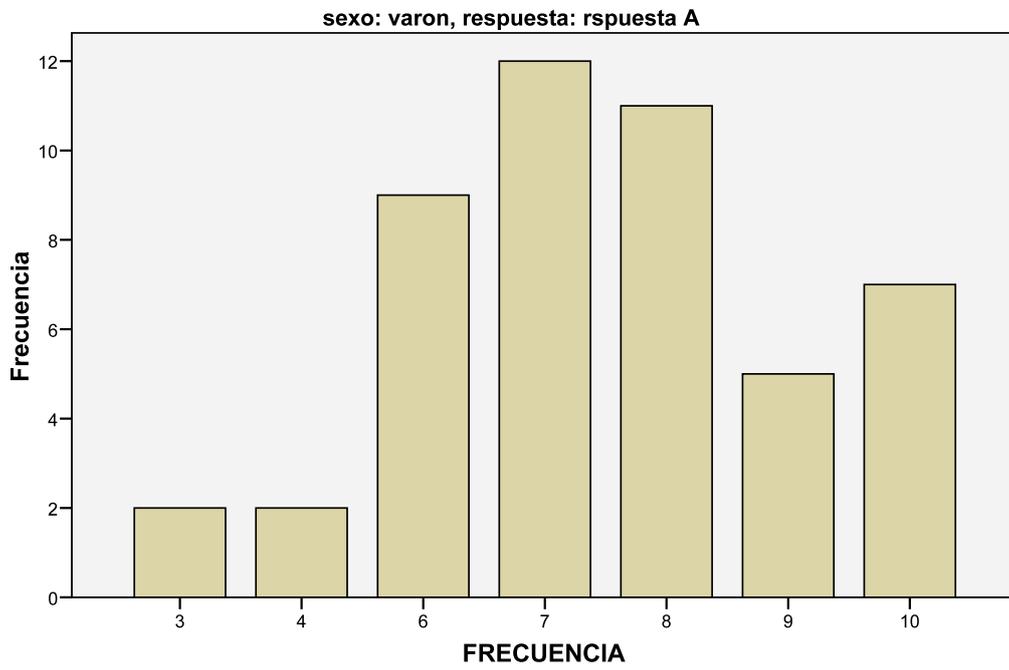


Vemos las distribuciones y los gráficos anteriores pero distinguiendo por sexo

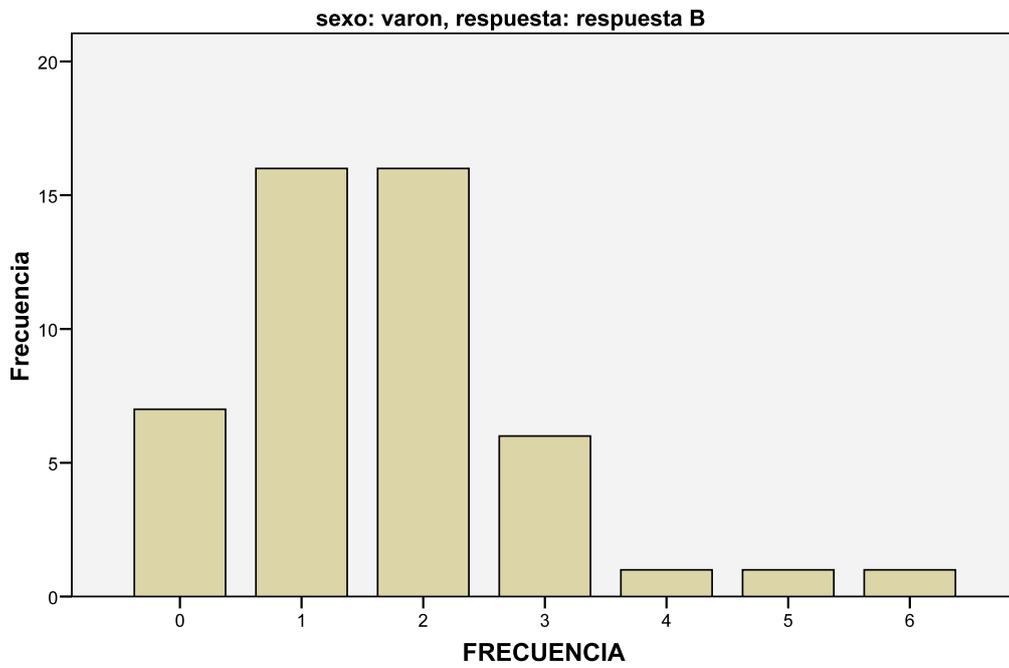
FRECUENCIA

sexo	respuesta			Frecuencia	Porcentaje	% válido	%acumulado	
varón	respuesta A	Válidos	3	2	4,2	4,2	4,2	
			4	2	4,2	4,2	8,3	
			6	9	18,8	18,8	27,1	
			7	12	25,0	25,0	52,1	
			8	11	22,9	22,9	75,0	
			9	5	10,4	10,4	85,4	
			10	7	14,6	14,6	100,0	
		Total		48	100,0	100,0		
	respuesta B	Válidos	0	7	14,6	14,6	14,6	
			1	16	33,3	33,3	47,9	
			2	16	33,3	33,3	81,3	
			3	6	12,5	12,5	93,8	
			4	1	2,1	2,1	95,8	
			5	1	2,1	2,1	97,9	
			6	1	2,1	2,1	100,0	
	Total		48	100,0	100,0			
respuesta C	Válidos	0	19	39,6	39,6	39,6		
		1	19	39,6	39,6	79,2		
		2	6	12,5	12,5	91,7		
		3	3	6,3	6,3	97,9		
		4	1	2,1	2,1	100,0		
			Total		48	100,0	100,0	
		mujer	respuesta A	Válidos	4	1	2,9	2,9
6	2				5,9	5,9	8,8	
7	2				5,9	5,9	14,7	
8	11				32,4	32,4	47,1	
9	11				32,4	32,4	79,4	
10	7				20,6	20,6	100,0	
	Total					34	100,0	100,0
respuesta B	Válidos		0	14	41,2	41,2	41,2	
			1	11	32,4	32,4	73,5	
			2	6	17,6	17,6	91,2	
			3	2	5,9	5,9	97,1	
			4	1	2,9	2,9	100,0	
	Total			34	100,0	100,0		
respuesta C	Válidos		0	18	52,9	52,9	52,9	
			1	12	35,3	35,3	88,2	
		2	4	11,8	11,8	100,0		
			Total		34	100,0	100,0	

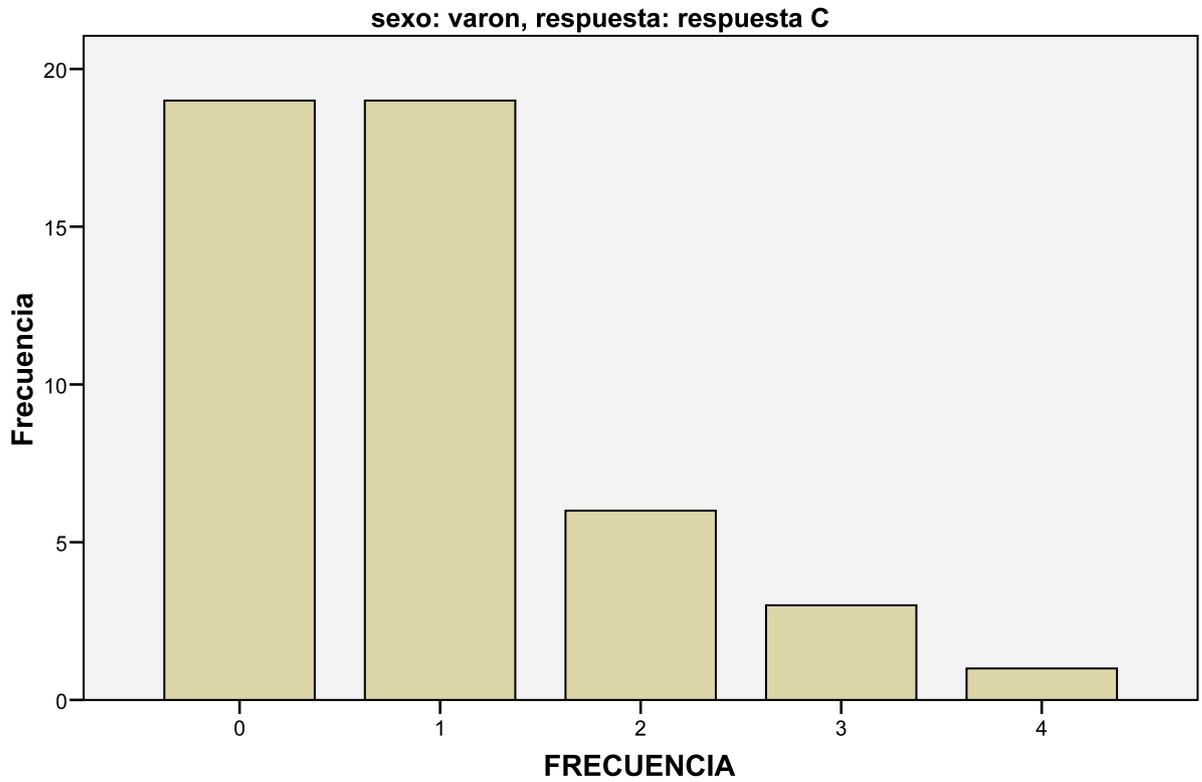
FRECUENCIA



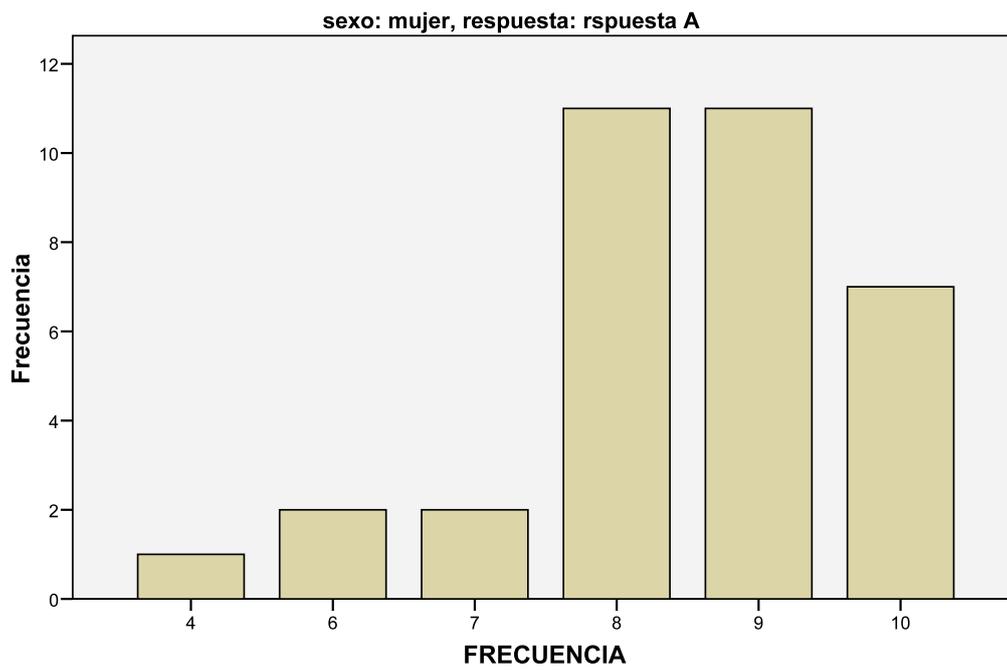
FRECUENCIA



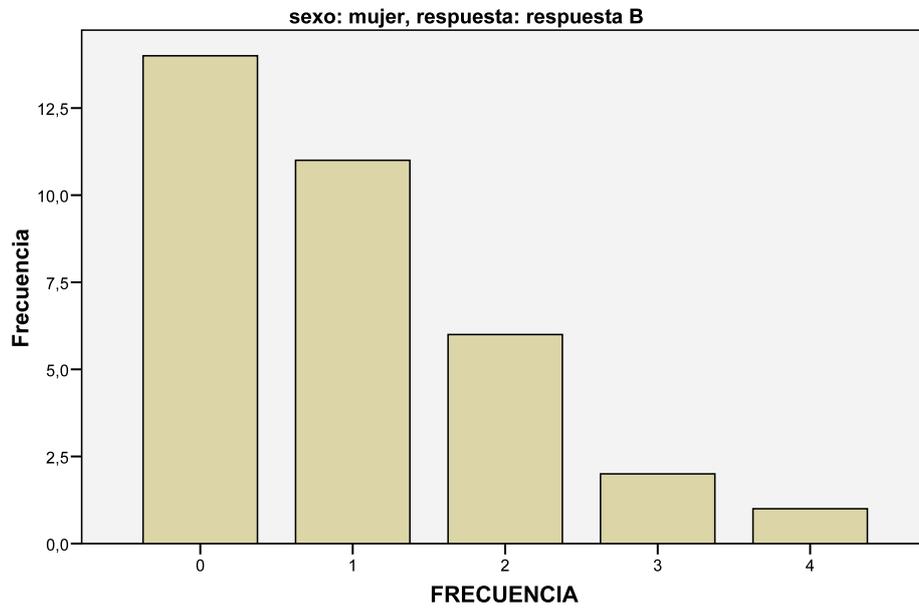
FRECUENCIA



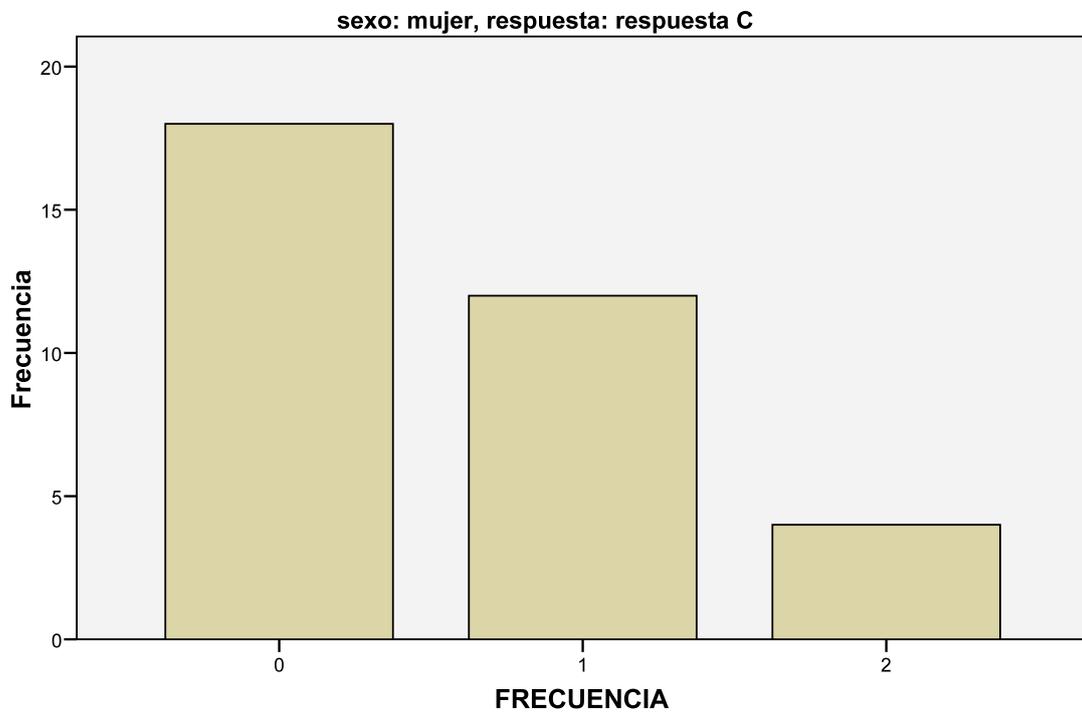
FRECUENCIA



FRECUENCIA



FRECUENCIA



Distribución de frecuencias del tipo de respuesta para cada grupo de sujetos.

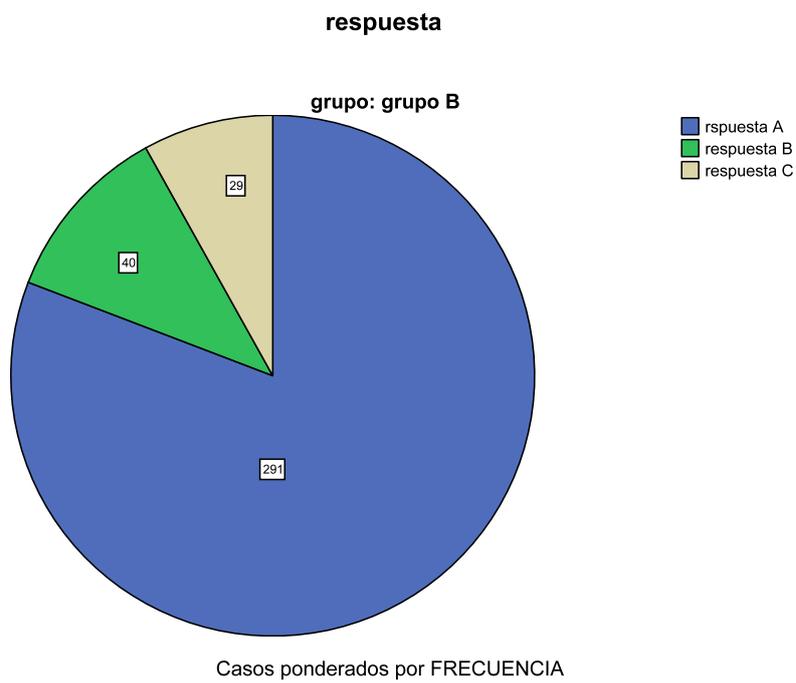
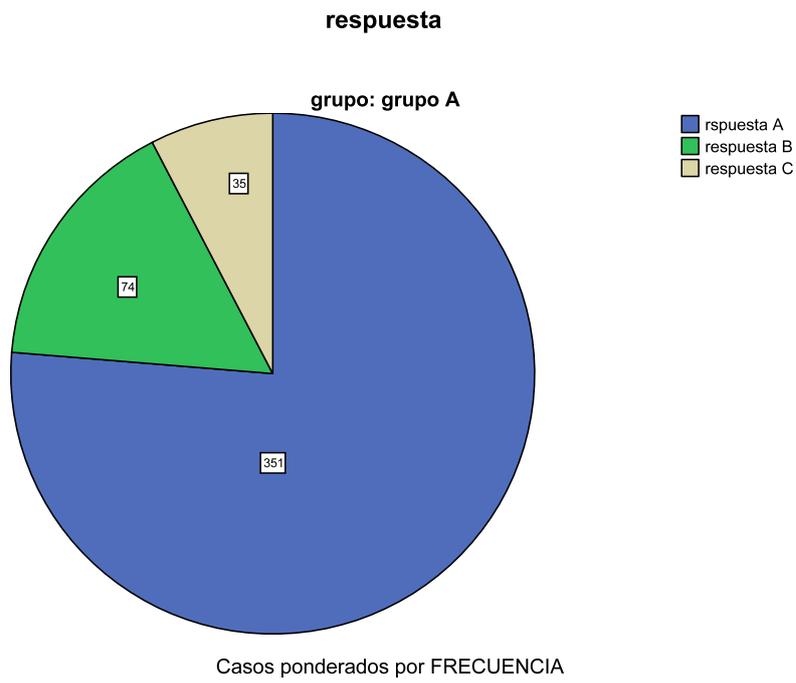
Estadísticos

Respuesta

grupo A	N	Válidos	460
		Perdidos	0
grupo B	N	Válidos	360
		Perdidos	0

Respuesta

grupo			Frecuencia	%	% válido	% acumulado
			a			
A	Válidos	respuesta A	351	76,3	76,3	76,3
		respuesta B	74	16,1	16,1	92,4
		respuesta C	35	7,6	7,6	100,0
		Total	460	100,0	100,0	
B	Válidos	respuesta A	291	80,8	80,8	80,8
		respuesta B	40	11,1	11,1	91,9
		respuesta C	29	8,1	8,1	100,0
		Total	360	100,0	100,0	



Distribución de frecuencias del tipo de respuesta para cada grupo de sujetos, pero considerando el cuestionario PIA y PID.

Estadísticos

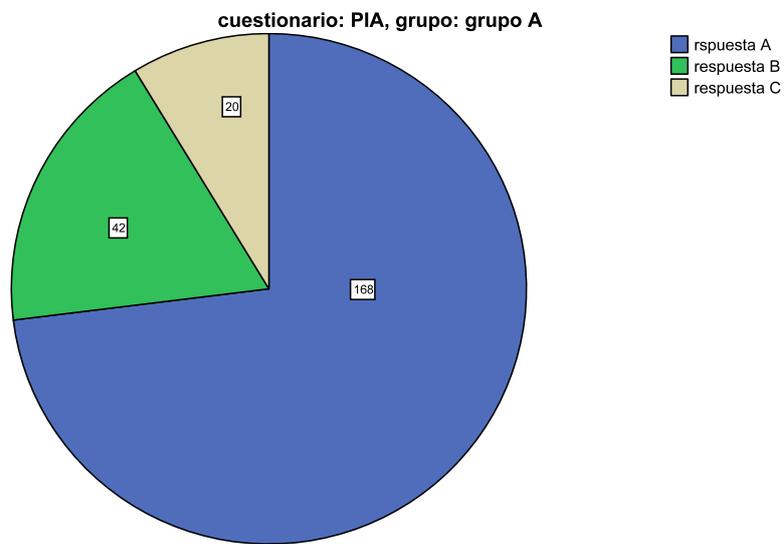
Respuesta

PIA	grupo A	N	Válidos	230
			Perdidos	0
	grupo B	N	Válidos	180
			Perdidos	0
PID	grupo A	N	Válidos	230
			Perdidos	0
	grupo B	N	Válidos	180
			Perdidos	0

Respuesta

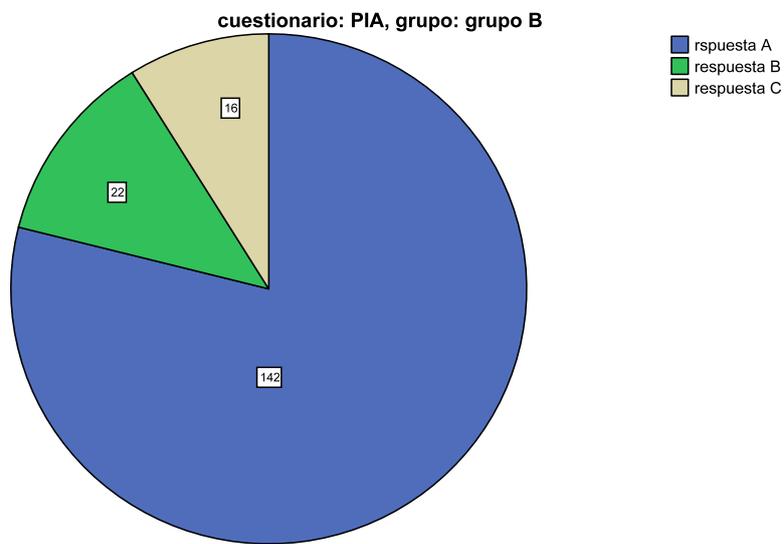
cuestionario	grupo			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
PIA	grupo A	Válidos	respuesta A	168	73,0	73,0	73,0
			respuesta B	42	18,3	18,3	91,3
			respuesta C	20	8,7	8,7	100,0
			Total	230	100,0	100,0	
	grupo B	Válidos	respuesta A	142	78,9	78,9	78,9
			respuesta B	22	12,2	12,2	91,1
			respuesta C	16	8,9	8,9	100,0
			Total	180	100,0	100,0	
PID	grupo A	Válidos	respuesta A	183	79,6	79,6	79,6
			respuesta B	32	13,9	13,9	93,5
			respuesta C	15	6,5	6,5	100,0
			Total	230	100,0	100,0	
	grupo B	Válidos	respuesta A	149	82,8	82,8	82,8
			respuesta B	18	10,0	10,0	92,8
			respuesta C	13	7,2	7,2	100,0
			Total	180	100,0	100,0	

respuesta

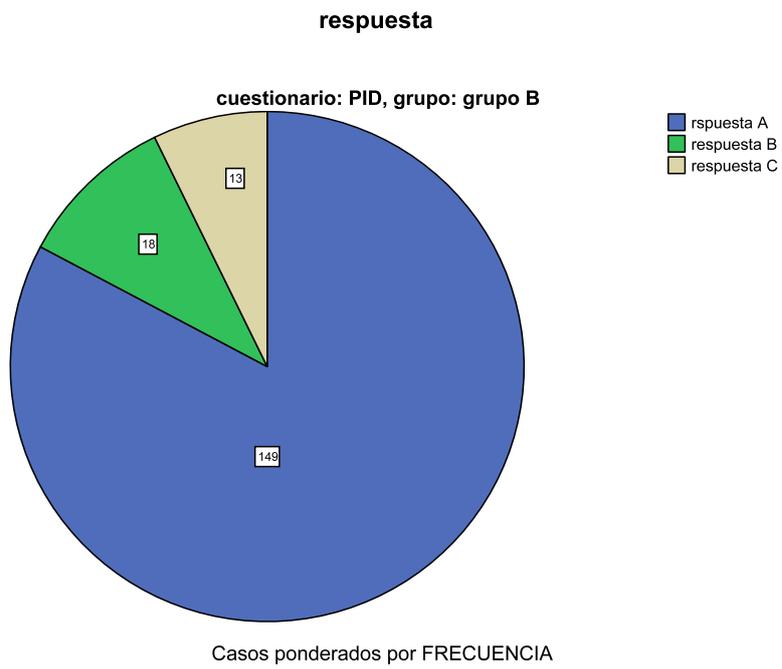
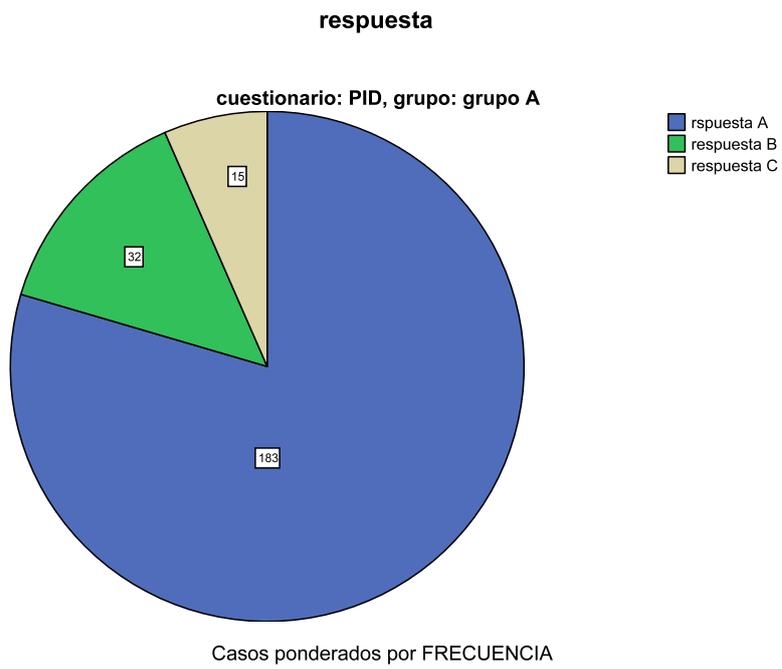


Casos ponderados por FRECUENCIA

respuesta



Casos ponderados por FRECUENCIA



DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA RESPUESTA POR ITEM PARA TODA LA MUESTRA

Tabla de contingencia item * respuesta

			respuesta			Total
			A	B	C	
item 1	Recuento	59	13	0	72	
	% de item	81,9%	18,1%	,0%	100,0%	
2	Recuento	59	9	4	72	
	% de item	81,9%	12,5%	5,6%	100,0%	
3	Recuento	54	15	3	72	
	% de item	75,0%	20,8%	4,2%	100,0%	
4	Recuento	57	6	9	72	
	% de item	79,2%	8,3%	12,5%	100,0%	
5	Recuento	56	12	4	72	
	% de item	77,8%	16,7%	5,6%	100,0%	
6	Recuento	42	19	11	72	
	% de item	58,3%	26,4%	15,3%	100,0%	
7	Recuento	49	17	6	72	
	% de item	68,1%	23,6%	8,3%	100,0%	
8	Recuento	60	5	7	72	
	% de item	83,3%	6,9%	9,7%	100,0%	
9	Recuento	58	6	8	72	
	% de item	80,6%	8,3%	11,1%	100,0%	
10	Recuento	64	4	4	72	
	% de item	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%	
Total	Recuento	558	106	56	720	
	% de item	77,5%	14,7%	7,8%	100,0%	

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA RESPUESTA POR ITEM Y POR CUESTIONARIO PARA
TODA LA MUESTRA**

Tabla de contingencia item * respuesta

cuestionario				respuesta			Total
				A	B	C	
PIA	item 1	Recuento	34	2	0	36	
		% de item	94,4%	5,6%	,0%	100,0%	
	2	Recuento	29	6	1	36	
		% de item	80,6%	16,7%	2,8%	100,0%	
	3	Recuento	30	4	2	36	
		% de item	83,3%	11,1%	5,6%	100,0%	
	4	Recuento	27	6	3	36	
		% de item	75,0%	16,7%	8,3%	100,0%	
	5	Recuento	22	11	3	36	
		% de item	61,1%	30,6%	8,3%	100,0%	
	6	Recuento	16	14	6	36	
		% de item	44,4%	38,9%	16,7%	100,0%	
	7	Recuento	26	9	1	36	
		% de item	72,2%	25,0%	2,8%	100,0%	
	8	Recuento	27	3	6	36	
		% de item	75,0%	8,3%	16,7%	100,0%	
	9	Recuento	27	1	8	36	
		% de item	75,0%	2,8%	22,2%	100,0%	
	10	Recuento	32	2	2	36	
		% de item	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%	
Total	Recuento	270	58	32	360		
	% de item	75,0%	16,1%	8,9%	100,0%		
PID	item 1	Recuento	25	11	0	36	
		% de item	69,4%	30,6%	,0%	100,0%	
	2	Recuento	30	3	3	36	
		% de item	83,3%	8,3%	8,3%	100,0%	
	3	Recuento	24	11	1	36	
		% de item	66,7%	30,6%	2,8%	100,0%	
	4	Recuento	30	0	6	36	
		% de item	83,3%	,0%	16,7%	100,0%	
	5	Recuento	34	1	1	36	
		% de item	94,4%	2,8%	2,8%	100,0%	
	6	Recuento	26	5	5	36	
		% de item	72,2%	13,9%	13,9%	100,0%	
	7	Recuento	23	8	5	36	
		% de item	63,9%	22,2%	13,9%	100,0%	
	8	Recuento	33	2	1	36	
		% de item	91,7%	5,6%	2,8%	100,0%	
	9	Recuento	31	5	0	36	
		% de item	86,1%	13,9%	,0%	100,0%	
	10	Recuento	32	2	2	36	
		% de item	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%	
Total	Recuento	288	48	24	360		
	% de item	80,0%	13,3%	6,7%	100,0%		

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA RESPUESTA POR ITEM PARA CADA GRUPO

Tabla de contingencia item * respuesta.

grupo				respuesta			Total
				A	B	C	
grupo A	item 1	Recuento	35	11	0	46	
		% de item	76,1%	23,9%	,0%	100,0%	
	2	Recuento	38	5	3	46	
		% de item	82,6%	10,9%	6,5%	100,0%	
	3	Recuento	30	13	3	46	
		% de item	65,2%	28,3%	6,5%	100,0%	
	4	Recuento	38	3	5	46	
		% de item	82,6%	6,5%	10,9%	100,0%	
	5	Recuento	33	12	1	46	
		% de item	71,7%	26,1%	2,2%	100,0%	
	6	Recuento	24	15	7	46	
		% de item	52,2%	32,6%	15,2%	100,0%	
	7	Recuento	33	10	3	46	
		% de item	71,7%	21,7%	6,5%	100,0%	
	8	Recuento	40	2	4	46	
		% de item	87,0%	4,3%	8,7%	100,0%	
	9	Recuento	39	1	6	46	
		% de item	84,8%	2,2%	13,0%	100,0%	
	10	Recuento	41	2	3	46	
		% de item	89,1%	4,3%	6,5%	100,0%	
Total		Recuento	351	74	35	460	
		% de item	76,3%	16,1%	7,6%	100,0%	
grupo B	item 1	Recuento	24	2	0	26	
		% de item	92,3%	7,7%	,0%	100,0%	
	2	Recuento	21	4	1	26	
		% de item	80,8%	15,4%	3,8%	100,0%	
	3	Recuento	24	2	0	26	
		% de item	92,3%	7,7%	,0%	100,0%	
	4	Recuento	19	3	4	26	
		% de item	73,1%	11,5%	15,4%	100,0%	
	5	Recuento	23	0	3	26	
		% de item	88,5%	,0%	11,5%	100,0%	
	6	Recuento	18	4	4	26	
		% de item	69,2%	15,4%	15,4%	100,0%	
	7	Recuento	16	7	3	26	
		% de item	61,5%	26,9%	11,5%	100,0%	
	8	Recuento	20	3	3	26	
		% de item	76,9%	11,5%	11,5%	100,0%	
	9	Recuento	19	5	2	26	
		% de item	73,1%	19,2%	7,7%	100,0%	
	10	Recuento	23	2	1	26	
		% de item	88,5%	7,7%	3,8%	100,0%	
Total		Recuento	207	32	21	260	
		% de item	79,6%	12,3%	8,1%	100,0%	

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA RESPUESTA POR ITEM-GRUPO-CUESTIONARIO

Tabla de contingencia item * respuesta

cuestionario	grupo	item		respuesta			Total
				A	B	C	
PIA	grupo A	1	Recuento	22	1	0	23
			% de item	95,7%	4,3%	,0%	100,0%
		2	Recuento	19	4	0	23
			% de item	82,6%	17,4%	,0%	100,0%
		3	Recuento	17	4	2	23
			% de item	73,9%	17,4%	8,7%	100,0%
		4	Recuento	17	3	3	23
			% de item	73,9%	13,0%	13,0%	100,0%
		5	Recuento	12	11	0	23
			% de item	52,2%	47,8%	,0%	100,0%
	6	Recuento	8	12	3	23	
		% de item	34,8%	52,2%	13,0%	100,0%	
	7	Recuento	18	5	0	23	
		% de item	78,3%	21,7%	,0%	100,0%	
	8	Recuento	18	1	4	23	
		% de item	78,3%	4,3%	17,4%	100,0%	
	9	Recuento	17	0	6	23	
		% de item	73,9%	,0%	26,1%	100,0%	
	10	Recuento	20	1	2	23	
		% de item	87,0%	4,3%	8,7%	100,0%	
	Total	Recuento	168	42	20	230	
		% de item	73,0%	18,3%	8,7%	100,0%	
	grupo B	1	Recuento	12	1	0	13
			% de item	92,3%	7,7%	,0%	100,0%
		2	Recuento	10	2	1	13
			% de item	76,9%	15,4%	7,7%	100,0%
		3	Recuento	13	0	0	13
			% de item	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		4	Recuento	10	3	0	13
			% de item	76,9%	23,1%	,0%	100,0%
		5	Recuento	10	0	3	13
			% de item	76,9%	,0%	23,1%	100,0%
		6	Recuento	8	2	3	13
			% de item	61,5%	15,4%	23,1%	100,0%
		7	Recuento	8	4	1	13
			% de item	61,5%	30,8%	7,7%	100,0%
		8	Recuento	9	2	2	13
			% de item	69,2%	15,4%	15,4%	100,0%
		9	Recuento	10	1	2	13
			% de item	76,9%	7,7%	15,4%	100,0%
		10	Recuento	12	1	0	13
			% de item	92,3%	7,7%	,0%	100,0%
	Total	Recuento	102	16	12	130	
		% de item	78,5%	12,3%	9,2%	100,0%	

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LA RESPUESTA POR ITEM-GRUPO-CUESTIONARIO

PID	grupo A	item 1	Recuento	13	10	0	23
			% de item	56,5%	43,5%	,0%	100,0%
		item 2	Recuento	19	1	3	23
			% de item	82,6%	4,3%	13,0%	100,0%
		item 3	Recuento	13	9	1	23
			% de item	56,5%	39,1%	4,3%	100,0%
		item 4	Recuento	21	0	2	23
			% de item	91,3%	,0%	8,7%	100,0%
		item 5	Recuento	21	1	1	23
			% de item	91,3%	4,3%	4,3%	100,0%
	item 6	Recuento	16	3	4	23	
		% de item	69,6%	13,0%	17,4%	100,0%	
	item 7	Recuento	15	5	3	23	
		% de item	65,2%	21,7%	13,0%	100,0%	
	item 8	Recuento	22	1	0	23	
		% de item	95,7%	4,3%	,0%	100,0%	
	item 9	Recuento	22	1	0	23	
		% de item	95,7%	4,3%	,0%	100,0%	
	item 10	Recuento	21	1	1	23	
		% de item	91,3%	4,3%	4,3%	100,0%	
Total		Recuento	183	32	15	230	
		% de item	79,6%	13,9%	6,5%	100,0%	
	grupo B	item 1	Recuento	12	1	0	13
			% de item	92,3%	7,7%	,0%	100,0%
		item 2	Recuento	11	2	0	13
			% de item	84,6%	15,4%	,0%	100,0%
		item 3	Recuento	11	2	0	13
			% de item	84,6%	15,4%	,0%	100,0%
		item 4	Recuento	9	0	4	13
			% de item	69,2%	,0%	30,8%	100,0%
		item 5	Recuento	13	0	0	13
			% de item	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	item 6	Recuento	10	2	1	13	
		% de item	76,9%	15,4%	7,7%	100,0%	
	item 7	Recuento	8	3	2	13	
		% de item	61,5%	23,1%	15,4%	100,0%	
	item 8	Recuento	11	1	1	13	
		% de item	84,6%	7,7%	7,7%	100,0%	
	item 9	Recuento	9	4	0	13	
		% de item	69,2%	30,8%	,0%	100,0%	
	item 10	Recuento	11	1	1	13	
		% de item	84,6%	7,7%	7,7%	100,0%	
Total		Recuento	105	16	9	130	
		% de item	80,8%	12,3%	6,9%	100,0%	

Anexo 5. Evolución del diseño del experimento,

Recuerdo 2008.

*

En un primer momento, realizamos un diseño preliminar de la investigación a realizar en un Centro de Educación Infantil y Primaria de Sevilla capital que se lo presentamos al equipo de Educación Infantil y al equipo directivo para solicitar su colaboración e informales del objetivo de la misma y las ventajas que ésta podría reportar para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela. Para lo cual, el día 1 de septiembre de 2007, a través de correo electrónico, le enviamos una circular que se reseña a continuación y nos personamos en el centro para saludarlos en el inicio del curso e informarles personalmente a los compañeros y compañeras del proyecto de investigación. La circular enviada fue la siguiente:

Sevilla, 01.09.2007.

A/t. Equipo directivo y Equipo de Educación Infantil.

Estimados compañeros y compañeras:

Espero que las vacaciones hayan sido reparadoras y que os incorporéis con nuevos ánimos a la tarea escolar. Como algunos sabéis, el curso pasado me presenté a la convocatoria para la obtención de una licencia de estudios con el objetivo de finalizar mi Tesis Doctoral que realizo en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Según la Resolución de 30 de julio de 2007 por la que se publican las listas definitivas de licencia de estudios, se me comunica que se me ha concedido una licencia de 12 meses. Es decir, que durante el curso 2007-2008 no voy a ejercer como maestro en el centro dedicándome a la finalización de mis estudios.

Una de las características más valorada en esta convocatoria es que los estudios tuviesen, a la larga, repercusión en la práctica docente y es por ello que la investigación que voy a realizar está circunscrita a la dinámica escolar de nuestro centro. Como habréis comprobado, durante el curso anterior, he mostrado un interés por las posibilidades del vídeo dentro de la enseñanza realizando las grabaciones de los distintos eventos y obteniendo una serie de productos en formato de video clip que puse a disposición del equipo, como recuerdo de las actividades escolares realizadas. Pues bien, ése va a ser el principal objeto de estudio que pretendo investigar con vuestra colaboración.

El objetivo de la tesis se centra en analizar determinados aspectos sobre cómo la imagen audiovisual transmite sentimientos quedando éstos insertos en la memoria. Interesándonos, además, por las posibles consecuencias que ello tiene en el comportamiento emocional del individuo. En concreto, nos planteamos como objetivos determinar:

- Qué influencia tiene el visionado continuado de imágenes en la formación de nuestros sentimientos.
- Cómo contribuye el visionado de la imagen audiovisual a la configuración de la memoria personal.
- Diseñar estrategias de intervención en el entorno escolar para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo del equipo docente y la participación familiar.

La colaboración que solicito no implica ningún tipo de trabajo extra por vuestra parte y es absolutamente voluntaria. Soy conocedor del ingente número de tareas que un maestro y maestra de Educación Infantil tiene que realizar durante el curso escolar, como para encima pedirlos que realicéis trabajos añadidos. A continuación, especificaré por partes qué tipo de colaboración solicito a cada uno de ustedes.

- *Al equipo directivo.*

Solicito su permiso para la realización de la investigación y para explicar, en la reunión del 13 de septiembre con las familias, la realización del proyecto ilustrándolo con imágenes de otros períodos de adaptación. Así mismo la colaboración en general, ante cualquier circunstancia necesaria para la realización de la investigación. Solicito también recabar el permiso a las familias para poder realizar las grabaciones.

- *A los maestros y maestras tutores del nivel de tres años.*

Solicito se me permita realizar grabaciones de los niños y niñas en el período de adaptación y visionar esas grabaciones con los alumnos y con las familias, así como pasarles una serie de cuestionarios. En las grabaciones el maestro o maestra tutora decidirá si quiere o no, que su figura sea grabada. Es decir, el objetivo fundamental reside en grabar las reacciones de los niños, siendo opcional que aparezca la figura del maestro. En ningún caso, las imágenes que aparezcan en los montajes perjudicarán para nada la figura del centro o del maestro.

En esta modalidad de colaboración sería deseable el consenso entre los tres maestros y maestras del nivel de tres años. Serían sólo diez días de grabación en momentos puntuales. No obstante, si alguno decidiera no participar en la investigación su decisión sería absolutamente respetada, procediendo a la misma con las personas voluntarias

Como hay maestros y maestras de nueva incorporación, al que no tengo el gusto de conocer personalmente, decirles que pueden recabar información a los compañeros sobre mi persona, sobre el trabajo realizado con el vídeo o preguntarme personalmente. Para que tengan una información más precisa sobre algunas de las publicaciones realizadas hasta la fecha pueden consultar el siguiente enlace <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=35189>

- *A los maestros y maestras tutores de educación Infantil en general.*

Solicito se me permita realizar grabaciones durante el primer trimestre en las actividades más significativas dentro de la programación del equipo y de la programación personal, así como pasarles unos cuestionarios a los alumnos y a las familias. En las grabaciones el maestro decidirá si quiere o no, que su figura sea grabada. Es decir, el objetivo fundamental reside en grabar las actividades de los niños y niñas, siendo opcional que aparezca la figura del maestro. En ningún caso, las imágenes que aparezcan en los montajes perjudicarán para nada la figura del centro o del maestro. En este caso, no hace falta consenso del equipo, pudiendo algunos maestros y maestras decidir colaborar y otros abstenerse de hacerlo. No obstante, si alguno decidiera no participar en la investigación su decisión sería absolutamente respetada, procediendo con las personas voluntarias.

¿En qué puede beneficiarme personalmente el participar en esta investigación?

- *Al equipo directivo.*
 - Su apoyo en la investigación redundará en la calidad de la enseñanza y en el prestigio del centro en general (ver anexo).
 - La metodología de trabajo, si se desea, podrá quedar institucionalizada quedando recogida en el proyecto de centro siendo una seña de identidad del mismo.
 - Se les entregará un certificado donde se haga constar su colaboración en la investigación.
 - Se les entregará una copia en DVD de los montajes realizados (sólo de los montajes)
- *A los maestros y maestras tutores del nivel de tres años.*

- Si la hipótesis de trabajo que mantenemos se confirma, el grado de adaptación de los niños y niñas al entorno escolar se alcanzará con más celeridad que con el sistema tradicional. Así mismo, el grado de confianza de las familias con los tutores y tutoras aumentará considerablemente lo que redundará positivamente en la colaboración familiar posterior.
- Se les entregará un certificado donde se haga constar su colaboración en la investigación.
- Se les entregará una copia en DVD de los montajes realizados (sólo de los montajes)

- *A los maestros y maestras tutores de Educación Infantil en general.*
- Se les entregará un certificado donde se haga constar su colaboración en la investigación.
- Presumiblemente, habrá una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la participación familiar con la escuela.
- Se les entregará una copia en DVD de los montajes realizados (sólo de los montajes)

Existe así mismo, una segunda parte de la investigación, que afectaría a la etapa de primaria, que se realizaría en el caso de que la primera fuese llevada a cabo con éxito, durante este curso o el curso próximo.

Debido a la premura de tiempo para la realización de la investigación sobre el período de adaptación, me es necesario conocer lo antes posible la respuesta del equipo directivo. Una vez asignadas las tutorías del nivel de tres años, conocer la respuesta de los maestros y maestras tutores. Finalmente, en el mes de octubre de 2008 participar en una reunión del equipo de Educación Infantil y recibir su conformidad o no con la propuesta de colaboración.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

Para cualquier duda o consulta se pueden poner en contacto bien a través de la plataforma o bien a través del correo personal que es franciscojosemariano@gmail.com

Sin otro particular, recibid todos y todas un cordial saludo.

Francisco José Mariano.

ANEXO.

-A la carta enviada-

¿En qué medida la realización de esta investigación puede afectar a la calidad de la enseñanza en nuestro centro? Gracias a la producción sistemática de material audiovisual y su utilización didáctica, correspondiente a las principales actividades del centro podríamos conseguir.

- *Respecto a los alumnos y alumnas.*
 - Facilitarles el recuerdo sobre las experiencias vivenciadas.
 - Ayudarles a construir su historia personal y colectiva en la escuela.
 - Motivar a los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje al quedar los recuerdos registrados y poder ser visionados en otros cursos, utilizados como recursos didácticos.
 - Implicar a los alumnos en las tareas escolares pues sus actuaciones quedan registradas y pueden comentarse sobre el grado de participación en las actividades, la interferencia, conductas disruptivas, la creatividad, etc.
 - Ayudar a los alumnos y alumnas a que participen activamente en los procesos de deliberación democrática haciéndoles consumidores críticos de los medios de comunicación. Esto lo conseguiremos implicando a los alumnos en los procesos de producción audiovisual puesto que ellos, en cursos superiores, llegarán a elaborar sus propios mensajes audiovisuales. De esta manera avanzaremos en la necesaria

alfabetización verbo-icónica haciéndolos pasar de simples usuarios receptores a agentes productores, desvelándoles los secretos de cómo la imagen audiovisual es generadora de realidades.

- *Respecto al equipo docente.*
 - La incidencia en la práctica docente de esta tesis no queda reducida al aula y a un grupo clase concreto. Su fuerza reside en que las propuestas que realicemos serán aglutinadoras tanto del equipo de ciclo de Infantil como del centro mismo. Consideramos que las prácticas docentes no son individuales sino de un equipo que trabaja en un contexto y se abre al exterior.
 - La grabación, edición, visionado y utilización en vídeo de actividades comunes (fiestas, celebraciones, conmemoraciones, visitas, etc.) generarán mayor implicación entre el equipo docente al convertirse esta propuesta de innovación en un punto de encuentro donde debatir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan. Esto exige la figura de un coordinador que en una primera fase sea el que implemente la propuesta y en una segunda fase, supervise las producciones hasta que se diluya en el equipo.
 - Al poder compartir a través de la Web los productos realizados extenderíamos nuestra propuesta a otros centros ampliando nuestra red.

- *Respecto a las familias.*
 - Es un hecho que la escuela de hoy en día no sólo tienen que trabajar con los alumnos y alumnas sino también con las familias. Para empezar contamos con la participación familiar por la predisposición que ellas manifiestan a obtener recuerdos gráficos y audiovisuales en las primeras etapas educativas.
 - El visionado en vídeo de las actividades escolares generará un sentimiento de complicidad con la escuela al ofrecerse ésta abiertamente a la contemplación de toda la comunidad educativa. La transparencia en las actuaciones docentes se convierte en garantía de que se están realizando buenas prácticas.

Quedando a la espera de su contestación, continúo mi trabajo en la tesis y el día 10 de septiembre me persono en el centro y me reúno con el equipo de Infantil y la jefa de estudios para tratar el tema y escuchar su decisión. Básicamente me plantean lo siguiente:

- Las grabaciones en el período de adaptación no la consideran conveniente realizar debido a las características de ese período y a las posibles interferencias que ello pudiera provocar en la adecuada adaptación de los niños y niñas.
- Mi presencia en la 1ª reunión de padres y madres de nuevo ingreso tampoco se considera puesto que la reunión ya está cargada de suficientes contenidos, con lo que podría hacerse muy extensa.
- Están de acuerdo en que se graben las actividades comunes del ciclo y me indican que cuando la tengan diseñadas me enviarán un correo para informarme de las mismas.
- Surge la posibilidad de que pudiera realizar la investigación sobre imágenes grabadas del curso 2006-2007, ante lo cual índico que tendría

que replantearme un nuevo diseño de investigación que sometería a estudio.

- Manifiesto mi disponibilidad a grabar en aulas específicas si alguna tutora estuviera interesada en ello.

Ante la situación descrita realizo un nuevo diseño de la investigación que pongo en conocimiento de mi director de tesis. En el boceto le indico que nos encontramos en la necesidad de rediseñar el experimento y que he pensado realizarlo en dos partes. Durante el primer trimestre y/o segundo trimestre (según cuestiones de tiempo) podría grabar actividades comunes (fiestas, excursiones, salidas, celebraciones) y volver a interrogarnos sobre en qué medida el visionado continuado de imágenes donde el sujeto participe influye en el recuerdo de las mismas.

En este estado de cosas, el diseño de la investigación a realizar en septiembre 2007 tendría como objetivo averiguar cómo contribuye el visionado de la imagen audiovisual a la configuración de la memoria personal, en aquellas situaciones donde el sujeto sea partícipe. Así, disponemos de una serie de imágenes del curso 2006-2007 que básicamente son:

- Período de adaptación.(momento de incorporación al centro para los alumnos de nuevo ingreso, 3 años).
- Actividades de aula (variadas).
- Confección de murales en aula y pasillos (actividades plásticas).
- Fiesta de la castaña (convivencia con las familias asando castañas).
- Imágenes de patio con juegos libres y dirigidos.
- Celebración de la Navidad (visita de los reyes Magos y desayuno).
- Celebración del carnaval (baile de disfraces).
- Día de Andalucía (celebración institucional en el patio).
- Semana Santa (desfile de nazarenos).

Los alumnos recordarán algunas de estas actividades en mayor o menor medida, tanto por haberlas realizado, como porque han dispuesto de un DVD con fotografías de las actividades (imagen fija). Disponemos de una muestra de 150 alumnos, divididos en dos niveles, 4 y 5 años, habiendo tres aulas de cada nivel. En esta situación nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Qué recuerdan los alumnos del curso anterior de las actividades escolares realizadas?
- ¿En qué medida el recuerdo aumenta gracias al visionado de las imágenes?

Durante los primeros días del curso las maestras preguntarán a sus alumnos sobre lo que han hecho en las vacaciones y qué recuerdan de lo que hicieron en colegio el año pasado. Esto se hará el 18 y 19 de septiembre de 2007. Le realizaríamos preguntas (la maestra bajo indicaciones previas del investigador o por el investigador), en situación de gran grupo; sobre las actividades realizadas el año pasado que pueden ser:

- Abiertas, preguntando en gran grupo para que aporten sus recuerdos.
- Cerradas, es decir analizando sistemáticamente las actividades seleccionadas de las cuales disponemos de imágenes.

El investigador tendrá que pasar por 6 aulas en los días señalados oscilando el tiempo de interrogatorio entre los 20 y 60 minutos dependiendo del interés y cansancio de los alumnos. Para captar la atención de los alumnos dispondremos de golosinas y muñecos que motiven a la participación oral. Una vez recogida la información por escrito (la grabación como método de recogida de la información no es aconsejable porque las intervenciones simultáneas de los niños dificultarán el audio. De todas formas, lo grabaremos). Posteriormente, formaríamos tres grupos por cada nivel.

Grupo. 1. Se les hace visionar las imágenes sin comentarios del adulto.

Grupo. 2. Se les hace visionar las imágenes con comentarios del adulto.

Grupo. 3. No se les hace visionar imágenes.

El visionado consistiría en una serie de montajes tipo video clip de duración variable (3- 8 minutos), siendo de las actividades mencionadas anteriormente y se realizará en una sala especial que dispone de videoprojector y pantalla grande. Pasado un tiempo (a determinar) se les vuelve a interrogar, en situación de gran grupo; sobre el recuerdo del curso anterior y se comparan las diferencias entre el recuerdo primitivo y el recuerdo posterior.

El hecho de realizar la recogida de información en gran grupo comporta una serie de problemas, pero puede ser explicado por las posibles aplicaciones prácticas del experimento. Si el visionado de imágenes donde los sujetos participen tiene influencia en el recuerdo y ese recuerdo es positivo se convertirá en una actitud favorable ante el aprendizaje escolar que se desarrolla mayormente en las primeras etapas en situación de gran grupo. Por lo tanto, la medida debe realizarse en situación colectiva, aunque ésto haga que la medición del grado de recuerdo después del visionado de las imágenes no sea rigurosa y en el tratamiento de los datos no se pueda aplicar el aparato estadístico.

En este sentido, hay que incidir, como hemos hecho otras veces, en que estos son diseños de investigación previos cuyos resultados aconsejarían la realización de futuras investigaciones. En este caso, nuestra investigación podría considerarse , en cierto sentido, como una investigación formativa que tiene como objetivo, entre otros, el formar al investigador y acostumbrarlo a problematizar la realidad.

En este momento nos encontramos con una serie de problemas metodológicos:

• *El concepto de medida.* ¿Cómo medir fiablemente el grado de recuerdo en niños de estas edades? Hay que diseñar bien el cuestionario para asegurar el isomorfismo.

- Si interrogamos en gran grupo, situación colectiva, desconoceremos si todos los alumnos han sido influenciado por el visionado de imágenes o sólo una parte de ellos. Además, las intervenciones individuales provocarían el recuerdo de otros alumnos. La medida sería subjetiva por parte del investigador.
- Si interrogamos a los alumnos individualmente, habría que hacer una selección de los mismos por el ingente número de sujetos y la influencia de las situaciones de aula donde estos podrían intercambiar información. Un solo investigador tardaría semanas en pasar el cuestionario.
- ¿Es mejor realizarles las preguntas abiertas o cerradas? ¿Qué criterio deberían mantener las cerradas? Pensamos que deberían ser cerradas para después volver a repetir el mismo tipo de cuestiones, pero al ser planteadas en gran grupo puede que siempre contesten los mismos.
- ¿Cuánto tiempo tiene que pasar entre el visionado y las preguntas?

• *Frecuencia del visionado.* ¿El visionado se realizaría una sola vez o varias veces, espaciado en el tiempo?

- Como disponemos de dos niveles de edades podríamos aumentar la frecuencia del visionado en un nivel y en otro reducirlo. En la investigación anterior se constató que un alto número de veces de visionado no influía significativamente en el grado de recuerdo, pero sí que era necesario que hubiera un número de veces de visionado.

- *El tratamiento de los datos.* La aplicación del aparato estadístico sin información cuantificable no es posible realizar.

Todo ello, como digo, fue puesto en conocimiento del director de Tesis indicándome éste que tendría que simplificar mucho más el diseño de la investigación pues ésta implicaba demasiadas dificultades para ser realizada individualmente y que requeriría de un nutrido equipo de investigadores. En esta tesitura recibí un correo del equipo de infantil indicándome las actividades que había programado para el curso 2007-2008.

- Fiesta del otoño: 8 de Noviembre.
- Museo de Bellas Artes: 12 de Dic. Los niños de 5 años.
- Granja "la Cuna": 5 de Marzo. Los niños de 5 años.
- Granja San Buenaventura: 4 de Abril. Los niños de 3 años.
- Granja la Buhardilla: 13 de Mayo. Los niños de 4 años.
- Casa del títere: 26 de Mayo. Los niños de 5 años

Dos son las características básicas de tal información, la primera que están muy espaciadas en el tiempo y la segunda, que se realizan por niveles. Esta situación dificulta la realización de un experimento viable para un solo investigador. En un primer momento envié un correo indicándoles que recibirán una circular para que se la entreguen en la reunión de padres y madres, informándoles de la investigación y solicitando la autorización paterna para su realización. Pero las dificultades antes apuntadas me hacen cambiar de idea y me inclino por utilizar las imágenes grabadas del curso anterior para proceder al nuevo diseño de la investigación, centrándome solamente en un nivel (el de 4 años) y en dos unidades específicas. El motivo de tal decisión estriba en que mi labor en el curso anterior fue la de profesor de apoyo y tuve contacto más continuado con esas dos unidades de las que dispongo de más imágenes grabadas y puedo reconstruir una historia narrativa de lo sucedido en el curso en un montaje de vídeo que puede ser después medido en relación al recuerdo con las imágenes.

En este momento nos encontramos en el día 7 de octubre y procedo a la realización de las siguientes acciones:

- Comunicación a las tutoras implicadas y al equipo directivo del diseño. Solicitud de autorización paterna a participar. (Las tutoras y dirección y padres deberán mostrar su conformidad)
- Realización de un montaje tipo video clip con las imágenes más representativas de las actividades realizadas en el curso anterior.
- Diseño del cuestionario a realizar a posteriores.
- Toma de decisión sobre cuestiones metodológicas implicadas.

En el día 8 de octubre de 2007, nos ponemos en contacto con el equipo directivo para comunicarles el nuevo diseño de la investigación y solicitar su autorización y la colaboración de las tutoras implicadas. Le entregamos el siguiente texto.

Sevilla 5 de octubre de 2007.

Hola.

He estado revisando el diseño de la investigación junto a mi director de tesis y hemos encontrado una serie de problemas metodológicos que nos han hecho aconsejable presentar el siguiente diseño.

Vamos a trabajar sólo con dos unidades de 4 años (las que estaban antes en las caracolas). El motivo es que dispongo de más imágenes de ellos y puedo reconstruir la historia del curso anterior en forma de montaje video clip. En síntesis, la investigación es la siguiente:

- Se les hace visionar a los niños y niñas el video clip en distintos momentos.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

- Se les realiza, a posteriori, una serie de preguntas para averiguar el grado de recuerdo.

Para ello, necesito la colaboración de las tutoras del curso de Cristina y de la tutora que antes tenía el curso de Javi. Me personaré en la reunión, les explicaré lo que se va a realizar, les haré visionar un ejemplo de montajes y les pediré su participación.

A nivel operativo, las molestias para el desarrollo de la labor diaria del aula son mínimas, pues sólo hay que visionar el montaje y a la hora de pasar el cuestionario yo sacaré del aula al sujeto para hacerles las preguntas. No se considera, por tanto, realizar este año grabaciones para el diseño del experimento, sólo utilizar las anteriores y en los dos cursos señalados.

Por favor, indicarme si puedo contar con vuestra colaboración para realizar el experimento y estar presente en la reunión de la próxima semana. Adjunto, la circular que se les entregará a las familias.

Un saludo.

Francisco.

SOLICITUD DE COLABORACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL RECUERDO DE
IMÁGENES VISIONADAS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS.

Sevilla 5 de octubre de 2007.

Estimados madres y padres de alumnos:

Durante este curso 2007-2008 se pretende realizar una investigación con sus hijos e hijas para lo cual se requiere su colaboración. En síntesis, se trata de averiguar qué grado de recuerdo tienen los niños y niñas después de haber visionado imágenes donde ellos aparezcan como protagonistas.

Autor: Francisco José Mariano Romero.

Se va a realizar un montaje tipo video clip de unos diez minutos de duración donde aparezca un resumen de las principales actividades que sus hijos realizaron durante el pasado curso. Aquí se incluirán, la fiesta del otoño, juegos en el patio, actividades en el aula, fiesta de la navidad entre otras. Una vez elaborado el montaje, se les hará visionar en grupo a los niños en diferentes momentos. Posteriormente, se les realizará individualmente una serie de preguntas para averiguar el grado de recuerdo que tienen sobre lo visionado. Se les realizan sólo preguntas, no se influye para nada en ellos.

Las utilidades de esta investigación son múltiples, pero destacamos el hecho de que los niños puedan reconstruir su pasado escolar a través de las imágenes audiovisuales creando actitudes favorables ante el aprendizaje.

Esta investigación se enmarca en la realización de una Tesis doctoral que realiza el abajo firmante en el Departamento de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla y que ha contado con el beneplácito de la Consejería de Educación y Ciencia de la junta de Andalucía, concediéndonos una licencia de estudios para la finalización de la Tesis doctoral.

Las imágenes de sus hijos no se utilizarán **con fines comerciales** y sólo se presentarán ante el tribunal de Tesis, sirviendo después para la formación del profesorado presentándolas en cursos, jornadas o congresos como ejemplo de los usos del vídeo dentro de la escuela.

Se le entregará a cada tutora, al finalizar la investigación una copia del DVD por si ustedes quieren acceder a él y un resumen de las conclusiones de la investigación.

Atentamente.

Francisco José Mariano Romero.

D./Dña.....

padre/ madre/tutor de:

Expresa su conformidad para que su hijo/hija participe en la investigación en los términos anteriormente expuestos.

En Sevilla, a de octubre, 2007.

FIRMADO:

Después de comentar la situación, el equipo directivo me indica que no hace falta pedir la autorización a las familias, pues no se van a grabar más imágenes, sólo utilizar las disponibles y que con una acreditación del Departamento de Comunicación Audiovisual es suficiente. En este estado de cosas, procedo a la selección de imágenes para la realización del montaje que posteriormente visionarán los sujetos y realizo el experimento, tal como ha quedado expuesto en el capítulo 8.