

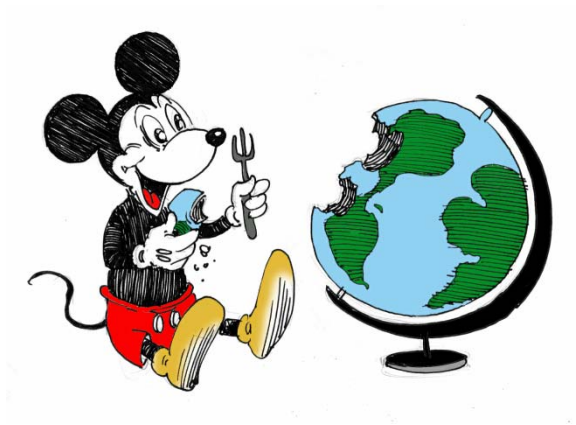
Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas

Facultad de Humanidades



Periodismo
Primera Promoción

Hakuna-matata o simplemente Disneyworld



Walt Disney, bautismo ideológico en el audiovisual

Autor: Miguel Angel Valdés Lizano
Tutor: MSc. Mónica Lugones
Asesor: MSc. Pablo Ramos Ramírez

Curso: 2006-2007

Como suele hacerse, un momento profundo:

***“El sueño es una prueba de que la fantasía,
la ensoñación referida a lo que no ha sucedido,
es una de las más profundas necesidades humanas”
Milán Kundera.***

***“The only thing that sustains one through life is
the consciousness of the immense inferiority of everybody else,
and this is a feeling that I have always cultivated”
Oscar Wilde.***

***“Quisiera gozar constantemente indicando la gloriosa policromía del mundo
y recordar también constantemente
que la base de esta policromía es una unidad;
quisiera demostrar constantemente
que lo bello y lo diforme, la luz y la oscuridad, la santidad y el pecado,
solo son contrastes durante un momento,
que nunca dejan de fundirse entre sí”
Hermann Hesse.***

Como parte del ritual, con permiso de los *mickeys*:

A Osmel Darío, mi más pequeño colaborador e inspirador... Como diría Donald, a veces Dios solo regala sobrinos.
A mis dos madres y a mi papá, por obsequiarme sus órbitas en este mundo.
A ti, Ani, por regalarme una sonrisa al despertar, en el momento más crítico.
A Luisito, por borrar el escepticismo en un banco adolescente.
A Fela, la más contenta de mis tías.
A Lourdes Batista, aunque entre hermanos las gracias sobran.
A todos los de la casa Farfán, porque el que a buen árbol se arrima, Doña Helena, lo cobija.
A los seres que me acompañan desde los babélicos tiempos: mis amigos.
A mi familia y a las almas caritativas que han facilitado este trabajo.
A Moniquilla, la discípula de Zenón y Crisipo.
¡Ah, Mercedes! A ti también, por enseñarnos que el periodismo es un sacerdocio, pero toda mirada rígida engendra mediocridad.

Resumen:

La presente investigación constituye un acercamiento al análisis de la recepción de la ideología contenida en cuatro largometrajes de Walt Disney Pictures, estudio cinematográfico perteneciente a una de las compañías más poderosas de nuestros tiempos. Para el análisis se seleccionó un caso dentro de una escuela espirituana y nos apoyamos en el empleo de la metodología cualitativa.

Índice:

Introducción-----	6
Marco Teórico-----	11
Marco Referencial-----	44
Capítulo Metodológico-----	52
Análisis de los resultados-----	63
Conclusiones-----	88
Recomendaciones-----	91
Referencias Bibliográficas-----	93
Anexos-----	97

Introducción

Tal vez fue en una noche de verano cuando, por suerte, hizo su primer vuelo hasta la ventana de mi cuarto. Siempre ha tenido la habilidad de escurrir su silueta entre los resquicios de la memoria.

Sin embargo, lega como constancia de su paso, una resaca nostálgica por los días de pisadas desnudas, de pedradas inconfesas, de horas aplazadas antes del baño...

Quien aprecie la infancia en toda su magnitud nunca podría encasillarlo en la imagen del chico que, según Disney, realiza visitas fortuitas y extravía su sombra con facilidad. Peter Pan simboliza para mí el espíritu de un período que, a muchos, nos acompaña eternamente.

Las motivaciones más remotas de esta investigación parten precisamente de mi niñez, etapa no del todo feliz. Pertenezco a una generación que creció bajo el anatema de los 90', momento "terriblemente incierto para nuestras vidas, cuando la profundidad de la noche no avisaba en modo alguno del amanecer, cuando el alma del cubano estaba transida de un desasosiego que amenazaba con no devolverle la paz interior" (Caballero, 2001:185).

Junto con tantas experiencias, tantos recuerdos, aún conservo entre los más impactantes de ese período el de la muchedumbre que, como conjunto de zombis, atravesaba el pueblo a pie, para evadir el apagón y no perder la telenovela brasileña. Ante mis ojos de enano, casi a tientas, la calle se tornaba en fiesta y la televisión en calmante para todas aquellas personas que lograban olvidar la comida, el cansancio, la ira...

Semejante alivio causaba en mí y en mis compañeros de juego los muñequitos del domingo. Especialmente los filmes de Disney, que repuestos una semana sí y la otra también, despertaban en nosotros un grado de atracción capaz de inmovilizar al más hiperquinético de los pequeños. Anécdotas como estas marcaron mis primeras interacciones con el cine y la televisión. Con el tiempo se convirtieron en interrogantes que poco a poco me acercaron a ese mundo que se disfraza a través de la pantalla.

La infancia constituye la etapa de la vida en que el hombre adquiere su cosmovisión, determinada en gran medida por el ambiente donde se desarrolla. En la niñez se forman muchos de los sentimientos, gustos, cualidades... que acompañarán a la persona durante el resto de la vida. Por eso representa un blanco seguro para la inoculación de ideología.

Resulta innegable que hoy los pequeños adquieren más rápido una perspectiva integral del mundo, en comparación con las generaciones precedentes. Muchos estudios achacan las causas del fenómeno al mayor tráfico de información, en especial, a través de los mass medias.

No obstante, si partimos de la idea de que el hombre solo puede tomar como punto referencial determinados valores si antes los reconoce, cabría preguntarnos, sin pretender negar el desarrollo: ¿Los mensajes de los medios transmiten siempre estilos de vida coherentes con los desafíos que impone la civilización en nuestros días? ¿Hasta qué punto el orden mass-mediático imperante podría formar individuos con valores capaces de garantizar el futuro de la humanidad?

La industria cultural, signada por el mercado, promotora de anti-valores como el consumismo, el individualismo, la agresividad, el conformismo...resulta antípoda del progreso. Lamentablemente el individuo de hoy interactúa con sus mecanismos desde

muy joven, especialmente a través de los mensajes transmitidos por la radio, la prensa escrita, la televisión y el cine.

La industria cultural, como maquinaria de manipulación y consumo, genera mediocridad, inercia intelectual y credulidad, que armonizan con el orden establecido en el capitalismo, aunque el explícito mensaje superficial de los espectáculos sea aparentemente anti-totalitario (Adorno, 1947; citado en Wolf, 1987).

Muchos de sus productos, entre ellos los filmes de Hollywood, aprovechan las particularidades de la infancia para acuñar determinadas preferencias estéticas e introducir patrones ideológicos. Probablemente el gusto por animados como las aventuras del Pato Donald, en la infancia, será desplazado en la adolescencia por la predilección hacia series como *Powers Rangers*, y en la adultez, por las películas de Bruce Lee o las telenovelas al estilo *Marimar* o *Betty, la fea*; un único producto a juzgar por las necesidades del consumo masivo que los medios condicionan.

Mientras más joven el individuo sea insertado en el este círculo de manipulación y consumo más difícil resultará para él desprenderse de los valores y anti-valores venerados por la sociedad norteamericana, principal paradigma que se ofrece a la periferia mundial, y que como afirma Herbert Schiller (1979) refleja tanto en sus detalles más insignificantes como en sus convicciones y prácticas más sentidas, una filosofía exclusivamente egocéntrica, que a su vez constituye una imagen exacta de la estructura de la economía misma.

A través de los dibujos animados, bautismo audiovisual de los infantes en las edades más tempranas, los pequeños resultan alcanzados por los patrones de la industria cultural y la ideología capitalista. La compañía Walt Disney Pictures constituye uno de los cañones más potentes, evidencia de ello resulta que en tan temprana fecha como junio de 1972, la revista *Fortune* le atribuyera ventas de más 175 millones de dólares. (Schiller, 1979)

En nuestros días los ojos y los oídos, las mentes y los cuerpos, de decenas de millones de seres humanos tropiezan anualmente con algún tipo de mensaje o de producto de esta corporación. Bajo la dirección de Walt Disney y de sus sucesores esta industria ha alcanzado una posición privilegiada en el mercado, donde se combina el beneficio económico con el ideológico, aunque muchos apologetos del sistema se esfuerzan en negarlo.

Así reza la nota necrológica publicada por *Los Angeles times* ante la muerte de Disney: "Sus personajes no entendían de política, y conquistaron el afecto de los jóvenes de corazón, cualquiera que fuese su tendencia política o ideología" (Schillert; 1979: 68). Sin embargo, a la anterior frase podríamos oponer las declaraciones de Robert Shayon quien dirigió en los años setenta la sección de TV de la revista *Sturday Review*. "Los programas de entretenimiento suministran claves a las audiencias acerca de lo que nuestra sociedad estima y acerca de cómo comportarse. Son realmente formas de educación, de adoctrinamiento" (Schiller, 1979: 68).

En contraste con la realidad imperante en el orbe Cuba posee un sistema educacional y cultural ideado para incentivar lo mejor del ser humano, en virtud de nuestro proyecto social. Hacia ese objetivo se encuentran enfilados nuestros medios. A pesar de ello, la historia nos ha demostrado que no vivimos en una cápsula de cristal. No podemos

abstraernos de la influencia del mundo globalizado de hoy, signado precisamente por el derroche, la violencia y la autodestrucción de la especie.

Nuestros niños no se encuentran exentos de esa realidad. Resulta innegable que unido a la formación integral que les propicia la sociedad, reciben constantemente los estímulos de la industria cultural, con frecuencia a través de nuestros propios medios, en detrimento muchas veces de los verdaderos valores que defiende el proyecto social cubano.

El muro de contención contra el contenido ideológico de los largometrajes animados de Disney no consiste en evitar que nuestros hijos vean los animados de Mickey, ni en prohibir por la televisión nacional las aventuras de Timón y Pumba. ¿Cuántos agradecen haber crecido en compañía de estos personajes que sustituyeron al legendario gato Leopoldo, a Tío Fiodor y a otros de palitos, provenientes de la “leche cortada”?

La cuestión radica en facilitar la decodificación que de estos productos comunicativos realizan los más pequeños, destacando sus rasgos positivos, y condenando los aspectos negativos, acorde con las exigencias de esta etapa de la vida. En este proceso jugarían un papel trascendental la familia, la escuela, así como también la productora nacional de dibujos animados.

Por supuesto, representaría un significativo aporte profundizar cada vez más en las particularidades del proceso de recepción de los productos infantiles de la industria cultural, especialmente en los largometrajes animados de Walt Disney Pictures, compañía que goza de la preferencia de los niños en casi todo el mundo, en buena medida, por la innegable calidad estética de muchas de sus realizaciones.

Este trabajo de diploma pretende aportar información para posteriores estudios y ampliar el todavía insuficiente conocimiento que existe con respecto al mundo mass-mediático de los pequeños.

Aunque no exactamente sobre el caso Walt Disney se han emprendido recientemente investigaciones en nuestro país y en el continente, en parte gracias a la influencia del evento Universo audiovisual del niño latinoamericano, adscrito al Festival del Nuevo Cine Latinoamericano. Entre las más destacadas se encuentra *Para verte mejor, para oírte mejor*, del MSc. Pablo Ramos, coordinador del evento quien vuelca su mirada a las relaciones históricas entre la escuela y la televisión.

En la facultad de Psicología, así como en la de Artes y Letras, ambas de la Universidad de La Habana (UH), también se han efectuado contribuciones significativas para el entendimiento de la recepción infantil. No obstante, el acercamiento a los públicos más pequeños, desde la perspectiva de periodistas y comunicadores sociales, constituye una deuda, incluso para la prestigiosa Facultad de Comunicación Social de la UH, a juzgar por los catálogos de tesis científicas.

De esta carencia parte nuestra modesta exploración, que se nutre del acervo de los estudios mediológicos, campo con una tradición de ya casi un siglo, por supuesto, sin desentendernos de los enfoques de otras disciplinas.

El trabajo ha resultado viable porque no requirió de grandes inversiones materiales ni temporales. La tesis se encuentra estructurada por cuatro capítulos: Marco teórico, Marco referencial, Capítulo metodológico y Análisis de los resultados. Después de algunas de estas partes aparecen determinadas notas explicativas sobre ciertos términos y tópicos

que consideramos esclarecer al margen. Cada capítulo contiene epígrafes destacados con viñetas. Algunos epígrafes poseen apartados menores también distinguidos gráficamente. Al final incluimos conclusiones, recomendaciones, citas bibliográficas y anexos.

➤ **Problema de investigación:**

A partir de lo anteriormente planteado decidimos centrar nuestra investigación en el siguiente problema: ¿Cuál es la percepción que desarrollan los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez sobre los largometrajes animados de Walt Disney Pictures, a partir de los rasgos ideologizantes presentes en estos filmes?

➤ **Objetivo general:**

Determinar la percepción que desarrollan los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez sobre los largometrajes animados de Walt Disney Pictures, a partir de los rasgos ideologizantes presentes en estos filmes.

➤ **Objetivos específicos:**

- 1-Establecer las principales ideas asociadas a las nociones que sobre la sociedad norteamericana exponen los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez.
- 2-Comprobar qué criterios exponen los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez sobre los personajes principales en los largometrajes animados de Walt Disney Pictures, a partir de los rasgos ideologizantes utilizados para caracterizarlos.
- 3-Determinar los juicios que exponen los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez sobre las culturas antiguas, a partir de los rasgos ideologizantes utilizados para recrear a estas civilizaciones, en los largometrajes animados de Walt Disney Pictures.

Notas:

**Marimar: telenovela producida por Televisa en 1994, que ha logrado uno de los mayores rating de audiencia en Estados Unidos, conocida en Cuba a través de video-casetes.*

***Betty, la fea: telenovela producida por Antena 3 Televisión y que cuenta la convencional historia de una chica pobre que triunfa, a pesar de su aparente fealdad. La serie resulta conocida en Cuba, a través de video-casetes.*

Marco Teórico

❖ Rol del personaje del dibujo animado y su papel en la transmisión de ideología

Generalidades sobre el personaje, como elemento fundamental en cualquier clase de discurso narrativo.

La presencia humana resulta imprescindible en cualquier clase de discurso narrativo, no obstante el disfraz con que se cubra. Como dijera Janet Burroway “el antropomorfismo puede ser un pecado científico pero constituye una necesidad de la literatura” (Heras, 2001: 1163). Necesidad que comparten el cine, el teatro, los comics...

“El conejo Bugs no es un conejo: es un adolescente animoso con grandes orejas. Los héroes románticos del *Waterships down** provienen de la tradición artúrica, no de una conejera” (Heras, 2001: 1163).

Podemos afirmar que la ficción solo se logrará en la medida que los personajes se muevan dentro de ella. Por ello, teóricos como León Sumerlian los consideran la fuerza motriz (Heras, 2001).

Según María del Carmen Bobes la narratología, vista como una disciplina autónoma o subordinada a estudios semióticos más generales, coincide con la dramaturgia al considerar al personaje como una de las unidades fundamentales de la sintaxis del relato, junto con las funciones, el tiempo y el espacio (Heras, 2001).

“Toda narración es un texto, una textura; una red de relaciones y elementos con unidad sistemática. El personaje se encuentra entre esos elementos, dentro del juego particular de significaciones y connotaciones que involucra la textualidad (auto función) y la intertextualidad (co-función), goza de un estatuto semiótico común a los otros elementos” (Prada, 1989: 201). Por supuesto, que el personaje dentro de la narración audiovisual, como clase específica de texto, no constituye una excepción de lo antes planteado.

Por ello, el personaje en el relato de cine o la televisión, como en otros, cumple también, en el discurso narrativo como enunciado, el papel de signo y en su relación a la enunciación, el de código; esto último al entrar en el intercambio de la comunicación social (Prada, 1989).

A través de una revisión bibliográfica sobre el tema, desde diversas perspectivas, podremos percatarnos que en las definiciones de personaje subyace la idea del proceso de creación y de sus resultados: elementos externos al texto.

Por ejemplo, en la segunda acepción del Diccionario de la lengua española se plantea como personaje “cada uno de los seres humanos, sobrenaturales o simbólicos, ideados por el escritor, y que como dotados de vida propia, toman parte de la acción de una obra literaria” (Real Academia Española, 2002).

Algo muy parecido formula Rodolfo Santovenia al conceptualizar: Persona representada en el filme. Cada uno de los sujetos que crea el guionista para ser recreados en la obra cinematográfica (Santovenia, 1999:175).

“Según la teoría de Tomashevski el personaje desempeña el papel de hilo conductor que permite orientarse en la maraña de motivos y funciona como recurso auxiliar destinado a clasificar y ordenar los motivos particulares (Prada, 1989). Se llama característica de un personaje el sistema de motivos al que está indisolublemente asociado. Más

estrictamente se entiende por característica los motivos que definen el alma y el carácter del personaje” (Prada, 1989: 189).

“Tomashevski define personaje por una función en la narración bastante ligada a la atención del lector. Esta función no constituye, desde el punto de vista semiótico sino una consecuencia extratextual porque corresponde precisamente a una característica semiótica: el personaje resulta, en primer término, el elemento que a nivel del discurso asume como sujeto agente o paciente los revestimientos de las acciones, descripciones y papeles que hacen de él lo que es” (Prada, 1989: 189).

Lo que motiva esta peligrosa definición de personaje, ligada a la atención del lector de manera demasiado fenoménica y psicológica, resulta la carencia en Tomashevski, de una clara distinción de los niveles narrativos: el de las acciones y el del discurso.

Como señala María del Carmen Bobes, la semiótica busca una noción de personaje que sea exclusivamente literaria y textual, al evitar el apoyo de referencias ajenas al texto: las denominadas ilusiones referenciales. Pero toma en cuenta que a través de los sistemas de signos que crean el lenguaje dramático, los signos lingüísticos y los no verbales del texto espectacular, incluido el audiovisual, todo el significado de una obra se encuadra en un marco de interpretación que excede los límites del texto (Heras, 2001).

Agrega la estudiosa que el personaje desde un punto de vista sémico presenta, como todas las unidades literarias un sentido (valor semántico), una función (relaciones sintáctica) y un marco de relaciones (pragmática) que se concreta en el texto con las presuposiciones y el marco de referencia necesario (Heras, 2001).

Como unidad sintáctica el personaje tiene dos dimensiones bien diferenciadas, una de tipo sintagmático (sus posibilidades de combinación en el discurso) y otra de tipo funcional (sus posibilidades de relación con las posibilidades del texto).

“Sintagmáticamente el personaje se organiza en relaciones de oposición, sincretismo o recurrencia con otras unidades de su mismo paradigma (personaje). Funcionalmente interviene como sujeto, objeto o circunstante” (Heras, 2001: 1144).

Si no admitiésemos la existencia del personaje y lo limitásemos a su dimensión funcional, es decir, a actante (sujeto, objeto o circunstante) las categorías de tiempo y espacio no tendrían ninguna pertenencia en el texto que, libre de la anécdota, pasaría a ser un esquema de acción, un modelo de relación pero no literatura.

“Los actantes como las funciones, representan el resultado de un proceso de abstracción y la variedad de discursos sobre un mismo esquema teórico es posible gracias a que los actantes se convierten en unidades de descripción y las funciones se convierten en acciones que se matizan tanto como pueda el autor y permita el texto” (Heras, 2001: 1144).

A los elementos que asumen las acciones los llamamos actores; los cuales ya adquieren un carácter que pudiéramos identificarlos con el de los personajes. No obstante, “el dominio en el cual se mueve el acto no es todavía el de la concreción y caracterización mayores que les conferiría las calificaciones, descripciones y configuraciones temáticas del nivel discursivo” (Prada, 1989: 198).

Por tanto, después de este análisis podemos plantear que “el actor revestido de un nombre, de una tipificación, de una historia y de un entorno, en suma, de una

caracterización semántica, psicológica y axiológica intratextuales, constituye lo que se denomina personaje” (Prada, 1989: 199).

El personaje es sujeto virtual (agente o paciente) de las acciones, atributo o situaciones del nivel discursivo y que goza además, de un estatuto antropomórfico más o menos acentuado (Prada, 1989). “Su dimensión pragmática lo coloca en relación con su creador, con sus intérpretes, con los sistemas culturales en los que adquiere sentido en las diferentes interpretaciones que se hagan de su ser y su figura” (Heras, 2001: 1148).

Tipologías de personajes

Existen diferentes tipologías basadas en disímiles criterios y apoyadas sobre numerosas perspectivas teóricas. Nos parece especialmente valiosa la propuesta por Prada Oropeza porque toma en cuenta la riqueza y complejidad de sentido que la densidad semántica del nivel discursivo otorga al personaje.

➤ Protagonista

Sujeto virtual de las acciones y atributos del nivel discursivo que goza de un doble privilegio:

- 1- ser el dominante en cuanto tal, de las secuencias o del número de secuencias posibles,
- 2- recibir una modalidad positiva: encarna el sujeto capacitado por la moral textual a expresar el parámetro de saber+querer+poder. Muchas veces esta positividad extraña una oposición manifiesta con la moral extratextual y entrar en conflicto con la misma (Prada, 1989).

➤ Antagonista

Si las modalidades manifiestan situaciones encontradas y otro personaje asume la oposición ante el protagonista surge el antagonista. Aunque este último puede ser definido bajo el mismo género que el anterior se diferencia en cuanto no presenta la dominancia en la historia ni el parámetro de la modalidad se encuentra a su servicio (Prada, 1989).

La tensión protagonista-antagonistas puede quedar sin solución en el texto abierto aunque los elementos que apoyan al protagonista nunca faltan. También puede manifestarse en parte del discurso. En numerosas ocasiones el antagonista asume (representa) la moral extratextual opuesta a la del protagonista. Esta clase de personajes aparece definido por algunos autores, entre ellos Santovenia (1999), bajo la denominación de villano.

➤ Testigo

Corresponde a un revestimiento de informante en el nivel accional: constituye el personaje que simplemente recuenta la acción del protagonista e informa al narratorio sobre algún detalle necesario (Prada, 1989).

➤ Personaje secundario

Como el nombre lo indica es el que cumple una función de relleno, no resulta por esto menos importante aunque la mayoría de las veces podría ser asumida por otro personaje secundario. Además en numerosas ocasiones se convierte en el expediente mediante el cual el narrador moviliza el mecanismo de información y tensión del discursar narrativo en torno a la diégesis principal del protagonista. El personaje secundario suele ser el

recubrimiento isomórfico simple y llano de un actor más el papel que asume: el amigo, el padre... (Prada, 1989).

➤ Héroe y antihéroe

Hemos dejado para el final estas dos clasificaciones relevantes para los efectos de nuestra investigación. Estas tipologías no podemos situarlas en el nivel diegético ni discursivo, debido a que involucran una relación extratextual, dichos grupos de personajes no poseen revestimientos semióticos- narrativos. No existen elementos discursivos añadidos al personaje que lo convierta en héroe porque este funciona en el discurso solamente en cuanto a protagonista (Prada, 1989).

La categoría de héroe corresponde a la del protagonista elevado por la ideología a la calidad de prototipo. No todo protagonista se eleva a esta categoría y la connotación de un héroe varía según su época y sociedad (Prada, 1989).

El héroe constituye el personaje principal de la trama con quien se identifica el espectador (Santovenia, 1999). Por ello, su innegable función en la transmisión de los valores ideológicamente imperantes.

Muchas veces esta configuración ideológica logra codificarse de forma clara y estereotipa incidentes en la construcción pre-fabricada del protagonista, por ejemplo, el héroe del western americano. Esta configuración puede desgastarse o entrar en desuso y ser objeto de una antítesis configurativa que originó el antihéroe (Prada, 1989).

El anti-héroe es la imagen negativa extratextual del protagonista en el discurso narrativo cargada de valoraciones ideológicas que nace para subvenir las exigencias del mercado de consumo cuando el valor positivo (el héroe) ya colmó la demanda colmándola (Prada 1989).

Muchas veces constituye el reflejo del individuo en las sociedades capitalistas, cargado de escepticismo, desinterés e ironía. Feroz individualista, consumado masoquista, verdugo de sí mismo, artífice de sus propias tribulaciones; se involucra en situaciones de peligro, no por deseo de justicia, sino por una suerte de morbosa curiosidad (Santovenia, 1999). Como señala Jhon Howard Lawson “el anti-héroe es, básicamente el resultado de la sociedad industrial y sus valores corruptos” (Santovenia, 1999: 33).

Como consecuencia del desuso e ineficacia de sus encasillamientos, otras de las mutaciones que ha experimentado el héroe clásico es la de su aparición mediante una modalidad de equipo denominada héroe colectivo.

“Esta nueva tendencia en el diseño de personajes se inserta dentro de las particularidades del mercado de arte, donde el actual abastecimiento, que tiene como objetivo la homologación y la masificación, no se verifica nunca de forma tal que las masas no sean alimentadas como masas, sino servidas individualizadamente” (Anders, 1999; citado por Calahorra, 2002:18).

Más adelante analizaremos con mayor detenimiento las particularidades del héroe colectivo, específicamente en los dibujos animados.

Generalidades sobre el personaje en los dibujos animados para niños.

El dibujo animado, como discurso audiovisual.

Como toda expresión artística, el cine de animación ha seguido un proceso evolutivo al transformarse de un simple objeto de feria a un género legítimo, a partir de su adscripción a la cultura de masas con resonancias sociales e ideológicas especialmente significativas (Copote, 2003).

El cine de animación consiste en la recreación de un movimiento mediante la continuidad de imágenes fijas, cada una de las cuales reproduce fases sucesivas de un gesto cualquiera. A partir de este principio básico, el cine de animados emplea disímiles técnicas, entre las que se destaca el dibujo animado por su generalización y por los aporte estéticos que ha realizado a la forma en que el hombre contemporáneo representa su realidad (Copote, 2003).

El dibujo animado puede ser conceptualizado como la filmación discontinua de una serie de fotogramas con dibujos que se desplazan en un espacio delimitado por el campo visual de la cámara y que al ser proyectados de forma rápida y sucesiva reproducen la ilusión óptica del movimiento (Santovenia, 1999).

Los principios generales de la cinematografía se encuentran implícitos en el proceso de la animación de dibujos animados pero con características específicas. A diferencia del resto del cine de ficción, en el dibujo animado la puesta en escena se desarrolla a través de dibujos que pudiéramos llamar cuadros-paisajes, los cuales poseen una trayectoria específica que se calcula por el tiempo y el espacio en que los personajes interactúan (Copote, 2003).

En una obra de dibujos animados intervienen múltiples elementos estructurales que se integran en un discurso coherente cuya finalidad radica en expresar ideas. Todos los anteriores elementos potencian la intencionalidad del autor, al conferir sentidos a un esquema dramático de base, elemento fundamental y absolutamente necesario como eje conductor de la historia (Copote, 2003).

Tradicionalmente los relatos de los dibujos animados se estructuran en largometrajes, al estilo de *Pocahontas*^{**}; cortos como los de Guaso y Carbuero^{***}; series por capítulos con continuidad causa- efecto o episodios independientes. En este último grupo, dentro del que ubicamos *Las aventuras de Timón y Pumba*^{****}, presenta un esquema interactivo que responde a una naturaleza circular estática que promueve mensajes pedagógicos inmovilísticos e ideológicamente evasivos (Eco, 1972a).

La labor de dirección, composición de la imagen, el dibujo, la sonorización y el montaje constituyen etapas del proceso creativo que no pueden desentenderse de las exigencias del público infantil, como principal receptor de este género del discurso audiovisual.

Todo texto narrativo debe poseer como referentes al menos un suceso o acción que cumplan con el criterio de interés (Van Dijk, 1999; citado en Torres, 2006). El guionista que escribe para niños debe estar consciente de ello.

El tratamiento de la imagen debe considerar la capacidad limitada del sistema cognitivo para procesar información. La heterogeneidad en el contenido visual de algunos programas, expresada en la excesiva variación de los planos (o la saturación de

elementos en la composición de este), obliga al niño a realizar un mayor esfuerzo en la contextualización del mensaje (Torres, 2006).

Esto puede provocar como consecuencia un procesamiento semántico superficial e insuficiente en la comprensión y el recuerdo (Torres, 2006). Lo contrario ocurre si predomina una relación directa entre las imágenes porque se promueva la decodificación en el sentido de los intereses de realización, mediante la ejecución adecuada de inferencias por parte de los espectadores, a partir de la presentación icónica de la información.

El sonido constituye un elemento que no debemos pasar por alto. Al igual que los movimientos bruscos, los efectos sonoros repentinos ejercen un rol fundamental al captar la atención de lo pequeños. La banda sonora, en sentido general, resulta imprescindible para lograr la coherencia global del discurso audiovisual, al enfatizar la intensidad dramática de cada escena y en la caracterización de los personajes, como analizaremos posteriormente.

El montaje de las acciones debe seguir predominantemente un orden cronológico. La narración no puede poseer saltos que obliguen a remontar a episodios diferentes, en detrimento del proceso inferencial del niño (Torres, 2006).

Particularidades del diseño de los personajes de dibujos animados para niños.

Según Janet Burroway en la literatura existen cinco métodos principales de presentación (caracterización) de los personajes: interpretación autoral, apariencia, acción, discurso y pensamiento (Heras, 2001). Antes de analizar las particularidades de estos procedimientos en el relato audiovisual consideramos necesario realizar algunas precisiones.

En primer lugar, en Burroway observamos cierta ambigüedad al concebir la relación autor-narrador. No podemos olvidar que estas constituyen categorías diferentes, aunque estrechamente ligadas. El narrador “vive” dentro del texto, es un ser de papel, mientras que el autor presenta un estatus extratextual.

No podemos pasar por alto que el término discurso, dentro de la teoría literaria, presenta una connotación diferente a la empleada por Burroway, quien se refiere específicamente al parlamento de un determinado personaje en cualquier texto, ya sea en forma de diálogo o soliloquio; o sea al “habla” del personaje.

Tampoco se puede obviar que la modalidad del pensamiento en la caracterización del personaje se encuentra muy vinculada a variantes como las que Burroway denomina interpretación autoral y con el “habla” del personaje. Es decir, casi siempre conocemos el pensar de un determinado personaje a partir de lo expresado por el narrador (en sus diferentes variantes, incluyendo la de narrador-personaje) o mediante lo que expresa el mismo personaje sobre sus ideas, recuerdos, anhelos, secretos...

A pesar de los señalamientos, emplearemos los términos de Burroway en aras de mayor minuciosidad. Los audiovisuales, independientemente de sus particularidades discursivas, se han apropiado de estas formas de presentación y han incorporado otros como el empleo de los llamados perfiles musicales. Tanto en el cine como en la televisión los apreciamos como procedimientos que conforman el relieve de los entes que habitan en la ficción.

La interpretación autoral, al contar el pasado del personaje, sus motivos, valores, virtudes y demás; constituye una forma directa de caracterización. Esta modalidad permite ofrecer una gran cantidad de información en un breve período de tiempo. Permite guiar reacciones y promover con antelación juicios en los receptores (Heras, 2001).

En el cine suele utilizarse a través del empleo de la técnica de voz en *off*, entendida como procedimiento mediante el cual se escucha una alocución sin la imagen del hablante en pantalla, ni la figura de algún personaje animado como propietario de esa voz dentro de la ficción.

Con la aparición del cine sonoro, la voz de un narrador para acompañar las imágenes se convierte en recurso poco empleado, como consecuencia de la evolución del lenguaje audiovisual. No se utiliza con frecuencia, salvo en algunos géneros, o con determinada justificación dramática. Como consecuencia de las exigencias del público infantil en los animados resulta común su uso para transmitir de forma explícita el mensaje y con él una fuerte carga ideológica, moral y didáctica.

Recursos como este se explotan con el fin de anticiparle al niño indicios que promuevan la activación del conocimiento que posee (Torres, 2006). Como ejemplos podemos citar en el serial animado *Ulises 31*, la voz en *off* al inicio de cada capítulo, que junto a las imágenes, sitúa a los personajes principales en un escenario futurista. A través de la presentación autoral el espectador infante recibe previa preparación antes de interactuar con los códigos de la ciencia ficción, desconocidos para él parcial o totalmente.

Otros animados que emplean este mismo procedimiento son las series *Los pitufos* y *Capitán planeta*; aquí no solo se presenta el ambiente de los personajes, sino que se emiten de antemano criterios sobre ellos con el objetivo de conquistar previamente la identificación de los pequeños.

En algunas producciones de Disney también se emplea la interpretación autoral. Podemos ejemplificar con el episodio *Donald y los caníbales*, donde aparece una voz en *off* de un adulto narrando algunos fragmentos del relato y cuestionando constantemente los métodos educativos de Donald para con sus sobrinos.

Un largometraje de esta compañía que también emplea el mismo recurso es *Bongo*. Como el filme se encuentra dirigido fundamentalmente a niños pequeños, el diálogo entre los personajes ocupa un rol secundario frente a la voz del narrador que acompaña cada escena.

Queremos acotar que hasta cierto punto el empleo de los diferentes movimientos de cámaras, los variados planos y angulaciones podrían considerarse también formas de presentación autoral propias de los audiovisuales, en tanto constituyen técnicas que suplen, en parte, la función del narrador en la literatura. Recordemos, por ejemplo, que un ángulo contrapicado transmite determinada valor psicológico al personaje dentro del plano. Sin embargo, no debemos olvidar que estos recursos también desempeñan otras funciones en la sintaxis televisiva y cinematográfica.

Según Janet Burroway la apariencia de los personajes representa uno de los métodos de caracterización directa junto a la acción, el discurso y el pensamiento (Heras, 2001). Posee enorme importancia porque los ojos constituyen nuestros medios de percepción más desarrollados.

En cuanto a la apariencia, el diseño en el dibujo animado enfatiza determinados particularidades de la figura desde su tamaño hasta las partes que la componen. La cabeza representa uno de los centros expresivos más importantes y dentro de ella las expresiones faciales que pueden representar sentimientos disímiles (Copote, 2003).

Las posturas, la posición de los brazos y el estudio de las manos; contribuyen de igual modo a exaltar el atractivo de los personajes. Los diferentes estados de ánimo se pueden plasmar en el papel gracias a las relaciones que se establecen entre las partes del cuerpo, los colores, detalles accesorios y la exageración acertada de sus rasgos, de acuerdo a las acciones que realiza (Copote, 2003).

La estilización metonímica favorece la distinción de personajes positivos y negativos, al lograr la identificación del espectador con el protagonista. El empleo convencional de colores (el rojo para el demonio, el verde para la serpiente) y de íconos como la representación de la bestia con cola, cuernos y garras; nutren al diseño de animados de la tradición cultural de occidente (Gubert, 1974).

El entorno que rodea al personaje también nos aporta datos sobre este. No en vano los villanos casi siempre aparecen confinados a lugares oscuros o castillos en penumbras sobre colinas.

Como ejemplo aludimos el caso de Úrsula, la bruja del mar, en el largometraje *La sirenita* de Disney. El diseño de la figura de esta villana guarda plena coherencia visual con su hábitat, situada en una lúgubre cueva de las profundidades.

Al decir de Burroway el sonido sirve además para enriquecer la apariencia de los personajes en la medida que se represente timbre, tono, modo de hablar, claridad o aspereza de una voz, la prontitud de la risa o la rigidez de una frase (Heras, 2001). De ahí la importancia del proceso de sonorización en la animación que permite, entre otras cosas, utilizar las voces de actores reales para otorgarle personalidad a seres nacidos de la tinta, la cartulina o de programas informáticos.

Los personajes también se revelan a sí mismos en el contenido de sus charlas. El discurso, caracteriza de un modo distinto a la apariencia, porque permite hacer externo lo interno y manifestar no solo el gusto o la preferencia, sino además el pensamiento deliberado. Al igual que en el diálogo humano, la ficción busca combinar la lógica con las emociones. Los diálogos descubren región, nivel cultural, estatus social y actitudes (Heras, 2001).

El pensamiento como otra modalidad en la caracterización facilita transmitir estados de ánimo, deseos íntimos, aspiraciones secretas, recuerdos pasados. La mente de un personaje se convierte en el centro de la acción porque la naturaleza de alguien se expresa en sus deseos.

Este método resulta empleado con frecuencia en los dibujos animados como vía clara y rápida de transmitir información al público infantil. Existen en el audiovisual diversos recursos para “penetrar” en la mente: el empleo de escenas retrospectivas con filtros sepias, los movimientos en cámara lenta o la satírica aparición del bien y el mal, representados por un angelito y un demonio, como símbolos de las opciones del destino sobre el cual el personaje debe meditar antes de elegir.

La otra modalidad expuesta por Burroway a la hora de presentar los rasgos de un personaje es la acción, pero no entendida como mero movimiento físico, sino como la

significativa disposición de sucesos en los que un ser dentro de la ficción está impulsado, de modo convincente, a perseguir una meta, a tomar decisiones en el camino y a experimentar un cambio sutil o dramático en el proceso (Heras, 2001).

Como habíamos planteado la música también constituye un método de presentación, gracias a las posibilidades del lenguaje audiovisual. En los dibujos animados se emplean con frecuencia perfiles musicales o composiciones dirigidas a distintivas para cada personaje, al mismo tiempo que nos ofrecen información sobre la actitud de este hacia el conflicto en que se encuentra inmerso.

Esta información puede transmitirse de forma indirecta con una composición musical sin texto, o directa, cuando la pieza musical posee letra, en boca o no del personaje. Esta segunda modalidad un tanto explotada en los largometrajes de Disney podríamos incluirla dentro del método de la caracterización, a través del discurso, pero, claro, con la particularidad de ser cantado.

Un personaje en muchas ocasiones aparece caracterizado, a partir de las opiniones de otro. Según María del Carmen Bobes, durante el proceso quien juzga también resultará caracterizado. Aceptar o no el criterio, dependerá del juicio que el espectador posea sobre ambos (Heras, 2001).

El diseño de personajes no resulta nunca absoluto, se ofrece al espectador como dato auxiliar que establece discrepancias e identidades grupales (Copote, 2003). Los métodos de caracterización, sin perder la coherencia global, contrastan para proporcionar a las audiencias dimensiones de significados más realistas y promover posiciones axiológicas más sutilmente.

A modo de conclusión referiremos las tres posibilidades de interpretación que el semiótico cubano Eric Fernández otorga al análisis del diseño de personajes: colocar en evidencia aspectos socio-político-culturales, intención de polemizar sobre ciertas actitudes comportamientos o modismos; y subordinación de la imagen objeto a la imagen acción (Calahorra, 2002).

Los personajes de dibujos animados como emisores de ideología.

Ideología, medios masivos y personajes de dibujos animados

“El origen del vocablo ideología se encuentra asociado al término, ideólogos, empleado por Napoleón para designar despectivamente a sus enemigos. Desde entonces ideología significó el conjunto de ideas inventadas por un grupo de hombres para ocultar bajo ellas sus intereses, disfrazados estos con imágenes nobles y perfectos razonamientos” (Ortega, 1966: 82).

Al decir del anterior autor la filosofía romántica se apodera del término y le borra su mal sentido, “al mostrar cómo la razón, sin perder su última unidad, vive evolutivamente, toma diferentes aspectos en épocas y pueblos, justifica la pluralidad de opiniones” (Ortega, 1966: 82).

“Diversos autores como Luckáns, Gramsci, Althusser, Durkheim y Mannheim han realizado aportes al estudio de la ideología. Las siguientes concepciones resumen las variadas posturas de estos pensadores frente al tema: A) las ideologías son creencias falsas; B) las ideologías esconden las relaciones sociales verdaderas y sirven para

engañar a otros; C) las ideologías son creencias que tienen los otros; D) las ideologías presuponen definiciones de verdad y falsedad, cuya naturaleza sirve social y políticamente a sus propios intereses” (Van Dijk, 1999: 14).

Desde una perspectiva marxista, los fenómenos ideológicos se encuentran determinados por las relaciones materiales de cada época “La producción de las ideas, las representaciones y la conciencia, aparece al principio, directamente entrelazado con la actividad material de los hombres, como el lenguaje de la vida real” (Marx y Engels a, 1973:45).

Las ideas que se forman los individuos sobre su relación con la naturaleza, con otros hombres, o sobre ellos mismos constituyen “una expresión consciente –efectiva o ilusoria- de sus verdaderas relaciones y actividad, de su producción, de sus contactos, de su organización social y política” (Marx y Engels a, 1973:20).

“La ideología es un proceso que se opera por el llamado pensador conscientemente, en efecto, pero con una conciencia falsa. Las verdaderas fuerzas propulsoras que lo mueven son ignoradas para él; de otro modo no sería tal proceso ideológico. Se imagina, pues, fuerzas propulsoras falsas o aparentes” (Marx y Engels b, 1973:522).

“Como se trata de un proceso discursivo, el individuo deduce su contenido y su forma del pensar puro, sea el suyo propio o el de sus predecesores. Trabaja exclusivamente con material discursivo, que acepta sin mirarlo, como creación del pensamiento, sin someterlo a otro proceso de investigación, sin buscar otra fuerza más alejada e independientemente del pensamiento” (Marx y Engels b, 1973:522).

Los individuos que forman la clase dominante tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello. Constituyen productores de ideas, reguladores de esa producción y además asumen la distribución de las ideas de su tiempo. Todo ello legitima su conciencia como la dominante en cada época (Marx y Engels a, 1973).

En autores más recientes encontramos como definiciones como la siguiente: “ideología es la base de las representaciones compartidas por los miembros de un grupo (Van Dijk, 1999: 21)”. El autor antes citado agrega que “en la mayoría de los casos las ideologías sirven a sus propios fines y son una función de los intereses materiales y simbólicos de los grupos” (Van Dijk, 1999: 22).

Existen buenas razones teóricas para suponer que “también hay ideologías de oposición y resistencia, ideologías de competencia entre grupos igualmente poderosos, ideologías que solo promueven la cohesión interna de un grupo o ideologías sobre la supervivencia de la humanidad. A partir de lo anteriormente planteado” (Van Dijk, 1999: 25). Según este enfoque las ideologías no son inherentemente negativas ni se limitan a estructuras sociales de dominación.

Como es lógico, con la aparición de los medios de difusión la clase dominante en el capitalismo encontró un efectivo aliado para la transmisión de la ideología al servicio de la clase dominante. En los tiempos globalizados el fenómeno trasciende las fronteras territoriales a través de la radio, el cine, la televisión, las publicaciones, la Internet...

Resulta incuestionable el rol de los mass medias en la construcción de la experiencia vital del hombre contemporáneo. De las estrellas del cine a los protagonistas de novelas de amor, incluidas las emisiones televisivas para la mujer, la cultura de masas representa y

propone casi siempre situaciones humanas que tienen ninguna conexión con las de los consumidores, pero aún así constituyen para ellos modelos (Eco, 1972b). En todos estos productos de la industria cultural existe, de forma más clara o encubierta, un mensaje ideológico que responde a la lógica actual del sistema capitalista

Los mass medias tienden a imponer símbolos y mitos de fácil universalidad, al crear tipos (estereotipos) reconocibles de inmediato, y con ello reducen al mínimo la individualidad y la concreción de nuestras experiencias y de nuestras visiones del ambiente (Eco, 1972a).

Los medios en las sociedades burguesas se presentan como el instrumento educativo típico de un sistema de fondo paternalista, superficialmente individualista y democrática, sustancialmente tendente a producir modelos humanos heterodirigidos. Al llevar más a fondo el examen, aparece la tradicional superestructura capitalista, empleada con fines de control y planificación coaccionada de las conciencias (Eco, 1972a).

Así la cultura de masas se apropia de nuestras actitudes, nuestros valores y comportamientos, impuestos por la racionalidad de una clase, al convertirlos en enlatados para nuestro consumo. Para colmo, los grupos que brindan estos productos a su público, ofrecen también su lenguaje como única forma de comunicación de la realidad, pretenden hasta el hartazgo recoger en este envase cultural nuestra libre determinación y elección de valores (Mattelart, 1972).

La industria cultural ostenta un carácter polifórmico porque lo transmitido a través de las pantallas se organiza para sojuzgar al espectador en varios niveles psicológicos simultáneos: existe un nivel latente, en el que el mensaje escapa al control de la conciencia, y un nivel patente en que la obra conduce al receptor hacia una diversión ligera provocada por las dolorosas situaciones que crea el protagonista en su enfrentamiento contra su archioponente (Adorno, 1972).

El guión aparentemente no intenta vender ninguna idea. El significado latente surge del modo en que la historia contempla a los seres humanos; así se invita al público a mirar del mismo modo a los personajes sin hacerlos conscientes de la presencia del adoctrinamiento (Adorno, 1972).

De esa manera a través del entretenimiento, la industria cultural se convierte en una maquinaria de manipulación y consumo, que actúa como válvula de escape a los conflictos sociales, transmite los valores de la ideología imperante y contribuye a mantener el status quo.

Los productos se crean con el objetivo de paralizar por su propia constitución objetiva. El típico film sonoro inhibe toda imaginación y espontaneidad porque se encuentra diseñado para evitar la actividad mental del espectador ante la rapidez de los detalles que pasan frente a sus ojos (Horkheimer, 1953; citado en Wolf, 1987).

Todo espectador de una película policíaca televisiva sabe con absoluta certeza cómo se llega al final. La tensión se mantiene superficialmente y ahora es imposible obtener un serio efecto. Al contrario el espectador siente que viaja en un tren seguro durante todo el tiempo (Horkheimer, 1953; citado en Wolf, 1987).

La dominación ocurre, por tanto, en los niveles latentes de los mensajes. Simulan decir una cosa y en cambio dicen otra, fingen ser frívolos y en cambio, por encima de la conciencia del público, ratifican el estado de sujeción. La promoción de estereotipos actúa como la jeringuilla que infunde este estado de subyugación (Wolf, 1987).

Todo discurso narrativo transmitido a través de los medios se convierte en instrumento para transmitir principios morales y, por tanto, ideología, en correspondencia con los intereses de la clase hegemónica. Esto ha sido tradicionalmente explotado por Hollywood.

Mediante la caracterización física y la conducta del personaje, el receptor comprende y valora el mensaje propuesto, siente simpatía o antipatía cuando satisface sus expectativas con respecto a la evolución de la historia como extensión de la normativa social (Gubert, 1990; citado en Copote, 2003).

Al enfrentar este peligro podemos no hacer total justicia al significado de algunos estereotipos. Nunca debemos olvidar que todo fenómeno sicodinámico posee dos caras: el elemento inconsciente y la racionalización (Adorno, 1972).

Así algunos estereotipos pueden resultar bastante legítimos. Sin embargo, puede decirse que las dudosas bendiciones de las moralejas tales como no debemos seguir los arcoiris, quedan opacadas por la amenaza de inducir a las personas a simplificaciones mecánicas, mediante la distorsión del mundo, con el fin de que pueda ajustar en los casilleros de las mentes (Adorno, 1972). Ese principio conduce a creer que un hombre común, como el de tantos filmes, puede convertirse en millonario con tan solo un golpe de suerte.

Entre los estereotipos más frecuentes encontramos los relacionados con el diseño del superhéroe canonizado por la industria del cine de raza anglosajona, joven, bello, valiente, noble, alto, musculoso, personifica la bondad y la justicia, es religioso, puritano, exótico, simpático, diplomático, culto, parecido a una estatua griega. Además por lo general posee una fase existencialista y al reflexionar sobre su heroicidad, concluye que esta procede del azar (Copote, 2003).

El héroe se basta solo. Sus poderes inmensos, su proverbial aparición en el momento oportuno, la suerte de su lado; le aseguran el triunfo con antelación. Se caracteriza por la supremacía física y se encuentra desprovisto de una pertenencia cultural (encierra en sí el proyecto de identidad globalizada de la sociedad de consumo). Las funciones que desempeña lo elevan por encima de los demás personajes y esa extrema verticalidad sobre los otros suele descontextualizarle (Copote, 2003).

La dimensión mágica del héroe se expresa en la posesión de poderes sorprendentes físicos y/o intelectuales. Los ejemplos clásicos son Batman, Superman, El zorro...

Como expusimos anteriormente las exigencias de las audiencias, ante los condicionamientos de los medios, han convertido a esta clase de personaje en un producto cada vez más sofisticado, en su afán por promover patrones de conductas en función del sistema hegemónico. De esta forma aparece el antihéroe como figura menos idealizada, más humana.

En él se evacúan las frustraciones de aquellos receptores que por sus características nunca pudieron aspirar a parecerse al superhombre, por lo que nunca se sintieron identificados con estos. Para un individuo promedio siempre resultará más difícil igualar al mítico Batman que parecerse al mundano Adrian Moonk, detective obsesivo-compulsivo, cuya serie ha sido transmitida en Cuba. Esta clase de receptores se sentirían más distante del Capitán Futuro***** que de Goofie, aún en su condición de cánido antropomorfo.

A pesar de sus diferencias tanto el héroe como el antihéroe encierran los valores y aspiraciones de la clase en el poder. Estas concepciones tradicionales del héroe individual asientan los fundamentos de su diseño en la idea de que el personaje puede satisfacer ampliamente la tendencia de los receptores más disímiles que tienden a identificarse, y consecuentemente a imitarlos, por lo que sus creadores concentran en ellos la mayor cantidad de cualidades y valores deseables (Calahorra, 2002).

Al asumir que la asociación proyectiva no se aplica solamente a uno de los personajes del drama, sino a todos o casi todos, en tanto compartimos momentáneamente su punto de vista, sus valores y sus motivaciones; el diseño ha logrado extender las posibilidades contenidas en el héroe individual, al concebir en una misma obra varios modelos que tributen a un propósito común, pero dotados de suficiente individualidad como para garantizar la identificación con el mayor número de niños posibles (Calahorra, 2002).

De la anterior estrategia se desprende el héroe colectivo, otra de las variaciones del héroe tradicional, según las exigencias de la industria cultural. Se incluyen dentro de esta tipología equipos como los de las series de animados *Los rescatadores* y *Capitán Planeta*.

El éxito de esta variante en la transmisión de valores podría justificarse desde la teoría del aprendizaje social cuando se plantea que el proceso de modelado provoca la emergencia de pautas de conducta innovadoras. Cuando cuentan con diversos modelos las personas no suelen configurarse conducta en función de uno solo, ni adoptan todos los atributos de estos, ni siquiera de aquellos que prefieren; combinan diversos aspectos tomados de varios modelos, como si tuvieran amalgamas nuevas que difieren de sus capas originales (Bandura, 1989; citado en Calahorra, 2002).

Diversas suelen ser las estrategias utilizadas para construir al héroe colectivo, pero es en la relación que establecen los diversos personajes que lo componen donde radica su unidad. “El compartir necesidades y tareas comunes, así como su caracterización visual y atributos externos que definan una unidad grupal, son estrategias frecuentes empleadas” (Calahorra, 2002: 35).

Si el protagonismo de uno de los personajes individuales contenidos dentro de la tipología colectiva, resulta significativamente mayor que la del resto, la funcionalidad del héroe colectivo se debilita al perder eficacia para vehicular los contenidos y valores que desde el diseño se le ha asignado. En este caso planteamos que el héroe colectivo funciona, intencionalmente o no, solo de forma parcial (Calahorra, 2002).

Resulta significativo plantear que las relaciones entre las individualidades que componen el héroe colectivo poseen el signo de la amistad, el compañerismo, el cooperativismo, la solidaridad y el respeto al Otro.

Un personaje estereotipado que también prolifera en el cine y la televisión lo constituye el de la protagonista. “Muchas programas o filmes pudieran resumirse en la frase: una muchacha bonita no puede hacer nada malo. Incluso cuando desarrollan acciones negativas, al espectador se le da a entender que ella debe salirse con la suya solo por su belleza. No resulta necesario afirmar que tales modelos psicológicos tienden a confirmar actitudes explotadoras, dominantes y agresivas por parte de las muchachas jóvenes” (Adorno, 1972: 231).

Según los resultados de un estudio realizado, las niñas no desean parecerse a ningún personaje femenino porque estos son auxiliares sin relevancia en las historias. Al preguntarles a las niñas qué valoraban de esos personajes, subrayaron como cualidades el atractivo físico con un fuerte apego al canon de belleza occidental y la bondad (Calahorra, 2002).

Según León Sumerlian, en Hollywood una dama es (o era) una muchacha agradable colocada en un pedestal de hielo: el falso ideal puritano. Puede ser besada suavemente, en el último rollo de la película, mostrando la sorpresa requerida, cuando no indignación, mientras que su rival, la chica mala, brinda sus labios libremente a los hombres viriles. La chica mala se roba la película. Es mucho más atractiva (Heras, 2001).

Un aspecto ampliamente analizado como tendencia del dibujo animado contemporáneo resulta la nueva tendencia en que se expresan viejas posiciones sexistas con respecto a la mujer. Los personajes femeninos que aparecen en las producciones animadas son menores. Estos suelen ajustarse a ciertos estereotipos: ama de casa, ámbito doméstico, hija en papel secundario...

Junto a esos roles se aprecia la emergencia de uno nuevo: el de la guerrera, que adopta rasgos andróginos, al estilo Rambo, papel en el que la mujer abjura de su propia identidad para alcanzar una mayor aceptación en el mundo masculino, en una sociedad patriarcal (Calahorra, 2002).

Con frecuencia después que el héroe y la heroína convencionales se olvidan sus intrépidos rivales malos y activos continúan adheridos a la mente del público. El villano con sus imperfecciones comete el trágico error y cae. Se convierte en héroe trágico y muchas veces la gente hasta simpatiza con él. Cuando llega al final, no es olvidado: usualmente despierta la piedad y el miedo que proporciona el placer trágico de la poética en los argumentos de cine (Heras, 2001). Como espectadores nos situamos en su lugar y nos aterramos ante la posibilidad de correr la misma suerte.

Resulta más fácil identificarse con el pecador puesto que la mayoría de las personas lo somos (Heras, 2001). Sin embargo, esto en el ingenuo espectador infantil resultaría cuestionable porque en las primeras edades casi siempre existe una división radical, sin matices, entre lo positivo y lo negativo. Por lo general, desde pequeños se nos enseña a condenar a quienes cometen malas acciones, lo que constituye una vía para ganar el aplauso de los adultos.

No obstante, los villanos también pueden actuar como emisores de patrones de conducta y contenido ideológico, en sentido general. Por ello, no debe asombrarnos que hoy en el diseño de estos personajes se acentúen ciertos rasgos que le otorguen mayor credibilidad e incluso simpatía.

Otros personajes que con frecuencia transmiten ideología en los dibujos animados son los secundarios, casi siempre por su cercanía y complicidad con los héroes y villanos.

Como conclusión resulta oportuno decir que “el impacto de los personajes de dibujos animados resulta más emotivo que racional y ciertos comportamientos vienen tomados como modelos e imitados, no porque se les considere objetivamente válidos, sino debido a que les prescribe como atractivos” (Vanelli, 2004: 26).

Así se desencadenan una serie de procesos narrativos destinados a favorecer la identificación entre espectadores y personajes, al punto de superponer genuinos los

conceptos estos últimos sobre el mundo y excluir cualquier testimonio alternativo (Vanelli, 2004).

El principio del placer se convierte de esta manera en la única ley a la que responden los corazones de tantos héroes de los animados, anclados en la tierra, a menudo egoísta, pero a la vez articulado, perneados de sacrificio y vuelto a la redención propia sobre la salvación ajena (Vanelli, 2004).

Los personajes animados de Disney y los valores del *American way of life*

“A principios del siglo XX, la potencia industrial había extendido su soberanía sobre el globo. Se acababa la colonización de África y la dominación de Asia. Pero comenzaba, en las barracas de feria y escenarios populares, la segunda industrialización: aquella que se dirige ya no a las cosas, sino a las imágenes y a los sueños. La segunda colonización, ya no horizontal, sino vertical, la que penetra en la gran reserva que es el alma humana” (Morín, 1965; citado por Martínez, 1972: 134).

En las anteriores líneas Edgar Morín revela parte de la naturaleza del proceso de globalización, consecuencia directa del desarrollo de las fuerzas productivas y de los medios de comunicación, pero que a la luz de las relaciones centro-periferia, heredadas de la modernidad, se exhibe como instrumento de dominación de una cultura hegemónica: la occidental.

Desde la conquista de América los proyectos de cristianización, colonización, civilización, modernización y desarrollo, han configurado las relaciones entre un Occidente “superior” y sus Otros “inferiores”. Según Fernando Coronil, en contraste hoy la globalización neoliberal evoca la imagen de un proceso no diferenciado (desplazamiento del occidentalismo hacia globocentrismo) sin agentes políticos claramente demarcados o poblaciones definidas como subordinadas por su ubicación geográfica o suposición cultural; oculta las fuentes de poder altamente concentradas de las que emerge y fragmenta a las mayorías que impacta. (Lander, 2005).

Ligado a sus dimensiones tecno-económicas, el proceso mundializador articula un proceso de interconexión a nivel mundial, que conecta todo lo que instrumentalmente vale –empresas, instituciones, individuos- al mismo tiempo que desconecta todo lo que, para esa razón, no ostenta valor. Este proceso de inclusión/exclusión a escala planetaria produce no sólo reacciones y atrincheramientos sino disyunción profunda y creciente entre la lógica de lo global y las dinámicas de lo local. (Marín-Barbero, 1986).

La manifestación más visible y honda de esa disyunción es la presencia en la experiencia cotidiana de la gente de un sentimiento compartido de impotencia, es decir, de que su trabajo, su entorno y su propia vida, escapan aceleradamente a su control (Martín-Barbero, 1986).

Las tres grandes instituciones de la modernidad -el trabajo, la política y la escuela- que constituían la fuente del sentido colectivo de la vida han entrado en una honda crisis. El significado de vivir se desentiende de la socialización de los individuos, lo que los hacía antaño hombres, mujeres, musulmanes, cristianos, indígenas... (Martín-Barbero, 1986).

La sociedad-red no representa, más que un fenómeno de conexiones tecnológicas, una disyunción sistemática de lo global y lo local mediante la ruptura de sus marcos de tiempo y poderío. Sin embargo, frente a la élite habitante de los espacios a-temporales

de los flujos y las redes globales, las mayorías de la periferia conviven con la lógica local de sus culturas y se refugian en la identidad (Martín-Barbero, 1986).

Tras el discurso que intenta validar las operaciones de penetración cultural en nombre de la libre circulación de los productos e ideas de los centros de poder, asistimos al enmascaramiento axiológico que encubre una homogenización galopante (Copote, 2003).

En el mundo globalizado el imperio norteamericano coloniza mentes en todas las latitudes con el objetivo de convencer sobre lo ineludible de una cultura global: la encarnada por el *American way of Life*, incondicional aliado del globocentrismo. El estilo de vida norteamericano receta el paradigma humano “ideal”, y a la sociedad estadounidense como sinónimo de felicidad, entretenimiento, placer y posibilidades; la tierra prometida.

Para comprender el punto de partida de los valores asociados con el estilo de vida americano promovidos por los medios analizaremos sucintamente la naturaleza de este modelo que dentro de Estados Unidos, principal potencia económica mundial, signa los principios morales y patrones de conducta de los ciudadanos, al convertirse en un producto altamente sofisticado de la ideología liberal.

El *American way of life* parte de la reconstrucción del devenir histórico de la nación norteamericana, en función de los intereses hegemónicos, que ni siquiera reconocen la existencia del factor clasista en el proceso de independencia de las Trece Colonias, como mecanismo destinado a limitar la capacidad de actuar del ciudadano medio (Zinn, 2004).

El sistema norteamericano ha diseñado un mecanismo de adoctrinamiento y control casi perfecto, mediante el diseño de instituciones expeditas para ello – las escuelas, las iglesias, los medios- y en lograr la atomización y el aislamiento de las personas con el fin de impedirles estructurar mancomunadamente una agenda de cambios y en última instancia, enfrentarse al poder. Mitos como el de Estados Unidos, paradigma libertario y de los derechos individuales, enmascaran este mecanismo.

El *American way of life* define la cultura rectora estadounidense como la perteneciente a la clase media y media alta, cristianas, que tienden a imponer sus puntos de vista y sus tradiciones en la sociedad como un todo monolítico (Light et al., 1991).

Sin embargo, muchos sociólogos estadounidenses no aprecian esta cultura hegemónica como hilo conductor, sino como un conjunto de ideas y de costumbres que el grupo en el poder trata de establecer sobre los subordinados, evidencias de tensiones ocultas intraculturalmente (Light et al., 1991).

El sociólogo Robin M Williams, jr. ha identificado quince valores fundamentales que caracterizan el estilo de vida norteamericano. Estos incluyen el logro, el éxito, la actividad, el trabajo, el humanitarismo, la eficacia, el espíritu práctico, el progreso, la comodidad material, la igualdad, la libertad, el nacionalismo, el patriotismo, la democracia, el individualismo, la superioridad racial y de grupo étnico (Light et al., 1991). Algunos valores de los expuestos resultan incompatibles. Parece contradictorio valorar la conformidad y la individualidad, la igualdad y la superioridad racial (Light et al., 1991). En esta incompatibilidad se aprecia la contradicción entre los principios que virtualmente la clase dominante idealiza y los que en realidad nacen espontáneamente como expresión natural de las relaciones de producción en el seno del capitalismo.

El valor que los estadounidenses otorgan al individualismo no se incorpora a una cosa tangible. Más bien guía los pensamientos de los norteamericanos (Light et al., 1991).

La competencia también representa un valor altamente adorado por los norteamericanos (Light et al., 1991). De aquí se desprende una de las posibles causas del individualismo como forma de preservar la propiedad privada.

El consumismo simboliza otro valor característico del *America way of life*. Poseer el auto del año o la ropa más costosa, adquiere enorme simbolismo y otorga prestigio al consumidor. Sobre este principio se instrumentan la publicidad y otras manifestaciones de la comunicación masiva.

Los productos de la cultura de masas representan instrumentos que promueven los valores de este paradigma no solo hacia el interior de la sociedad estadounidense, también allende de las fronteras, gracias a las “bondades” de la globalización. Los dibujos animados y las películas para niños y jóvenes constituyen instrumento de enorme eficacia.

La compañía Disney no constituye solo una amenaza por ser portavoz del *American way of life* sino porque representa también el *American dream of Life*, el modo en que Estados Unidos se sueña a sí mismo, se redime, el modo en que la metrópoli nos exige que nos representemos nuestra realidad propia, para su solución (Dorfman y Mattelart, 1975).

A lo largo de los años Disney se ha regodeado en ser el dios indiscutible de la animación occidental. En temprana fecha como 1930 los libros de historietas y los relatos de Disney circulaban por todo el mundo en no menos de 28 lenguas (Schiller, 1979).

Como señala Miriam Rodríguez Betancourt, tras su disfrazada naturalidad, los muñequitos generalmente venden la imagen de la metrópoli y todo el repertorio de sus valores, inundan la pantalla de los televisores y las salas de cine, las páginas de los periódicos y revistas, además de su profusa llegada a través de numerosos artículos como juguetes y pulóveres (Dorfman y Mattelart, 1975). En un clásico estudio titulado *Para leer al pato Donald* dos prestigiosos investigadores chilenos, Ariel Dorfman y Armand Mattelard, revelaron cómo los personajes de los comics de Disney transmiten la ideología y los valores imperialistas.

Los aportes realizados por estos afamados intelectuales podrían hacerse extensivos a los audiovisuales de Disney porque, no obstante la insistencia con que Marshall McLuhan habla de la singularidad de cada medio, existe una similitud subyacente entre los mensajes cuando uno toma como punto de partida los valores básicos del sistema. No se trata como dice McLuhan de que el medio es el mensaje, sino de que todos los medios transmiten el mismo mensaje, cada uno con sus particularidades (Schiller, 1979).

Antes de exponer algunos de los señalamientos realizadas a los productos de Disney debemos llamar la atención sobre el valor formal de muchas de sus propuestas audiovisuales. Sería pecar de apasionados si negáramos los aportes realizados por esta empresa a la animación y a la historia del cine en general, desde la aparición del primer largometraje de dibujos animados, tópico sobre el que profundizaremos más adelante.

Uno de los primeros análisis entre los desarrollados por Dorfman y Mattelard radica en desmentir el mito generalizado de que el imaginario infantil es apolítico y escapa de los resentimientos ideológicos de los adultos. Muchos aseguran que, como los animales, los

pequeños, no toleran las vicisitudes de la historia y no pertenecen ni a la derecha ni a la izquierda.

“Sin embargo, estos relatos, (en los comics, en el cine y en la televisión) son desarrollados por adultos, que justifican sus motivos, estructura y estilo en virtud de lo que ellos piensan que es o deben el niño. El adulto difícilmente podría proponer para su descendencia una ficción que pusiera en jaque el porvenir que él desea que ese pequeño herede y construya” (Dorfman y Mattelart, 1975: 25).

El castigo y la gratificación sostienen el mundo dulce que los adultos ofrecen a los pequeños, quienes acatan felices la canalización de sus fantasías en el ideal ético y estético, en busca de la aceptación de sus padres. Detrás del azucarado Disney: el látigo (Dorfman y Mattelart, 1975).

Pero hay algo más: esa comarca simple, llana, traslúcida, hermosa, casta, pacífica, que se ha promovido como salvación; en realidad reproduce de contrabando, a veces involuntariamente, el mundo adulto, conflictual y contradictorio. El diseño de ese mundo transparente no hace sino permitir el encubrimiento y la expresión subterránea de sus tensiones reales y fatigosamente unidas (Dorfman y Mattelart, 1975).

Disney aprovecha del fondo natural del niño solo aquellos elementos que le sirven para suavizar el mundo de los adultos y mistificar la niñez. La aparición de los animalitos en las historias enmascara otro tipo de manipulación. Tras la sonrisa agradable que atrae a los pequeños, se esconde, muchas veces los valores negativos de la sociedad norteamericana (Dorfman y Mattelart, 1975).

Recordemos a Donald, con sus acciones nos roba la sonrisa, pero bajo su plumaje se esconde un ser egoísta hasta con sus propios sobrinos. El niño aprende a odiar socialmente al no encontrar ejemplos de imitación humanos frente a la pantalla (Dorfman y Mattelart, 1975).

Nótese en este sentido cómo en los largometrajes animados de Disney, desde el primero, *Blancanieves y los siete enanitos*, los protagonistas casi siempre han visto limitada su interacción, en esencia, a la naturaleza y sus criaturas; tal vez una estrategia para inocular el individualismo imperante en la sociedad burguesa.

A partir de *La sirenita*, realizada en la década de 1980 resulta notable la introducción de una legión de personajes secundarios, tanto del lado de los héroes como a favor de los villanos. Estos personajes secundarios resultan, la mayoría de las veces quienes garantizan el humor, la parodia, incluso cierta médula autorreflexiva, en tanto cuestionan las acciones de los héroes y los giros de la trama (Del Río, 2005).

Algunos ejemplos son el cangrejo, el pececito y la gaviota en *La sirenita*; el candelabro, el reloj y la tetera que cobran vida en *La bella y la bestia*; en *Aladino* están la alfombra, el mono y la cotorra; Timón, Pumba y Zazú, en *El rey león*. En *Hércules* recordemos los personajes mitológicos que secundan al héroe al villano (Del Río, 2005).

Otro aspecto digno de significar es que Disney utiliza constantemente los estereotipos de las actrices de Hollywood. Aunque a veces las caricaturiza con cierta ironía. De todos modos sirven de modelo, de compuerta de existencia física en su lid amoroso. Esto es aún más visible en las películas para menores; el hada en *Pinocho* y en *Peter Pan* (Dorfman y Mattelart, 1975). Inicialmente en este mundo de “fantasía” la mujer solo gozaba de dos opciones: la casuela hogareña o la poción horrenda; ser la bella

durmiente o ser la bruja. El único poder que se le admitía resultaba la tradicional seducción que aparecía siempre en forma de coquetería (Dorfman y Mattelart, 1975).

Hoy heroínas como Pocahontas, Jazmín y Esmeralda (estas dos últimas de *Aladino* y *El jorobado de Notre Dame*; respectivamente), pero sobre todo la Meg de *Hércules*, Mulán y la distraída antropóloga Jane, de *Tarzán*, son presentadas desde sugerencias muy concretas de liberalidad sexual, culto al físico, coquetería y sensualidad, en imágenes exteriores y construcciones psicológicas y sociales mucho más acordes con nuestra contemporaneidad, en comparación con la candidez, infantilismo e ingenuidad de los cuentos de hadas tradicionales (Del Río, 2005). Aquí se destaca la frivolidad como rasgo femenino que intenta imponer el *American way of life*.

No obstante la libre apariencia, todas estas heroínas, sin exclusión alguna, se supeditan al héroe masculino dominante, gracias a su inferior jerarquía social y moral. Por lo tanto, siempre se verán obligadas a renunciar a toda autosuficiencia, intrepidez y ejecutividad, pues su papel es garantizar la domesticidad filial, la descendencia del héroe, la anulación de sí mismas (Del Río, 2005). Tal es el caso de Mulán que se convierte en guerrera, gana batallas, pero al final olvida su pasado al volver con su familia y reivindicarse como mujer doméstica.

Tampoco debemos olvidar que casi siempre los relatos se sitúan en espacios idílicos, países lejanos, al margen de la abrumadora pesadilla metropolitana (Dorfman y Mattelart, 1975). De esa naturaleza son incluso, hasta los escenarios de algunos de los más recientes filmes de la Walt Disney Pictures: *Juguetes*, *Monstruos*, *Lilo y Stitch* y *Salvando a Nemo*.

Las tres historias se ubican en estrecho contacto con la ensoñación y la fantasía, con todo aquello que está más allá de nuestra percepción "normal": en los fondos oceánicos, en los abismos intergalácticos, o en el cuarto de juguetes, donde los muñecos cobran vida subrepticamente (Del Río, 2005). Se trata de un mero escapismo, la válvula de seguridad corriente en toda cultura masiva que exige un poco de reposo, de ensoñación (Dorfman y Mattelart, 1975).

Para lograrlo, nada más eficaz que retomar también algunos estandartes siempre populares del Hollywood clásico: el cine de género arquetípico. Mucho más han contribuido al reciclaje del viejo musical *La sirenita*, *La bella y la bestia*, *El rey león*, *Aladino* y *Tarzán* que los musicales de otra cuerda, realizados con actores de carne y hueso en iguales fechas (Del Río, 2005).

La recurrencia de la sencilla estructura narrativa aristotélica, los finales felices y conclusivos, los héroes y villanos definidos con precisión, el culto galopante al sistema de estrellas (los héroes dibujados suelen calcar ciertas características físicas de los actores que les ponen voces); y el alto sentido espectacular en los diálogos, en la dirección de arte y en la música; constituyen fórmulas empleadas (Del Río, 2005).

Al parecer, el dibujo animado se quedaba fuera de los valores del *star system* convencional, de carne y hueso. Sin embargo, en el período 1989-2004 la factoría Disney resolvió este tema replicando en los dibujos, o en las bandas sonoras, las voces y las apariencias de magnas celebridades.

En las versiones originales Angela Lansbury fue la tetera de *La bella y la bestia* y Robin Williams, el genio de *Aladino*. Jeremy Irons dobló a Scar en *El rey león*. La pareja de

Pohacontas fue interpretada por Mel Gibson, mientras Glenn Close le puso voz a la simiesca madre de Tarzán. Por su parte, James Woods y Danny de Vito, hacen papeles secundarios en *Hércules* y Joan Plowright le concedió su refinado *spelling* a la banda sonora de *Dinosaurios*. Tom Hanks no quedó atrás al protagonizar *Juguetes*.

Vale destacar cómo a la hora de re-crear culturas diversas no existe la intencionalidad de emplear la música autóctona de cada latitud, ni nada que se le parezca, algo plausible con el fin de ampliar los contenidos didácticos que los productores de Disney tanto pregonan. Se priorizan ritmos muy similares a los que hoy inundan nuestros oídos, a través de la industria cultural, tal vez como entrenamiento a la oferta sonora que consumirán durante el resto de sus vidas. ¿No sería elogiable a la hora de enriquecer el universo cultural de un niño, incluir en un filme como *Las locuras del emperador* ritmos como los que la civilización incaica extraía de la aquena?

Los intérpretes de la música que Disney destina para sus producciones son elegidos entre los más notorios dentro de la balada pop de corte internacional: Celine Dion, Elton John, Vanesa Williams, Michael Bolton, Phil Collins, algunos de ellos contratados también como compositores (Del Río, 2005).

No debe extrañarnos que las musas de *Hércules*, aunque la historia se desarrolle antes de nuestra era, muevan sus cuerpos al compás de un ritmo que nos recuerda al empleado originalmente en las congregaciones cristianas de los negros del sur de Estados Unidos, música legitimada hoy por la cultura de masas. Tampoco puede asombrarnos que el rey mono, en *El libro de la selva*, sea un apasionado del jazz en plena jungla hindú; ni mucho menos que el oso Balú, en el mismo filme, incursione en la música fusión.

La música pop no fue el único instrumento para que la factoría se instaurara cual dudoso árbitro del gusto. El aprovechamiento de la multiculturalidad globalizada se hizo evidente en otra de las producciones: la medianamente exitosa *Las locuras del emperador*. Aunque rinde culto a lo sencillo de la vida, en el fondo el filme no es más que otra impudorosa exhibición de tópicos escandalosamente maniqueos, abierta caricatura de creencias, mitos sobre las culturas precolombinas (Del Río, 2005).

Similares indirectas se deslizaban en *Aladino* y *Mulán* donde se alude al salvajismo, la crueldad y las tiranías inherentes a países tercermundistas, cuyas culturas, arte y leyendas pueden ser saqueadas a fondo por la poderosa maquinaria mediática. Aquí se aprecia cómo la estrategia consiste en mostrar ciertos rasgos de sus respectivas culturas, pero siempre desde la parodia (Del Río, 2005). En ese sentido, recordemos el ritual de Mulán a la vida de mujer adulta.

Walt Disney tomó tierras vírgenes en Estados Unidos y construyó sus palacios de Disneylandia, el reino embrujado. Cuando mira el resto del globo desde su balcón trata de encuadrarlo en la misma perspectiva, como si fuera una tierra previamente colonizada, cuyos habitantes fantasmales deben conformarse con las nociones que este hombre y su imperio crea sobre ellos (Dorfman y Mattelart, 1975).

A pesar de que la sociedad postindustrial se entusiasme por los productos de una cultura extraña, los utiliza solamente como material con el que ella alimenta la poderosa maquinaria de la industria cultural, la cual debe satisfacer la insaciable búsqueda de

informaciones e imágenes siempre nuevas, en la que están enfrascados sus miembros (Fisher, 1999; citado por Del Río, 2005).

Particularmente, *Aladino* y *Hércules* devinieron re-elaboraciones carnavalescas, delirantes fusiones sincréticas, que traspasaban los terrenos del kitsch con paródica impunidad, para confundir, en un paréntesis tendenciosamente fantasioso, a Bagdad y a la Grecia Antigua con Hollywood, valiéndose de las anacrónicas y por tanto cómicas referencias a la televisión, la publicidad, la mercadotecnia, el *Star System*, la competencia, la oferta y la demanda (Del Río, 2005).

Son numerosas las escenas en que Hércules aparece como una estrella mediática, o el genio se comporta como un *showman* de televisión comercial. El pastiche y el eclecticismo multiculturalista fueron las elecciones a mano para “actualizar” antiquísimos mitos y leyendas (Del Río, 2005).

Resulta curioso destacar que una de las principales canciones de *Aladino* era la *Arabian Nights* de la presentación, cuya letra describía Bagdad como un lugar “*where they cut off your ear/ if they don't like your face/ it's barbaric, but hey, it's home*”.

Ante la protesta del American-Arab Anti-Discrimination Comitee, se cambió la letra para la versión en video; que entonces decía “*where it's flat and immense/ and the heat is intense/ it's barbaric, but hey, it's home*”, con lo cual apenas se mejoró la acusación de bárbaro y salvaje aplicable a todo el mundo árabe, en parte a causa de la violencia, luego y también por la crudeza del clima; lo importante era dejar sentado, de manera melodiosa y colorista, el prejuicio ante todo lo que sea distinto del Primer Mundo “civilizado”, “moderado”, “legal” y “fraternal”(Del Río, 2005).

La geografía se hace tarjeta postal y se vende. Los modelos que promueve Disney se nutren de los estereotipos internacionales. Estos clichés diluyen la cotidianidad de los pueblos mediante la cultura masiva. Al seleccionar los rasgos más epidérmicos y singulares de cada pueblo, provoca nuevas sensaciones para incentivar la venta, al diferenciar mediante el folklore a naciones que ocupan una posición dependiente (Dorfman y Mattelart, 1975).

El racismo imparable de la Disney se confirma precisamente en *Tarzán*, donde el héroe (después del prólogo en que se deja sentada su indiscutible ascendencia aria) alcanza poco a poco la supremacía física en el reino de los monos. Ni siquiera se intenta enmascarar la escandalosa representación de un continente sin nativos, donde solo habitan simios (¿serán los sustitutos de los africanos no representados, excluidos, ausentes?) y donde el único trazo civilizatorio lo aportan las sucesivas incursiones europeas (Del Río, 2005).

De nada vale que se exalte la pertenencia filial de Tarzán a los gorilas si finalmente termina nivelado con la chica europea (no faltaba más) sin siquiera perder su estatus como rey de los monos. Y ella, Jane, asume lo divertida que es la jungla, el continente negro, sobre todo cuando no se ve un solo negro hasta donde alcanza la vista y, en cambio, puede encontrarse allí a un héroe atlético, de fabulosas piernas, ojos azules y piel blanca (Del río, 2005).

Tampoco podemos pasar por alto que, casi desde el mismo nacimiento de Mickey, el antagonista en las producciones de Disney existe solo para legitimar con su presencia el derecho del protagonista a posesionarse de la riqueza. Los malos, que se comportan de

modo infantil, son más grandes, más veloces y se encuentran armados, (o poseen dotes mágicas); los buenos metropolitanos están contra la pared de su propia inteligencia y la utilizan despiadadamente (Dorfman y Mattelard, 1975).

Muchas veces las producciones de Disney muestran el triunfo como regalo del cielo y no como meta a la cual se accede a través del sacrificio. En numerosos largometrajes animados se representa de manera positiva los infinitos placeres de un mundo donde nadie trabaja ni se sacrifica (Dorfman y Mattelart, 1975). Vale recordar en este sentido el texto y las imágenes resumidas en la canción *Under the Sea*, en *La sirenita*, precursora de la Hakuna Matata de *El rey León*, en cuanto a su propuesta de no afanarse, no desgastarse en preocupaciones ni atender a las responsabilidades (Del Río, 2005).

El ajetreo de la aventura trae consecuencias morales: en vista de que el personaje padece la acción, pero nunca la mueve, se enseña que resulta imprescindible obedecer ante los designios del destino (Dorfman y Mattelard, 1975).

Este mecanismo, que a la larga promueve el conformismo, se inserta en el andamiaje que luego será reforzado con las historias, al estilo de las telenovelas latinoamericanas, con sabor a la colombiana *Café con aroma de mujer*, donde como por inercia de la vida, la campesina Gaviota se convierte en millonaria tan solo o esencialmente gracias al poder de sus anhelos.

Llama la atención que al tratar temas históricos Disney pasa los acontecimientos por el lavatín de la ideología. La historia se funda sobre el crisol del dólar. Es falso entonces el valor educativo de estas historietas que se presentan como un viaje por el tiempo para ayudar al pequeño espectador en su conocimiento de la historia humana. Esta historia existe para ser devuelta al dólar que es su único progenitor y tumba (Dorfman y Mattelard, 1975).

En los relatos de Disney todo acontecimiento pretérito se encuentra colonizado por las preocupaciones y los valores del momento actual. La experiencia histórica es una inmensa caja de moralejas, de recetas, de tesoros éticos que siempre repiten las mismas normas y adiestramientos, que prueban la misma tesis de dominio (Dorfman y Mattelard, 1975).

En ese sentido el éxito monumental de *La sirenita* reabrió las sacramentales compuertas disneyanas a todos los relatos y mitologías de cualquier país, cultura o período histórico donde habitaran similares circunstancias, personajes y peripecias dramáticas, todo ello pasado por el filtro de la adecuación al modo de vida norteamericano (Del Río, 2005).

Consideramos que lo cuestionable no radica en que Disney se afane en llevar a la pantalla mitos folclóricos o narraciones con cierto componente fantástico que tradicionalmente han despertado la atención de los niños de casi todas las épocas. Lo impugnable está, como ya hemos referido, en que se escude en estas historias para darle la espalda a ese mundo real que también pertenece a la infancia y que esta heredará en el futuro.

En un período de escepticismo respecto al mejoramiento humano, Disney propone con filmes como *Dinosaurios*, *Juguetes*, *Las locuras del emperador*, *Monstruos*, *Atlantes*, *Lilo y Stich*, *Salvando a Nemo* y *Hermano oso*; su nueva versión de la utopía, donde las principales líneas argumentales y acciones de los protagonistas nos llevan al convencimiento de que no importa cuál sea nuestra pertenencia a una u otra especie, al

final todos vamos a confluir en la descomunal e inevitable marea de amor, verdad universal que lo inundará todo, y a todos, en su azulosa y deslumbrante beneficencia.

¿Para qué los movimientos por las reformas sociales y políticas en este mundo abocado al caos y la desintegración, si en la Disney están convencidos, y convencen a millones de seres humanos, de que todo está bien, que habitamos el mejor de los mundos posibles, y de que al final, sin remedio, todos somos buenos, bellos, justos y, sobre todo, iguales? (Del Río, 2005).

En fin, que al parecer más de cien años de vanguardia en los campos de la animación, el cine, la literatura, el teatro, la plástica y la música, apenas han hecho mella en la apariencia y la esencia del producto disneyano habitual (Del Río, 2005). Disney-cosmos y sus personajes no es solo el refugio del entretenimiento ocasional, sino la vida cotidiana enmascarada por la dominación (Dorfman y Mattelard, 1975).

❖ **El niño de sexto grado: una etapa de transición**

Características generales del niño de sexto grado.

El desarrollo de la personalidad, desde su aparición hacia el tercer año de vida, constituye un fenómeno interrumpido que solo concluye con la muerte del individuo. Las periodizaciones sobre este proceso varían en correspondencia con cada escuela psicológica o, incluso, entre los autores dentro de una misma corriente. Desde los inicios mismos de la Psicología como ciencia, ha existido un gran interés por definir las distintas etapas a través de la cuales pasa el desarrollo humano.

A la hora de analizar las características de los estudiantes de sexto grado, que en Cuba oscilan entre los 11 y los 13 años, no podemos pasar por alto que frecuentemente este lapsus resulta insertado dentro de la denominada preadolescencia, etapa caracterizada por ser un camino inquietante y de grandes cambios en la transición desde la niñez hasta la juventud.

En esta época los hijos se sienten muy grandes para los juegos de niños pero demasiado pequeños para encajar en la sociedad de muchachos de 15 a 19 años. Constituye una época de ensueños y dudas, de ir hacia delante y hacia atrás. Es un período corto en años pero puede parecer un tiempo considerable si se mide por los tropiezos que se encuentran a esta edad.

Para no pocos autores la preadolescencia coincide con la pubertad, cuando el niño o la niña se convierten en adultos biológicamente hablando. Durante esta fase, los órganos reproductores del hombre y la mujer pasan a ser funcionalmente activos.

La entrada en este período de transición suele implicar una serie de desequilibrios afectivos y psicológicos que normalmente se suman a las agresivas influencias externas – la moda, el consumismo...– que en esta fase afectan a los chicos y chicas de una manera especial.

Otros expertos enmarcan la preadolescencia desde los 8 años hasta los doce y hacen énfasis en la relevancia de las relaciones con un grupo social más amplio. Los chicos comienzan a percibir quién puede o no pertenecer a su grupo de pares. Al mismo tiempo, los niños se están desarrollando cognoscitivamente, conociendo el poder del intelecto sobre la emoción.

Desde un enfoque de la psicología estructuralista, el prestigioso investigador Jean Piaget denomina el período comprendido entre los 11 y los 13 años como el de las operaciones formales en el desarrollo intelectual, que otorgan un carácter hipotético y deductivo al pensamiento que se refleja en el interés por las teorías generales y la elaboración de juicios sobre política, filosofía, y el sentido de la vida (Domínguez, 2003).

L Kohlberg, seguidor de Piaget, distinguió tres etapas del desarrollo moral desde una posición intelectualista. Considera que el tránsito de un nivel de desarrollo de los juicios morales a otro, depende del desarrollo intelectual alcanzado por el sujeto (Domínguez, 2003).

A partir de esta concepción afirma que las edades de los niños de sexto grado coinciden, gracias a la aparición de la inteligencia operatoria concreta, con el nivel de la moral convencional, donde el juicio se vincula con la búsqueda de la aprobación y el castigo. Luego, en la juventud, a raíz de la aparición del pensamiento operatorio formal, el individuo logra la autodeterminación (Domínguez, 2003).

Los muchachos entre 11 y 13 años se encuentran en el final de un estado que comienza a los seis años, caracterizado por la interacción del niño con el mundo escolar, marcado por la camaradería y disciplina; elementos más variables que en el contexto de la familia. Marcado por estas influencias externas, el niño aprende a conocerse como personalidad polivalente, si consideramos los temperamentos más o menos rígidos. Tendrá conciencia de sus virtuosismos y otras particularidades de su persona (Piaget y Wallon, 1966)

Una evolución semejante se opera en el campo de la percepción del conocimiento. Las diferentes fisonomías de los objetos o de las situaciones dejan de confundirse en cada conjunto; son progresivamente identificadas y clasificadas, al posibilitar comparaciones, distensiones y asimilaciones coherentemente sistemáticas (Piaget y Wallon, 1966).

El estudiante de sexto grado muestra características que evidencian la etapa previa a la adolescencia: la pubertad. Como en la crisis de los tres años, las exigencias de la personalidad pasan nuevamente a primer plano. Las necesidades del “yo” parecen absorber y acaparar la disponibilidad del sujeto aunque existen momentos en los que la energía se consume en manifestaciones exteriores que poseen, a veces, el aspecto de paroxismos personales (Piaget y Wallon, 1966).

En este lapsus los sentimientos alcanzan la ambivalencia más evidente: timidez, jactancia, coquetería, complejos y burlas hacia los demás; alternan o a menudo se combinan. El egoísmo más absoluto y el auto-sacrificio marchan al unísono. Solo las circunstancias parecen decidir cuál de las tendencias dominará (Piaget y H. Wallon, 1966).

Con frecuencia el sujeto se asombra de sí mismo y sufre la inquietud de no conocerse. Siente desorientación. Esto lo hace indeciso en sus relaciones sociales y a menudo lo reafirma en su actividad intelectual (Piaget y H. Wallon, 1966).

Al analizar las particularidades del individuo en esta etapa el aporte de Lev Semionovich Vigotsky, máximo representante del enfoque histórico-cultural, resulta indiscutible para la comprensión del desarrollo de la personalidad porque logra representar de forma conexa la significación de lo social y lo cultural en la formación de lo psíquico (González, 1995).

Hacia los doce años, es decir, a finales de la primera edad escolar (entre los 6 y los 13, según la periodización de Vigotsky), el niño supera plenamente la lógica egocéntrica y comienza a dominar sus procesos del pensamiento (Semionovich, 1983).

La edad de la maduración sexual se considera habitualmente como la edad en la que se producen dos cambios esenciales en la vida del individuo. Suele decirse que es la edad en que el niño descubre, por un lado, su "yo", en la que se forma su personalidad y, por otro, la edad en que se estructura su concepción del mundo. Por muy complejas que sean las relaciones de ambos momentos con el cambio fundamental que se produce en la adolescencia, es decir, con los procesos de maduración sexual, es indudable que en el terreno del desarrollo cultural constituyen los momentos centrales, los de más importante significación, ante todo lo que a esta edad caracteriza (Semionovich, 1983).

Con toda razón E. Spranger valora la pubertad como la edad de arraigo a la cultura. Cuando se dice que el individuo, al establecer su relativa independencia de la actividad exterior, descubre su mundo interior con sus posibilidades, significa que domina su mundo interior. No en vano este acontecimiento está relacionado externamente con la aparición de un plan de vida como un cierto sistema de adaptación del cual el adolescente toma conciencia por primera vez. La pubertad, por lo tanto, viene a culminar todo el proceso del desarrollo cultural del niño (Semionovich, 1983).

Niño, valores y educación moral

Según el enfoque histórico-cultural, lo cognitivo y afectivo, no pueden concebirse como planos desintegrados, por lo que el desarrollo de la moral no puede desentenderse de la evolución de procesos como la inteligencia, la percepción, la memoria...

La moral abarca todas las formas y mecanismos de nuestras relaciones con los otros (González, 1995). Se encuentra compuesta por estructuras como las normas, los principios, los ideales, las cualidades morales, las actitudes y los valores (López, 2004). Sus contenidos, de naturaleza histórica, social, cultural e ideológica poseen como función el desarrollo de valores que orientan de la forma más justa y humana posible las relaciones entre los hombres, al garantizar un armonioso desarrollo social (González, 1995).

Sin embargo, el propio carácter de sus determinantes, otorgan espacio para que exista una multiplicidad de interpretaciones acerca de lo justo, lo humano...Este aspecto mueve a la reflexión y lo asocia necesariamente al poder (González, 1995).

El problema a los efectos en la educación moral pasa como una de sus direcciones principales, por el sentido que adquieren los valores morales para el individuo y por la forma que de manera intencionada este los asume y desarrolla (González, 1995).

Para que el valor se incorpore a la subjetividad individual y se exprese subjetivamente en la regulación del comportamiento, resulta imprescindible que el individuo mismo posea cierto grado de información, comprensión y reflexión sobre los contenidos constitutivos del valor y además que dichos contenidos signifiquen algo para el sujeto; despierten en él sentimientos, o emociones: la necesidad, el disfrute, el placer de vivir, comportarse, de asir tales valores. Para ello, debe implicarse la articulación armónica entre lo nuevo y lo precedente en la persona que se pretende educar moralmente (López, 2004).

Constituye un acto difícil expresar todos los principios generales que encierra un valor moral en general. Alrededor de ellos se organiza una diversidad de valores a partir de los cuales estos principios se expresan y resultan asumidos diferenciadamente por el sujeto individual; no pueden abstraerse del sentido de sus necesidades reales (González, 1995). Por eso el concepto de valores posee varios puntos de contacto con el de utilidad. Los valores verdaderos surgen de lo útil para alcanzar determinado objetivo y al madurar adquieren significado relativamente independiente, dirigente y normativo en el marco de la ideología (Sherkovin et al., 1985).

La naturaleza dinámica y contradictoria de los valores, en su subjetivación o interiorización individual, se expresa entre valores de direcciones muchas veces contrapuestas o supuestamente excluyentes, coexistentes en un mismo individuo, así como entre distintos niveles de expresión del valor: lo valorativo reflexivo o lo práctico comportamental (González, 1995).

También resulta importante que en el valor integre en síntesis inseparable lo universal, nacional, grupal con la historia individual del sujeto (Sherkovin et al., 1985). La cosmovisión no es únicamente conocimiento, sino también una posición interna del hombre, y al mismo tiempo, una actitud o un valor. Justamente por eso los conocimientos asimilados desempeñan dos funciones: por un lado, como reflejo y por el otro, como actitud o valor (González, 1995).

Las actitudes se relacionan con un tipo de objeto, concreto o abstracto, en tanto que los sistemas de valores constituyen orientaciones del sujeto hacia clases generales de objetos; o sea que las actitudes individuales se organizan en sistemas de valores (Bello y Casales, 2003).

El desarrollo de los valores, en conjunto con el resto de la esfera moral, atraviesa por diferentes períodos que debemos analizar, a partir de la integración de los planos afectivos y cognitivos. En la etapa escolar se crean las circunstancias para conformar cualidades morales como motivos bastante estables de la conducta, para ello deben existir determinadas condiciones.

En primer lugar, el niño debe poseer un motivo suficientemente fuerte y estable que lo impulse a practicar determinados comportamientos. Además debe desarrollar formas de conducta que se correspondan con la cualidad en cuestión; no resulta suficiente que el niño se sienta motivado a comportarse de determinada forma, también importa el dominio de hábitos esenciales que le permitan expresar esta cualidad (Domínguez, 2003).

La autovaloración como formación que provee al sujeto de un concepto de sí, sobre la base de sus necesidades y motivos, resulta relevante al comprender el desarrollo moral de este momento de la vida. Aunque en este lapso alcanza considerable objetividad, todavía depende en gran medida de criterios externos (opiniones de padres, maestros, coetáneos). Como formación no solo posee una función subjetiva, valoración del sujeto sobre sí mismo, sino también reguladora, en la medida que lo impulsa a actuar en correspondencia con la percepción que tiene sobre su propia persona. (Domínguez, 2003).

Los ideales presentan un carácter concreto, el modelo elegido se encuentra entre las personas vinculadas al niño. Este modelo se acepta en su totalidad y resulta inseparable

de la situación en que actúa y su elección depende más de factores emotivos que racionales (Domínguez, 2003).

Sin embargo, al acercarse la adolescencia el desarrollo moral se caracteriza por la aparición de un conjunto de puntos de vista, juicios, opiniones propias, de carácter moral, que participan en la regulación del comportamiento con relativa independencia de las influencias situacionales, aunque sus posiciones morales continúan condicionadas por el grupo de coetáneos (Domínguez, 2003).

En la adolescencia también la autovaloración adquiere un carácter consciente y generalizado, aunque aún el individuo no realiza una fundamentación adecuada en su totalidad de sus características personales como sistema (Domínguez, 2003).

Los ideales obtienen un carácter y pueden estar representados por uno o varios modelos en los que el individuo destaca cualidades concretas y abstractas. Estos modelos casi siempre portan valores morales elevados, por lo que resultan difíciles de imitar (Domínguez, 2003).

Como conclusión podemos afirmar que, desde los 5 años y hasta la preadolescencia, el escolar comienza a vivir una vida en colectivo multifacética, donde trata de hallar su propio lugar. Unos a otros los niños se plantean exigencias morales más elevadas. Manifiestan relaciones personales más estrechas que los conducen a integrar grupos caracterizados por determinados valores (Copote, 2003).

La asimilación de modelos juega un rol significativo en este proceso que incluye, además, la relación con los medios masivos de comunicación, vehículos a través de los cuales se transmite ideología, valores y normas (Copote, 2003).

❖ **Los niños y la recepción de los medios de comunicación masiva**

Breve reseña sobre los estudios sobre la comunicación masiva

“El carácter protoiforme de la comunicación de masas ha determinado en gran medida la tradición de su análisis, al atravesar perspectivas y disciplinas, al tiempo que multiplica enfoques e hipótesis” (Wolf, 1989: 3). Solo si renunciamos a seguir todos los filones de investigación y nos referimos únicamente a las tendencias más difundidas y consolidadas en esta tradición de estudio, podremos considerar posible el intento de cumplir el objetivo que propone el presente sub-epígrafe.

“Las primeras reflexiones acerca de los medios de comunicación y su papel en la sociedad tomaron cuerpo en la llamada Teoría Hipodérmica o Bullet Theory. Ambas denominaciones tributan a una concepción mecanicista de la comunicación, donde el emisor todopoderoso podía manipular a su antojo al individuo pasivo, atomizado y asilado de la sociedad de masas” (Martín y Díaz, 2004: 27).

“La Teoría Hipodérmica nace influenciada por la Psicología Conductista para la que todo comportamiento humano podía interpretarse como una unidad estímulo-respuesta (Emisor-receptor). Al hacer una extrapolación de este esquema el acto de comunicación también podía describirse en términos de emisor-mensaje-receptor, donde el emisor constituía el agente primario del proceso” (Martín y Díaz, 2004: 27). Esta concepción se encuentra influenciada por el un contexto mundial caracterizado por la novedad del

fenómeno de la comunicación de masas y sus conexiones con las trágicas experiencias totalitarias de las primeras cuatro décadas del siglo XX (Wolf, 1989).

Con la Bullet Theory queda inaugurado el presupuesto del destinatario como ser pasivo e indefenso frente a los mensajes propagandísticos. Esta visión maniquea y limitada de la comunicación impregnó por largo tiempo los “haceres” del campo, incluso en la actualidad, aunque teóricamente ha sido superado (Martín y Díaz, 2004).

Hacia la década de 1940 se desarrolla en Estados Unidos la corriente empírico-experimental, a la par con los estudios empíricos sobre el terreno. Ambas contribuyen a la superación de la Teoría Hipodérmica; comienzan a explicitar la actividad del receptor y los complejos factores que median en la comunicación (Wolf, 1989).

Posteriormente con el desplazamiento desde el cuestionamiento sobre los efectos de los medios masivos hacia las funciones que estos desempeñan en la sociedad, la teoría estructural-funcionalista completa el recorrido que hasta ese momento había desarrollado la investigación mediológica que comenzó centrándose en los problemas de la manipulación, para pasar a los de la persuasión y luego, a la influencia (Wolf, 1989).

“Con la teoría estructural-funcionalista la sociedad deja de apreciarse (en el contexto de la comunicación de masa) como medio para la persecución de los fines de los individuos, sino que estos, en cuanto prestan una función, pasan a ser medio para la persecución de los fines de la sociedad y, en primer lugar, de su supervivencia autorregulada” (Wolf, 1989: 35).

“En este sentido a partir de dicha concepción, los seres humanos aparecen como drogados culturales impulsados a actuar, según el estímulo de valores interiorizados que regulan su actividad” (Wolf, 1989: 35).

El desarrollo de la hipótesis de Usos y gratificaciones se inserta en un nuevo paradigma, el de la recepción activa, que inicia un viraje en los estudios sobre los mass medias, e intenta develar qué sucede del otro lado del proceso comunicativo (Martín y Díaz, 2004).

Las principales corrientes en el análisis de la recepción como proceso en que el individuo participa activamente son: el modelo de los efectos (a largo plazo), la hipótesis de usos y gratificaciones, la perspectiva semiótica, los estudios culturales, la investigación crítica de audiencias y los estudios latinoamericanos del uso social de los medios (Martín y Díaz, 2004).

“El paradigma de la recepción activa destaca el estatus dinámico y productor del receptor-comunicador. Realiza énfasis en la libertad de lectura, en la capacidad de resemantización del mensaje, así como en el carácter negociado y transaccional de la actividad dominante. Ocurre un desplazamiento desde un enfoque estructuralmente comunicativo a otro cultural, unido a la revalidación del placer y la emoción, en conjunto con el reconocimiento del valor lúdico de la interacción de los sujetos con los mass medias. Además presta atención a las categorías de lo común y aparentemente trivial e insignificante, a lo cotidiano. Privilegia los enfoques trans-disciplinarios y las metodologías cualitativas” (Martín y Díaz, 2004: 44).

La recepción se considera un complejo proceso en el que intervienen importantes mediaciones dignas de estudio. Entre ellas se encuentra la cultura, la posición socio-económica, las coyunturas sociales, los factores psicológicos, las competencias comunicativas y las clásicas variables de edad, sexo... (Martín y Díaz, 2004).

Al respecto, “la categoría lectura especificada como la actividad de construcción de sentidos personales y sociales que parte de la propuesta de significados del texto, en el marco de un determinado género, y que desarrolla un receptor socio-históricamente determinado; ha sido metodológicamente de gran utilidad” (Martín y Díaz, 2004: 44).

Al analizar a Umberto Eco, Jorge González plantea que por lo anterior “todo texto se realiza en el momento de la fruición dentro de los espacios sociales cotidianos, familiares y reticulares de su lectura, que por todo ello es diferida, múltiple y abierta” (Martín y Díaz, 2004: 45). Esta concepción le adjudica a la lectura un papel productor y no solo reproductor de sentidos.

El niño como receptor de televisión.

La televisión llega a constituir una especie de medio ambiente constante en la vida de los niños y jóvenes (Pérez, 1997; citado en Torres, 2006). Desde edades tempranas la TV. llega a convertirse en lo que algunos denominan: la nana electrónica (Torres, 2006).

Desde un enfoque integral de la audiencia, el prestigioso teórico Guillermo Orozco propone un análisis del acto de recepción televisiva que nos permite acercarnos a sus particularidades en el público infantil, porque toma en cuenta, de forma armónica, las múltiples mediaciones presentes en el proceso.

La perspectiva parte de la interrogante: ¿Cómo se realiza la interacción entre la TV. y la audiencia? Recoge aspectos del modelo de usos y gratificaciones, de los estudios latinoamericanos de uso social de los medios, así como también de otras corrientes teóricas como la de los estudios culturales y la del análisis de texto (Orozco, 1991).

Dentro de estas corrientes que integran el paradigma activo encontramos múltiples conceptos sobre recepción con puntos de contacto al definirlo como la actividad, determinada por la atención, interpretación, almacenamiento de memoria y con otros aspectos del procesamiento de información; en función de las propiedades del contexto y en especial, del reconocimiento previo de las actitudes e ideologías de sus receptores (Dijk, 2001; citado en Torres, 2006).

“Emisor y receptor, situados en lugares diferentes, son ligados por un canal en el cual circula el mensaje. El creador (emisor) construye ese mensaje a partir de una imagen mental que descompone en elementos simples fundamentales; codifica el mensaje reagrupando tales elementos en un patrón original.

Cuando el receptor recibe el mensaje, lo decodifica de acuerdo al conocimiento de estos elementos en un patrón universal que ha almacenado en su memoria por su educación y que constituye su propio repertorio. Desde dicho conjunto combinatorio se construye en su conciencia una imagen mental nueva, condicionada por la recepción del mensaje, sobre la base de la imagen creada inicialmente por el emisor. Solo si los repertorios de elementos y las reglas de unión resultan comunes para ambos sujetos involucrados en el proceso, será posible la comprensión del mensaje transmitido” (Moles, 2002: 63).

Asumir a la audiencia como sujeto-y no solo como objeto- frente a la TV., supone entenderla como un ente en situación condicionado de manera individual y colectivamente que se va construyendo como tal de disímiles formas y diferenciando como resultado de su particular interacción con el medio y sobre todo, de las diferentes mediaciones que entran en juego en el proceso de recepción (Orozco, 1991).

➤ **Mediciones video-tecnológicas**

En primer lugar, debemos comprender que a la televisión debe analizársele en su doble dimensión de medio técnico de producción y transmisión de información, y como institución social productora de significados, definida históricamente, condicionada por lo político, lo económico, y por la cultura. Esa dualidad la distingue de otras instituciones y le aporta recursos para incrementar su poder legitimador (Orozco, 1991).

Como medio técnico de información alcanza una “reproducción” bastante fidedigna de la realidad al tiempo que provoca reacciones racionales y emotivas sobre la audiencia. Sin embargo, el tipo de provocación depende del manejo de los productores y emisores de la programación; evidencia del papel determinante del carácter institucional del medio (Orozco, 1991).

Las cualidades y recursos técnicos de la TV son formas culturales a partir de las cuales se realizan asociaciones y “efectos” específicos en el lenguaje televisivo, al aportar un discurso electrónico particular (Orozco, 1991).

El código del lenguaje televisivo, determinado por un alto grado de denotación (contra connotación), resulta difícilmente percibido. A diferencia de otros lenguajes como el escrito, el televisivo posee una base material muy universalizada, donde las “huellas” de su particular en-codificación parecen diluirse (Orozco, 1991).

Esto le aporta al lenguaje televisivo un alto grado de verosimilitud; le permite naturalizar su discurso ante los ojos de la propia audiencia: a la TV le basta con poner a su audiencia frente a la pantalla para ponerla frente a la “realidad”.

No obstante los recursos y todas las particularidades tecnológicas (según la denominación de Orozco, mediaciones video-tecnológicas) y de su singular definición social como institución, su influencia en la audiencia, aunque creciente e importante, no resulta única ni totalizadora. En parte porque la toda tecnología siempre deja lugar a la creatividad de quien la usa. En parte también porque el contenido de la programación es polisémico (Orozco, 1991).

Justamente la paradoja de la televisión consiste en el hecho de que entre más polisémico o menos monosémico, más popular entre los distintos segmentos de la audiencia, pero a la vez menos contundente para imponer su significado dominante. Este existe pero no hay garantías de que sea el significado producido por la audiencia (Orozco, 1991).

➤ **Mediciones cognitivas**

La actividad de la audiencia en el proceso de recepción se desarrolla también de diferentes maneras, en parte por las mediaciones cognoscitivas que intervienen. Mentalmente, los televidentes frente a la TV. se enrolan en una secuencia interactiva que implica diversos grados de involucramiento y procesamiento del contenido televisivo. Esta secuencia arranca con la atención, pasa por la comprensión, la selección, la valoración de lo percibido, su almacenamiento y al final ocurre una apropiación y una producción de sentido (Orozco, 1991).

A veces la selección o la comprensión de lo que se ve frente a la pantalla constituyen los esfuerzos mentales que definen el curso posterior de la integración de la audiencia con la

TV. El ritmo de la secuencia puede variar en dependencia de la velocidad de presentación de la información (Orozco, 1991).

Tampoco podemos pasar por alto que las distintas actividades mentales que conforman la secuencia no implican un procesamiento mecánico de la información sino que involucra un proceso fundamentalmente sociocultural. La audiencia se enfrenta a la pantalla con ideas previas, emociones, historias y expectativas (Orozco, 1991). El proceso de conocimiento depende en gran medida de aquello que el individuo considera socioculturalmente relevante y no solo de lo que genéticamente el sujeto puede conocer.

Por lo anterior, los niños en las distintas latitudes desarrollan más determinadas sensibilidades, en dependencia del énfasis cultural puesto en su desarrollo y fortalecimiento (Orozco, 1991). Una investigación aplicada sobre chicos en Inglaterra demostró que realizaban una asimilación selectiva de la programación, en vez de “absorber” todo aquello que pudieran, de acuerdo a su nivel de desarrollo (Morley, 1986; citado en Orozco, 1991).

Por ello, la audiencia frente a la pantalla, aunque activa, no se encuentra exenta de otra clase de mediaciones, denominadas por Orozco cognoscitivas, que provienen de sus propias capacidades, historias y condicionamientos genéticos y culturales específicos. Estas poseen puntos de contacto con los repertorios, dentro de los estudios culturales y con los esquemas mentales dentro de la psicología del conocimiento (Orozco, 1991).

Los esquemas mentales enfatizan el procesamiento informativo y la estructura mental que lo permite (Orozco, 1991). Integran el conocimiento que sobre las acciones humanas tiene los receptores y el conocimiento especializado en dominios específicos como, por ejemplo, los textos narrativos (Gárrate, 1994).

Parten de la presuposición de que las personas poseen teorías ingenuas sobre el comportamiento humano hasta el extremo de ser capaces de suponer intenciones y metas en los personajes que no aparecen de forma explícita en el texto pero que los sujetos conocen a partir de situaciones similares (Gárrate, 1994).

Los esquemas mentales poseen puntos de contacto con lo que desde otras perspectivas, como la del análisis del discurso, se denomina inferencias. Siguiendo la anterior postura, de la cual es partidario Teun Van Dijk, en nuestro país se desarrolló una investigación (Jederón, 2005) que permitió clasificar las inferencias de los niños a partir de textos narrativos, según las siguientes clases:

De tipo emocional: referidas a la identificación de las motivaciones y propósitos de los personajes en la ejecución de una acción.

Afectivas: adscripción de emociones o sentimientos experimentados por los personajes en respuesta a una acción, suceso o estado.

Sobre conexiones: referidas a la conclusión práctica promovida por la narración, requiere de la integración de significado global del texto.

Dentro de una perspectiva integral de la recepción es posible tematizar las mediaciones cognoscitivas como “guiones”. A diferencia de los esquemas estos se enfocan en la actuación de los sujetos (receptores), entendida como resultado de la conciencia, no como reacción o conducta irreflexiva (Orozco, 1991).

“Un guión define secuencias específicas para la acción y ora el discurso, traza patrones de comportamientos para la vida social en un momento determinado. De esta forma los

guiones prescriben para el actuante formas adecuadas, culturalmente aceptadas para su interacción social con otros” (Orozco, 1991: 85).

“Cada guión adquiere una esfera de significación de donde reciben su sentido para interacciones determinadas en situaciones concretas. Lo que parece apropiado en el medio familiar quizás en muchas ocasiones no resulta oportuno en la escuela en un programa de televisión” (Orozco, 1991: 85).

➤ **Mediaciones situacionales**

El que los libretos de los programas dependan de contextos sociales concretos donde adquieren relevancia para el individuo (sujeto-receptor), la situación en que resulta percibido por el espectador, el mismo acto de ver TV, evidencian la enorme trascendencia de analizar esta clase de mediaciones que Orozco denomina situacionales y que se presentan también en el momento de “enfrentamiento” con la pantalla.

En muchas ocasiones el acto de recepción coincide con otras actividades que varían el nivel de atención. Los niños, por ejemplo, mientras observan las aventuras u otros programas se encuentran involucrados en acciones como comer, leer, hablar, jugar...

La soledad o compañía del televidente constituyen factores que se ubican dentro de las mediciones situacionales. En el caso de los niños pequeños revisten considerable significación al interactuar con el medio (Orozco, 1991).

Investigaciones revelan que los niños tienden a ver más TV con sus hermanos que con los padres y cuando lo hacen con estos últimos, por lo general los adultos determinan la dieta y el contenido del consumo, casi siempre dentro de la programación destinada a los mayores (Torres, 2006).

Los padres y la escuela pueden configurar en buena medida el grado en que la TV. representa la realidad en la cosmovisión del pequeño. Recomendar o condenar mensajes y proponer información del medio para mostrar cómo los mensajes pueden aplicarse en la vida real, constituye un principio en la educación audiovisual (Del Río, 1998; citado en Torres, 2006).

Otra mediación situacional la representa los límites físicos del espacio. En América Latina por lo general el niño observa la TV. en el único apretado cuarto de su casa, “escapar” de la pantalla le resulta más difícil, aunque no siempre le preste toda su atención (Orozco, 1991).

➤ **Mediaciones Institucionales**

Además de las diferentes clases de mediaciones anteriormente expuestas debemos considerar que la interacción entre la audiencia y la pequeña pantalla no comienza antes de encender el equipo ni concluye al apagarlo. El proceso de recepción “sale” del lugar donde se encuentra el televisor y “circula” por otros escenarios donde actúan los miembros de la audiencia (Orozco, 1991).

En este momento ocurren mediaciones de tipo institucional que compiten con la TV., en el caso del niño podemos mencionar la escuela y el hogar. La pertenencia a la audiencia no limita al individuo de participar de otras instituciones ni de asumir otros roles que los sitúen bajo diversos recursos de legitimación como la apelación a la autoridad moral y académica, hasta el empleo de recursos disciplinarios (Orozco, 1991).

En el caso del niño el ambiente escolar, la actitud del maestro frente a la TV., el clima pedagógico que impera en el salón de clase, la organización escolar constituyen elementos que inciden en delimitar el tipo de intercambio que realizan los alumnos dentro del aula como en las áreas de juego, espacios, donde frecuentemente se polemiza sobre el contenido televisivo (Orozco, 1991).

La cosmovisión familiar relacionada con el nivel cultural de los adultos, las tradiciones, valores, informaciones y actitudes de estos, como modelos y jefes del grupo, también ejercen importancia, antes y después del encuentro con la pantalla (Orozco, 1991).

➤ **Mediaciones referenciales**

Cuando el televisor se encuentra apagado ocurren las llamadas mediaciones de referencia, dentro de ellas se incluyen también factores como la pertenencia a etnias, la edad, el origen social y lo geográfico (Orozco, 1991).

Las diferentes mediaciones pueden predominar en algunos casos, combinarse, reforzarse mutuamente o neutralizarse; de estas interacciones depende la producción de sentido en el proceso de recepción (Orozco, 1991).

Notas:

* *Waterships down: obra de narraciones para niños, popular por su versión en historietas.*

***Pocahontas: largometraje animado de Walt Disney Pictures.*

****Guaso y Carburo: personajes cubanos de dibujos animados.*

*****Las aventuras de Timón y Pumba: serie episódica, creada a partir del éxito de estos personajes, originales del largometraje El rey león.*

******Para profundizar sobre los autores que han polemizado sobre el concepto de ideología, recomendamos consultar la obra Ideología: Una aproximación multidisciplinaria, de Teun A Van Dijk. Ver referencias bibliográficas.*

******Capitán Futuro: héroe animado de ciencia Ficción.*

Marco Referencial

❖ De pequeño soñador a magnate de los sueños

Nace un imperio

La historia de la *Walt Disney Company* se encuentra estrechamente vinculada a la biografía de Walt, su padre fundador; el niño hijo de granjeros que de pequeño tuvo que vender periódicos para ayudar a su familia, pero luego se convirtió en uno de los más grandes magnates de la época moderna.

Según atestigua Diana Disney, hija de Walt, la carrera de quien muchos consideran el verdadero padre del cine de animación se inicia en Kansas City, después de su regreso de la Primera Guerra Mundial. El hermano Roy trabajaba en un banco por la zona y, gracias a un amigo, le consiguió un trabajo en el *Pesemen-Rubin Art Studio*, donde Walt se dedicó a crear anuncios para periódicos, revistas y cines. Allí coincidió con otro dibujante, Ubbe Iwerks, con quien decidió posteriormente empezar su propio negocio (Disney, 1961).

Disney e Iwerks fundaron una compañía llamada *Iwerks-Disney Commercial Artists* en enero de 1920. Como la empresa no prosperó ambos fueron contratados por la *Kansas City Film Ad*, en la que trabajaron en anuncios, realizados con primitivas técnicas de animación, para los cines locales (Disney, 1961).

Después del fracaso en otro intento por crear un negocio propio, quien sería uno de los más acaudalados hombres del orbe partió a Hollywood que ya en esos tiempos emergía como la meca de la industria cinematográfica. Su propósito era abandonar el cine de animación, al pensar que no podría competir con los estudios de Nueva York. Pretendía convertirse en director de películas de acción real, pero recorrió sin éxito todos los estudios buscando trabajo.

Al no encontrar dónde laborar, intentó nuevamente con la animación. Envío su animado *Alice's Wonderland* a una distribuidora neoyorquina, quien mostró un gran interés y lo contrató para producir más películas combinando animación e imagen real. Así nace la *Disney Bros Studio* en 1923 empresa que en 1929 obtendría el nombre de *Walt Disney Production Ltd*. En 1927 surge Oswald, el conejo afortunado, un personaje creado por Iwerks que permitiría el crecimiento del estudio debido a la gran aceptación entre el público norteamericano (Disney, 1961).

Hacia febrero de 1928, Disney viajó a Nueva York para negociar un nuevo acuerdo económico con su distribuidora pero se llevó una gran sorpresa cuando le anunciaron que no sólo iban a pagarle menos por cada cortometraje que produjera, sino que varios de sus más relevante empleados habían cedido ante contratos más suculentos (Disney, 1961).

Disney no aceptó la imposición y debió ceder la mayor parte del personal de su estudio. Así mismo, perdió el derecho sobre el personaje de Oswald que legalmente pertenecía a la Universal. Así se ve en la necesidad de crear otro protagonista para sus realizaciones que resultara lo suficiente atractivo como para garantizar la supervivencia en el mercado. En esas condiciones aparece un ratón de piernas largas y orejas puntiagudas que más tarde recibiría el nombre de Mickey Mouse (Disney, 1961). Se discute aún si la idea original de este ser tan popular entre los niños de diferentes generaciones perteneció a Disney o a su colega Iwerks.

Mickey Mouse conoció un extraordinario éxito, hasta el punto de que, en 1935, la Sociedad de Naciones premió a Disney con una medalla de oro, declarando a Mickey símbolo internacional de buena voluntad.

Durante la década de 1930, el mercado se inundó de productos relacionados con el personaje, desde juguetes infantiles y relojes de pulsera hasta un brazalete de diamantes. Además de los cortometrajes de Mickey Mouse, en 1929 Disney inició una serie de películas musicales titulada *Silly Symphonies* (*Sinfonías tontas*).

Aunque los ingresos del estudio eran muy considerables, no resultaban todavía suficientes para Disney, quien en 1934 empezó a planear la producción de un largometraje. Cuando en la industria de la animación se supo de los planes del filme de *Blancanieves*, se valoró el proyecto como una locura y todo el mundo estuvo de acuerdo en que el estudio quedaría en la ruina. Hasta el hermano de Disney trató de disuadirlo para evitar la supuesta catástrofe (Disney, 1961).

El proceso de producción de *Blancanieves y los siete enanitos* (*Snow White and the Seven Dwarfs*) se prolongó desde 1935 hasta mediados de 1937, cuando al estudio se le agotó el dinero. La película terminada se preestrenó en el *Carthay Circle Theater* el 21 de diciembre de 1937, y, a su término, recibió una sonora ovación (Disney, 1961).

Blancanieves, el primer largometraje animado de la historia, y el primero en utilizar el *Technicolor*, fue distribuido en febrero de 1938. Recibió el mayor éxito de taquilla de ese año, y obtuvo unos ingresos de 8 millones de dólares en su estreno.

Gracias al éxito los estudios de Disney crecieron considerablemente e incursionaron en otros largometrajes que tuvieron una aceptación irregular. Hacia 1940, los estudios produjeron otros dos largometrajes: *Pinocho* y *Fantasia*. La segunda, en concreto, constituía una apuesta bastante arriesgada: sin un argumento unitario, consistía en imágenes animadas de ocho piezas de música clásica (entre otros, de Beethoven, Bach y Stravinski), al estilo de las *Silly Symphonies*.

En 1941 los empleados de la compañía se lanzaron a una huelga en reclamo de sus justos derechos de sindicalización y para exigir mejores salarios. La actitud asumida por Walt Disney no podía ser otra que la de un capitalista rapaz para preservar sus intereses a toda costa. El acontecimiento estremeció a la opinión pública y la imagen de la empresa quedó bastante maltratada. Disney siempre conservó el rencor hacia los manifestantes, muchos fueron despedidos. La protesta no evitó el estreno de *Dumbo*.

Con la intervención de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, Disney colaboró con el gobierno al producir filmes educativos y de formación militar. Sin embargo, estos no garantizaban el capital necesario. El siguiente largometraje, *Bambi* (1942), tampoco causó el éxito comercial suficiente.

A finales de la década de 1940, el estudio había recobrado lo suficiente como para continuar con la producción de nuevas películas: *Cindirella* (*La Cenicienta*, 1950). Siguieron *Alice in Wonderland* (*Alicia en el país de las maravillas*, 1951) y *Peter Pan* (1953). Ambos filmes fueron muy criticados por edulcorar las obras literarias originales descartando todos sus elementos perturbadores y convirtiéndolas en fábulas intrascendentes e inocuas (Disney, 1961).

Tras la huelga de 1941, Disney sentía una profunda desconfianza por los sindicatos. En 1947, durante los primeros años de la Guerra Fría, testificó ante el Comité de Actividades

Antiamericanas y denunció a Herbert K. Sorrell, David Hilberman y William Pomerance, antiguos empleados y activistas sindicales, como agitadores comunistas (Roque; 2006).. Disney explicó que la manifestación obrera había formado parte de una estrategia del Partido Comunista de los Estados Unidos para ganar influencia en Hollywood

En años posteriores el imperio siguió expandiendo sus tentáculos. Ahora tenía en la mira no solo los animados, sino también otras formas de entretenimiento. La producción de filmes de acción real comenzó a acaparar las inversiones junto con el patrocinio de programas de televisión, un terreno que garantizaría frutos seguros.

Además, poco antes de su muerte, Disney estaba interesado en abrir una estación de esquí (*Disney's Mineral King Ski Resort*). El proyecto fue finalmente cancelado debido a las protestas de las organizaciones ecologistas.

La construcción de Disneylandia comenzó el 21 de julio de 1954. El parque abrió sus puertas al público el 18 de julio de 1955. Una década más tarde se anunció la construcción de instalaciones similares cerca de Orlando, en Florida, que comenzó poco después de la muerte de su propietario. Hoy esta clase de recintos se encuentran diseminados por diferentes latitudes (Disney, 1961).

A medida que el estudio se expandía y diversificaba su campo de acción, Disney fue prestando menos atención al departamento de animación, delegando cada vez más tareas en sus animadores de confianza, a los que llamaba los nueve viejos. Aún en vida del magnate, el departamento de animación creó varios largometrajes de éxito: *La dama y el vagabundo* (*Lady and the Tramp*, 1955), el fracaso comercial que supuso *La bella durmiente* (*Sleeping Beauty*, 1959) y *Los 101 dálmatas* (*One Hundred and One Dalmatians*, 1961) (Disney, 1961).

El 15 de diciembre de 1966 fallece Walt Disney como consecuencia de un cáncer pulmonar que lo aquejaba. A partir de su muerte la empresa notaría la ausencia de su máximo estratega. Los filmes de la década de 1970 y principio de los 80' no obtuvieron la aceptación de los grandes triunfos del pasado. Entre las realizaciones más importantes de esta época se encuentran *Winnie the Pooh and the Honey Tree* (*El osito Winnie de Pooh*, 1966), *Jungle Book* (*El libro de la selva*, 1967), *Aristocats* (*Los Aristogatos*, 1970) y *Robin Hood* (1973).

La expansión como legado

En 1986 la compañía cambia su nombre de Walt Disney Studios al de Walt Disney Company que tiene entre sus principales divisiones al estudio Walt Disney Pictures donde se producen por lo general películas aptas para todas las edades, al mantener la línea creativa original de los primeros tiempos. Según el sitio digital Fila 7, la corporación concluyó el segundo quinquenio de los años ochenta con considerables transformaciones que le permitirían reconquistar su esplendor. Fundan la cadena de televisión por cable The Disney Channel (1982), con una filial para la distribución de filmes destinados a los adultos (Roque; 2006). Se compra la ABC en 1985 y obtienen un gran éxito de taquilla de *Who framed Roger Rabbit?* (*Quién mató a Roggert Rabbit?*, 1988)

Quedaban puestas las primeras piedras para el espectacular renacimiento en los años noventa, cuando la Disney se convertiría en el segundo grupo de comunicación del

mundo, vinculado a una red industrial, que se cimentaba sobre tres productoras cinematográficas adjuntas: *Miramax*, *Touchstone* y *Hollywood Pictures* (Roque; 2006)..

En el plano creativo este período se encuentra marcado por el retorno a la adaptación de cuentos de hadas o fantásticos como los que en vida de Walt habían otorgado esplendor a la empresa. *The Little Mermaid (La sirenita)* fue estrenada en 1989. El filme, que parte del cuento original de Hans Cristian Andersen fue realizado por John Musker y Ron Clements, con música de Alan Menen.

Los años 90' comienzan con buenos vientos para la Disney. *The Beauty and The Beast (La Bella y la Bestia)* es el primer filme animado en ostentar la nominación al Oscar como Mejor Película en 1991, en competencia con otras películas con actores reales. Pero el equipo que había dirigido *La sirenita* no estaba dormido en los laureles y apostaron por un clásico como *Aladino y la lámpara maravillosa (Aladdin, 1992)*, de *Las mil y una noches*.

En 1994 se estrena *El rey león* que sería el filme de animados más taquillero de la época. En ese mismo año Jeffrey Katzenberg, una de las personalidades de la animación que mayor prestigio le había otorgado a la *Disney Company*, se independiza y funda *Dreamworks SKG*, empresa que alcanzaría bastante renombre en años posteriores (Roque; 2006).

La casa Disney adapta la leyenda de *Pocahontas* (1995). Se trata de las peripecias de una muchacha india; personaje real, el primero que protagoniza una de estas películas. También se estrenan *Goofy e Hijo (A Goofy Movie, 1995)*, un título menor que rescata al perro tonto; *Toy Story (Juguetes, 1995)* en realidad de la productora *Pixar*, que firma un convenio de colaboración con Disney y crea este gran film, el primer largo de animación digital; y para el mercado del vídeo, *Los líos de Roger Rabbit (It's Roger Rabbit. 1995)*, recopilación de tres cortos protagonizados por el conejo.

Pero les tocaba el turno a los directores de *La bella y la bestia*, y volvieron a acertar con la adaptación de la novela de Víctor Hugo *El jorobado de Notre Dame (The Hunchback of Notre Dame, 1996)*. Luego vendrían *Hércules (Hercules) (1997)*, *Mulán (Mulan) (1998)*, *Bichos: Una Aventura en Miniatura (A Bug's Life, de 1998)*, *Tarzán (Tarzan, 1999)* y para concluir un decenio de gloria, se estrena en el 2000 una secuela de *Fantasía (Fantasy) y El emperador y sus locuras (Emperor's new Groove)*. Estas películas pasaron sin penas ni glorias en comparación con los éxitos del período iniciado por *La bella y la bestia*.

El tercer milenio se ha caracterizado por la consolidación de la técnica de animación digital en las producciones audiovisuales de la empresa Disney. Hay que destacar la influencia del Proyecto Pixar, bajo cuya rúbrica se realizaron filmes como *Buscando a Nemo (Finding Nemo, 2003)*. Como otros filmes ilustrativos de los últimos años podemos mencionar *El Imperio Perdido (Atlantis: the lost empire, 2001)* *Monstruos S.A. (Monsters Inc., 2001)*, *Lilo y Stich (Lilo and Stich, 2002)* y *Hermano oso (Brother Bear, 2003)*.

La actual tendencia de la Disney es estrenar películas realizadas mediante la técnica del 3D (tres dimensiones): animación por ordenador, sin ilustradores manuales. Los métodos tradicionales han quedado un poco en desuso (Roque; 2006).

La firma Disney pretendía realizar *Dinosaurios* en conjunto con Pixar pero el proyecto se truncó al firmar el acuerdo con Pixar. Esto creó cierto diferendo entre las dos empresas. Finalmente Pixar fue absorbida por el gran consorcio en el 2006.

Aunque parece que los competidores amenazan cada vez más los niveles de calidad técnica y estética de la empresa fundada por Walt Disney, la historia continuará unas cuantas décadas más. El imperio comandado por el ratón Mickey seguirá exportando a los tiernos infantes la visión unívoca aunque cada vez más matizada de los jefes del planeta, junto a los demás símbolos imperiales: Mac Donald's, Coca-Cola, Barbie...

Tras la muerte de Disney se diseminó por todo el orbe una leyenda que hablaba de la supuesta última voluntad del magnate de congelar su cuerpo hasta que la ciencia fuera capaz de sanar su enfermedad. Al parecer no logró perpetuarse físicamente, sin embargo, su imperio trascendió hasta el siglo XXI y amenaza con la eternidad. En el 2006, los Estudios Walt Disney registraron unos resultados que rompen todos los récords con ingresos por taquilla en todo el mundo que ascendieron a la vertiginosa cifra de 3.260 millones de dólares (Roque; 2006).

❖ Arcelio Modesto Suárez Bernal: escuela joven y experiencias dignas.

Entorno socio-cultural

En Cuba, la enseñanza primaria tiene un carácter obligatorio. Está comprendida desde el pre-escolar hasta el sexto grado, lo cual comprende un rango promedio entre los 5-11 años. Este período está antecedido por el Círculo Infantil o las Vías no formales.

Según se recoge en un folleto emitido a los maestros primarios, este nivel en la educación tiene como fin “contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando desde los primeros grados la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acordes con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista” (Ministerio de Educación, 2004:17).

A partir de este principio se han diseñado los planes de estudio de las diferentes disciplinas cuyos contenidos se encuentran dirigidos a potenciar conocimientos básicos tanto en las ciencias exactas como en las humanidades.

El sexto grado en particular reviste una enorme trascendencia porque engloba todo el trabajo realizado con el educando desde su inserción en el medio escolar y debe prepararlo para el tránsito hacia la enseñanza media inferior.

En este último curso, previo a la secundaria, los estudiantes deben ser portadores de un conjunto de procedimientos y estrategias generales y específicas para actuar de forma independiente en actividades de aprendizaje. Comienzan a adquirir un nivel superior en cuanto a la actitud cognoscitiva hacia la realidad. (Ministerio de Educación, 2004).

La escuela primaria en Cuba durante los últimos años ha experimentado un grupo de transformaciones que le han permitido elevar la calidad en la formación de sus educandos. En la actualidad se encuentra al nivel de las más avanzadas de la región y posiblemente del mundo.

La reducción de la matrícula por aula para perfeccionar el trabajo del profesor en la caracterización del estudiante en su medio social; las tele-clases, como método para suplir el déficit de maestros y la todavía inadecuada preparación de muchos de estos; y el empleo del video, la computadora y la bibliografía del Programa Libertad, como medio

para apoyar el proceso docente-educativo; constituyen algunas de los cambios ocurridos en la enseñanza primaria cubana.

Sobre la base de las anteriores particularidades se ha implementado el trabajo de la escuela Arcelio Suárez Bernal, enclavada en el Consejo Popular Los Olivos, en la ciudad de Sancti Spíritus. El centro fundado hace menos de dos décadas nace bajo el régimen de seminternado con el objetivo de garantizar la formación de educandos desde preescolar hasta sexto grado.

En la actualidad (marzo 2007) el centro posee una matrícula de 534 escolares, 94 de ellos en sexto grado, quienes se encuentran distribuidos en tres colectivos. En el centro labora un total de 52 trabajadores docentes; 16 licenciados, entre los cuales 10 cursan maestrías.

La mayor parte de este personal ostenta una experiencia que no excede los cinco años de trabajo en educación. A pesar de la juventud del claustro, en el curso 2005-2006 todos los evaluados obtuvieron calificación de muy bien o bien.

La escuela cuenta con un laboratorio de computación equipado con seis máquinas y 31 softwares para apoyar el proceso formativo. Además emplean con este fin seis videos y un televisor por aula.

Otros mecanismos que fortalecen la labor del centro son los talleres de creación y apreciación artística impartidos por cuatro instructoras de artes, el trabajo vocacional de los círculos de interés, el funcionamiento de casas de estudio y la existencia de escuelas de padres, como vía de vinculación con la comunidad.

Sin embargo, aún no se logran los niveles de aprendizaje deseables, ni se ha consolidado el centro como micro-universidad que fusione el trabajo científico con la entrega pedagógica, mecanismos que garantizarían un diagnóstico más integral del educando y un mejor trabajo preventivo tanto dentro como fuera del aula, según confiesa la Licenciada Idalmis Díaz Peña, Directora del centro.

A pesar de las deficiencias, la Arcelio Suárez Bernal exhibe avances en el aprendizaje de las asignaturas priorizadas y en el trabajo de los maestros para incrementar los niveles de asimilación de sus estudiantes. Se ha establecido con eficiencia el llamado horario único que convierte al maestro en el rector de todo el proceso formativo, más allá de la adquisición de conocimientos. El centro ha logrado incorporar a todos sus licenciados a cursos de superación para alcanzar la categoría de máster.

Según el Lic. Carlos Miguel García Morales, Subdirector provincial de la enseñanza infantil, este centro ha sido declarado sitio de referencia porque su labor es representativa de los logros de Sancti Spíritus en materia educacional, pero también de lo que falta por hacer en el territorio.

La fundación de la escuela Arcelio Modesto Suárez ocurre a raíz de la expansión urbanística de la ciudad de Sancti Spíritus en la década de 1980. En esos momentos se construye Los Olivos II, comunidad que surge con un fondo habitacional confortable y con una serie de instalaciones destinada a prestar servicios, con el fin de garantizar las necesidades materiales y espirituales de los nuevos pobladores.

Esta escuela primaria surge con el objetivo de satisfacer las exigencias educativas del nuevo vecindario, pero también las demandas de los colindantes repartos Escribano y Toyo. A diferencia de Los Olivos II, estas barriadas han alcanzado su configuración actual

en un lapso de más de 40 años. Se dice que los primeros en instalarse fueron personas que no tenían otro lugar donde vivir y armaban sus casas como podían.

Lo cierto es que, a pesar de las transformaciones de la era revolucionaria, aún hoy estas comunidades muestran cierto grado de marginalidad, provocado, en gran medida, por las deficientes condiciones del fondo habitacional y por el relativamente bajo el nivel cultural de sus habitantes.

Yayaberitos: infancia y cubanía.

Con el objetivo de viabilizar la formación integral de sus educandos, a pesar de las circunstancias adversas del entorno en que se encuentra enclavada, desde el año 2000, la escuela Arcelio Modesto Suárez Bernal instrumenta el Proyecto *Los Yayaberitos*, experiencia única por su naturaleza en la provincia y que ha contribuido considerablemente con los resultados generales que sitúan al centro entre los más destacados del territorio, según palabras del Lic. Humberto Sánchez Rodríguez, Subdirector de la enseñanza infantil en el municipio de Sancti Spíritus.

Los Yayaberitos vincula el quehacer cultural con el proceso de aprendizaje y la formación de valores en los pequeños de acuerdo con la ideología del modelo social cubano y con nuestros valores identitarios. Propicia el desarrollo de habilidades artísticas a partir de la preferencia de cada niño por determinada manifestación y utiliza estas actitudes en beneficio de la clase.

Todos los estudiantes del colegio integran el proyecto porque, de forma pasiva o activa, se nutren de sus beneficios a partir del natural proceso de socialización que ocurre en el colectivo, afirma Estela Aguilar Pedraza, promotora cultural del centro y creadora del grupo. Ya sea mediante la creación artística directa, el debate en el aula, en la preparación de vestuarios, la confección de escenografías o como simples espectadores la experiencia propicia –agrega la educadora- la interacción entre los pequeños, que guiados por el maestro, adquieren valores morales como la laboriosidad, el colectivismo, la valentía, el amor a la Patria, la solidaridad, la responsabilidad...De esta forma - asegura- los acercamos a principios muchas veces ausentes en sus hogares.

Por supuesto, se prioriza a los niños con medios familiares desfavorables para que ocupen un rol más protagónico, junto con aquellos que demuestran determinadas aptitudes hacia el arte. Muchos de ellos han podido participar en eventos como el Festival Nacional de Teatro de Aficionados Olga Alonso y en galas políticas realizadas por la UJC en diferentes lugares de la provincia.

Capítulo Metodológico

❖ Fundamentación metodológica de nuestra investigación

Preguntas de investigación

A partir de los objetivos trazados, planteamos las siguientes preguntas:

- 1-¿Cuáles son las principales ideas asociadas a las nociones que sobre la sociedad norteamericana exponen los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez Bernal?
- 2-¿Qué criterios exponen los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez Bernal sobre los personajes principales en los largometrajes animados de Walt Disney Pictures, a partir de los rasgos ideologizantes utilizados para caracterizarlos en esos filmes?
- 3-¿Cuáles son los principales juicios expuestos por los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez Bernal sobre las culturas antiguas, a partir de los rasgos ideologizantes utilizados para recrear a estas civilizaciones en los largometrajes animados de Walt Disney Pictures?

La metodología cualitativa en nuestra investigación

Cada día la metodología cualitativa silencia a quienes aún desacreditan su validez. Sin embargo, todavía no se han divulgado lo suficiente todas sus potencialidades, lo que provoca desconocimiento, incluso a nivel académico, de ahí, la persistencia de remilgos cuantitativistas que evidencian la ausencia de una comprensión coherente (Rojas, 2000). Nuestro problema de investigación anuncia el análisis de resultados subjetivos, los obtenidos mediante la recepción de ideología a partir de dibujos animados, como se ha expuesto, fenómeno bien complejo, en el que intervienen múltiples factores, muy difíciles de comprender en toda su riqueza con el acercamiento distante de componentes medibles y aislando al individuo estudiado de las circunstancias en que se manifiesta el fenómeno a investigar.

Por tanto, resulta pertinente el empleo de la metodología cualitativa desde un nivel ontológico “En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y las personas en una perspectiva holística; los escenarios, las personas o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan” (De Urrutia y González, 2003: 12).

Por otro lado, si tomamos en cuenta que nos centraremos en el análisis de una realidad tan solo imperfectamente aprensible, conformada por procesos subjetivos de la psiquis infantil, nos percataremos también, desde un nivel epistemológico, de lo conveniente al abordar la metodología cualitativa en nuestro trabajo.

Recordemos que “los investigadores (en la senda cualitativa) desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones, al partir de los datos y no mediante la recogida de estos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Comienzan sus estudios con interrogantes como vagas formulaciones” (De Urrutia y González, 2003: 12).

Por último, desde un plano metodológico, donde situamos las distintas vías o formas para investigar la realidad, los estudios cualitativos se caracterizan por su naturaleza emergente; se construyen a medida que avanzan (Rodríguez et al., 2004). Esto nos permitió conducir el trabajo hacia distintas visiones y perspectivas de los participantes analizados, según las contingencias de cada momento en la investigación; algo efectivo si

se toma en cuenta los escasos precedentes de una investigación destinada a comprender particularidades del proceso de recepción infantil.

Consideramos valioso el empleo de los métodos cualitativos porque nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. “Observando a las personas en sus vidas cotidianas, escuchando hablar sobre lo que tienen en mente y al ver los documentos que producen; el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (De Urrutia y González, 2003: 13).

“El investigador cualitativo es un artífice. El científico es alentado a crear su propio método. Los métodos sirven al investigador, nunca el investigador es un esclavo de los procedimientos o técnicas” (De Urrutia y González, 2003: 14). “No necesariamente debe utilizarse un procedimiento probabilístico en ninguna de las etapas” (De Urrutia y González, 2003: 55).

La mayor preocupación radica en determinar las condiciones bajo las cuales la teoría opera, no en la generalización de los resultados a otros contextos (De Urrutia y González, 2003)

A partir de la naturaleza compleja y subjetiva de nuestro objeto de estudio y de la imposibilidad de abordarlo, con toda su variedad de matices, podemos hacer eco de la siguiente reflexión: “si se ha partido de una realidad objetivamente aprehensible y de una separación sujeto-objeto, la preocupación metodológica se centrará en el control experimental de posibles factores explicativos-alternativos. Si en cambio, se parte de una realidad solo imperfectamente y probabilísticamente aprehensible, en la que se defiende la comunicación sujeto-objeto, se practicará (dentro de una lógica experimental revisada) un mayor interés por la utilización de métodos y técnicas cualitativas” (Guba y Lincoln, 1994; citados en De Urrutia y González, 2003:24)

Como resulta común en la investigación cualitativa aplicamos la triangulación metodológica y teórica como procedimiento de confrontación e interpretación de los datos obtenidos desde diversas perspectivas.

Selección de la muestra fílmica

Como se ha expuesto, la flexibilidad de la metodología cualitativa no exige el empleo de procedimientos probabilísticos a la hora de elegir la muestra, frecuentemente se selecciona a partir de criterios aleatorios. El investigador ostenta la libertad de establecer sus propios juicios de pertinencia, de acuerdo con el camino al que desea conducir su labor. Algo bastante práctico para nuestro estudio, si se toma en cuenta la variedad entre las producciones de la factoría Disney, desde el primer largometraje animado hasta nuestros días.

A la hora de elegir la muestra fílmica dentro de la totalidad de producciones de la empresa Disney, corporación que, como hemos señalado, se erige entre los principales consorcios mundiales destinados al entretenimiento de grandes y chicos; decidimos centrarnos en los largometrajes animados del período comprendido entre 1989 y 2004, porque según Del Río (2005), ocurre en ese momento un espectacular renacimiento que enriqueció la compañía hasta convertirla en el segundo grupo de comunicación global, vinculado a una tentacular industria de *merchandising*.

Como parte de ese florecimiento, según el autor antes citado, se desarrolla una estrategia encaminada a garantizar la clonación de los grandes éxitos cinematográficos del pasado. Por lo que se puede deducir, que los filmes de esta etapa contienen algunos de los elementos que condujeron al triunfo de sus antecesoras, pero al mismo tiempo, presentan un grado de retoque formal y conceptual superior, así como también de las tácticas de manipulación ideológica expuestas (Del Río, 2005).

A la hora de analizar la recepción de la ideología contenida en los filmes animados de Disney, consideramos que resultaría más provechoso indagar sobre las tendencias presentes en estas producciones más actuales que se nutren de las etapas precedentes.

Sin embargo, la cantidad de largometrajes animados estrenados por la Disney en el período 1989 -2004 resulta demasiado diversa y amplia, en relación con las exigencias del presente estudio. Del total de filmes de la etapa, decidimos seleccionar solo aquellos que, según la óptica disneyana, reflejan culturas y épocas distantes para el espectador infantil. Coincidimos con Del Río (2005) cuando plantea que en estas producciones el estilo de vida norteamericano, como manifestación de la ideología capitalista, se aprecia de forma más visible que en otras películas.

A partir de los anteriores criterios los filmes elegidos son:

Aladino (Aladdin) (1992), versión casi caricaturesca del pasaje de *Las mil y una noche*, donde supuestamente se reflejan elementos de la cultura árabe.

Hércules (Hercules) (1997), una mirada al héroe mitológico que nos presenta a la civilización clásica desde una perspectiva con no pocos puntos de contacto con el glamour de Hollywood y su *Star System*.

Mulán (Mulan) (1998), historia de una joven en la época de las invasiones hunas a China, donde las costumbres de la milenaria nación asiática son mostradas desde la mofa y la parodia.

Las locuras del emperador (The emperor's new groover) (2000), aproximación disneyana a la cultura precolombina, pletórica en anacronismos que nos remiten a la actual sociedad de consumo.

Definición y esclarecimiento de los términos principales

A-percepción: consideramos como tal, el proceso mediante el cual el individuo adquiere conocimientos primarios al acercarse a determinado objeto de análisis de la realidad, con ayuda de los sentidos.

B-Rasgos ideologizantes: Elementos presentes en los largometrajes que hacen alusión a los preceptos de la ideología capitalista en general y al *American way of life*, en particular.

A partir de lo expuesto por autores como Ariel Dorfman y Armand Mattelard (1974), y Joel del Río (2005) los rasgos ideologizantes pueden observarse:

1-Mediante la caracterización física de los personajes (Entre otras variantes, cuando nos presentan al héroe y a la heroína como representantes de la raza blanca, la mujer delgada y bella, el hombre musculoso...)

2-Mediante la caracterización moral y espiritual del personaje (Cuando son portadores de no-valores como el individualismo, el egoísmo, la competencia desmedida, el amor a lo material, el conformismo ante los problemas sociales...).

3-Mediante la reproducción o enmascaramiento de las relaciones de poder propias de la sociedad capitalista.

4-Mediante el empleo de la parodia, entendida como recurso dirigido a imitar de forma irónica determinada costumbre u otro elemento cultural, a la hora de re-crear una época o civilización en los largometrajes animados. Puede expresarse a través de la utilización de anacronismos, entendidos como objetos o costumbres no propios de la época o civilización que se recrea en el filme; elementos que aparecen descontextualizados y dramáticamente poseen la función de aportar cierto grado de comicidad a la trama.

C-Nociones: conjunto de ideas que configuran el conocimiento primario que sobre determinado fenómeno de la realidad establece el individuo.

D-Sociedad norteamericana: Conjunto de interrelaciones políticas, jurídicas, comerciales, religiosas, sociales y culturales que se establecen entre los diferentes grupos humanos que comparten el territorio de Estados Unidos y que determinan la condición de Estado nacional de ese país.

E-Personaje: Al asumir la definición de Prada Oropeza (1989) que lo define como actor (en el sentido narratológico) revestido de un nombre, de una tipificación, de una historia y de un entorno, en suma, de una caracterización semántica, psicológica y axiológica intratextuales.

F-Personajes principales: nos referimos al conjunto de personaje cuyo rol resulta determinante en el relato y generan mayor atractivo en el público infantil.

Consideramos como personajes principales los siguientes, de acuerdo a cada película.

Aladino: Aladino, Jazmín, Jaffar, Yago, Abú, Genio.

Hércules: Hércules, Pegaso, Pena, Pánico, Meg, Hares, Filótetes.

Las locuras del emperador. Cuzco, Pacha, Isma, Crown.

Mulán: Mulán, Bu Chu, Ly Chan

G-Culturas antiguas: Civilizaciones de la época no actual que aparecen reconstruidas en los largometrajes, según la particular visión de sus realizadores. En el caso concreto de las películas seleccionadas nos referimos a la cultura china, incaica, griega, árabe.

H-Criterios y juicios: conjunto de ideas que evidencian la postura del individuo frente a determinado objeto de la realidad.

I-American way of life: estilo de vida norteamericano, determinado por las leyes de la sociedad de consumo, elevado por la ideología a paradigma para alcanzar la plena satisfacción humana.

G- Ideología: Según la definición de Teun A. van Dijk (1999: 21) es “ la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo”. “En la mayoría de los casos las ideologías sirven a sus propios fines y son una función de los intereses materiales y simbólicos del grupo” (van Dijk ,1999: 22).

Métodos de investigación a utilizar

Reconocemos en nuestro trabajo el valor de la etnografía, entendida como método mediante el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta y que persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y/o estructura social del grupo investigado (Rodríguez et al., 2004).

La preocupación del etnógrafo radica en construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicios de determinada unidad; algo hacia lo que se encuentra perfilada nuestra investigación, a partir de las pretensiones de analizar la apreciación sobre un fenómeno cultural: la transmisión de ideología a partir de animados, en un grupo social concreto, en este caso un colectivo escolar.

Asumimos este método principal porque la etnografía posibilita la investigación de un escaso número, que puede ser uno, pero en profundidad. Además por su fuerte énfasis en la exploración, vital para investigaciones como la nuestra con escasos antecedentes, y también por su tendencia a facilitar el trabajo con datos no estructurados (Rodríguez et al., 2004).

La etnografía además ha empleado tradicionalmente técnicas como la entrevista en profundidad y la observación participante, muy prácticas ante las particularidades de un estudio con niños de sexto grado que aún no han desarrollado determinadas habilidades. Como se considera informante a cualquier persona que sea entrevistada y que posea conocimiento cultural nativo, este individuo establece una relación fluida con el entrevistador, sin condiciones preconcebidas (Rodríguez et al., 2004).

Además, como el etnógrafo permanece gran cantidad de tiempo en el escenario de su investigación, puede lograr acercarse considerablemente a la realidad estudiada y hasta pasar de forma desapercibida en determinado contexto para causar la menor alteración posible a las circunstancias habituales en las que se desenvuelven los individuos analizados, algo no tan eficaz en condiciones experimentales. Sobra destacar la utilidad de esta aplicación en el ámbito escolar donde usualmente nos enfrentamos con múltiples características psicológicas.

Todas las ventajas de este método han consolidado su empleo en el campo educativo, esfera que exhibe numerosas experiencias en su implementación (Rodríguez et al., 2004); otra de las causas por las que decidimos emplear la etnografía a la hora de encauzar los objetivos de nuestro estudio.

El estudio de caso como estrategia en nuestra investigación

A la hora de seleccionar el estudio de caso como estrategia investigativa se tuvo en cuenta sus ventajas estratégicas en una investigación exploratoria como la nuestra. La experiencia serviría como base a otras posteriores en contextos diferentes o con análisis de casos múltiples.

Debemos aclarar que no seguimos procedimiento probabilístico alguno; nuestra pretensión radicaba en acercarnos lo mejor posible a las particularidades de esta parcela del universo audiovisual del niño. El método cualitativo permite esta clase de decisiones porque prevé el estudio de fenómenos en profundidad, no generalizar tendencias (De Urrutia y González, 2003).

Se dice que “que puede ser de utilidad seleccionar los casos que son típicos o representativos de otros casos, pero los criterios que deben perseguir la selección no necesariamente se plantean en términos de representatividad de los mismos” (Rodríguez; 2004: 99).

La ubicación de la escuela Arcelio Suárez y su táctica para contrarrestar la influencia del medio social desfavorable en el que se localiza, evidencia puntos de contacto con un criterio de selección que destaca la conveniencia de analizar casos con “situaciones extremas como las enfrentadas por el profesorado en centros educativos con una población de alumnado de riesgo” (Rodríguez, 2004: 95). El propio autor cita el ejemplo de aquellos centros que por su peculiaridad y buen hacer se constituyen en colectivos poco comunes.

Siguiendo el anterior patrón seleccionamos como caso el grupo sexto B de la escuela Arcelio Suárez, situado en el Consejo Popular Los Olivos, en la ciudad de Sancti Spíritus. El centro presenta características peculiares porque desarrolla un trabajo cultural-comunitario sin precedentes en la provincia, a través del proyecto *Los Yayaberitos*, que ha repercutido de manera positiva en la labor de formación integral de los educandos del centro, única experiencia de su clase en el territorio.

Además a este colegio asisten niños que residen en comunidades cuyos habitantes poseen un fondo habitacional no idóneo, bajo nivel cultural y elevado potencial delictivo; junto con otros provenientes del barrio de Olivos II que poseen mejores condiciones en las viviendas y un entorno social más favorable. Es decir, sobre nuestra selección también influyó el carácter heterogéneo del colectivo, como expresión del contexto donde se encuentra, algo que garantiza una mayor variedad de matices en las unidades de análisis.

Decidimos estudiar específicamente un grupo de sexto grado porque, en primer lugar, queríamos garantizar de previamente que la mayoría de los chicos del estudio hubieran visto, por lo menos una vez, algunos de los filmes de nuestra muestra u otros de los realizados por Walt Disney Pictures, frecuentemente proyectados por la televisión y el cine.

Necesitábamos, para hacer la investigación más fructífera, un mínimo referente de los espectadores hacia esta clase de filmografía y también hacia los diferentes estilos de vida en las numerosas culturas humanas; lo segundo difícil de encontrar en cualquier niño, pero menos probable en los primeros años de la enseñanza primaria.

Asimismo como se expone en el Marco teórico, los individuos en este nivel escolar presentan particularidades volitivas y cognitivas, que los hacen especialmente vulnerables a influencias más allá de las propias del contexto hogar-escuela; aparecen o cobran fuerza otras muchas, incluidas las presentes en los mensajes de los medios con sus ideologías.

Los individuos en este período de la vida transitan por la pre-adolescencia, etapa que se traduce en una policromía de rasgos psicológicos que convierte a cada niño en un caso digno de análisis. Todo ello aportaría variedad de matices a la hora de acercarnos a la recepción de ideología por vía de dibujos animados.

Es decir, tomamos en cuenta el criterio de unicidad: cada unidad estudiada posee rasgos únicos, irrepetibles, peculiares. “Cada individuo que interviene en un contexto educativo justifica por sí solo este tipo de diseño; aún si intervienen circunstancias que hagan más extraño el objeto analizado” (Rodríguez, 2004: 95).

Además estos chicos, próximos a comenzar la secundaria básica, supuestamente poseen ya determinadas habilidades desarrolladas entre ellas la de valorar por sí solos, resultado

de la aparición de la inteligencia operatoria concreta. Esto facilitaría la interacción con los espectadores a la hora de conocer sus criterios sobre determinados puntos de interés en los filmes.

Igualmente los estudiantes seleccionados, al ser los que más tiempo llevan en la escuela, la mayoría desde pre-escolar, debían ser los mayores beneficiados con el trabajo comunitario integral que desarrolla el centro mediante Los Yayaberitos, en sus diferentes variantes. Supuestamente deben haber alcanzado por lo menos cierta inclinación hacia el arte y deben ostentar determinados valores de forma consolidada.

Específicamente el grupo B, con sus 38 educandos y sus dos profesoras, es típico de la escuela Arcelio Suárez Bernal, en tanto posee una composición bastante equilibrada, con niños provenientes de barrios no favorables y, al mismo tiempo, otros habitantes en el asentamiento Olivos II. De ahí que este conjunto ofrezca características variadas en cuanto a profesiones de los padres, nivel de vida, proyección moral, aprehensión de conocimientos...

Otro de los criterios para la selección fue el de accesibilidad, porque el caso analizado se sitúa en un contexto bastante conocido por nosotros como investigadores. Recordemos la importancia que desde disciplinas como la antropología cultural se le acuña al dominio del campo por parte de quien se proponga su estudio.

Técnicas de investigación empleadas

➤ Observación

Bajo el anterior nombre genérico hemos querido englobar las tres técnicas referidas por Urrutia y González (2003) donde intervienen la observación como procedimiento principal para la recogida de datos: la observación común, la auto-observación y la observación participante; todas de gran utilidad en nuestro estudio por su fácil aplicación, economía de recursos y coherencia con las exigencias del caso estudiado, si se toma en cuenta la frecuente apatía de los niños a colaborar con los adultos de forma espontánea durante las investigaciones.

Además revisten enorme eficacia por el carácter exploratorio de nuestro trabajo. Por supuesto que estas modalidades se encuentran muy interrelacionadas en muchas ocasiones aparecen al unísono en la práctica investigativa.

Se ha llamado la atención a los investigadores sociales sobre la posibilidad de hacer observaciones casuales, no planeadas, pero de importancia científica. Muchas veces “la observación cualitativa sigue el curso natural de la vida cotidiana” (De Urrutia y González, 2003: 80). Del contacto con la realidad estudiada, de observar como comúnmente lo hacemos en cualquier medio, de forma generalizada, surgen datos reveladores.

Consideramos desde el principio la relevancia de la observación común y generalizada como vía para aprehender la mayor cantidad de conocimientos sobre el contexto donde nos desenvolvíamos. Resulta de gran utilidad en los grandes períodos que permanecemos en el contexto a estudiar cuando aún no nos sentimos en condiciones de proceder al estudio de objetivos concretos.

Por eso la observación común y generalizada sentaría las bases para explorar, con mayor detenimiento en otras etapas, aquellos elementos que podrían poseer alguna trascendencia, de acuerdo con el fin de nuestra investigación. Además nos orientaría

sobre la forma eficaz para adentrarnos en el campo de estudio en momentos posteriores, en concordancia con las peculiaridades del contexto educacional al que asistíamos. Mientras más se dominara ese ámbito, mejor sería nuestra inclusión en él. Sin la preparación previa que se puede lograr con esta forma de observación y los conocimientos que aporta, la inserción se convertía en invasión; algo negativo a la hora de interactuar con niños.

Aunque la observación común y generalizada permanece vigente hasta el abandono del campo, como ya se ha destacado, ostenta una trascendencia vital en los momentos iniciales. Cuando ya el investigador posee nociones de cómo desenvolverse en el campo de estudio, sienta una serie de patrones reguladores para su comportamiento frente al objeto a analizar. En estos momentos cobra considerable significación (De Urrutia y González, 2003) la denominada auto-observación, de gran utilidad para nosotros a la hora de ajustarnos a los códigos del grupo social con el que trabajaríamos.

Esta modalidad aboga por un procedimiento inverso a la observación exógena, dirigida hacia sistemas observados: la auto-observación, considerada una de las modalidades posibles de observación endógena, conducida hacia sistemas observadores.

“La auto-observación constituye un procedimiento de aprendizaje-conocimiento inverso del realizado en la observación participante: en lugar a ser un nativo de una cultura extraña (en lugar de ser un observador externo que pretende un estado observador participante), el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura” (De Urrutia y González, 2003: 162)

El investigador que se desenvuelve en su propia cultura está explotando constantemente su experiencia personal como base del conocimiento. Se asegura una pizca de comunicación con éxito solo por la utilización del mismo lenguaje y sistema simbólico que sus encuestados (Vidich, 1955; citado en De Urrutia y González, 2003).

En nuestra investigación el empleo de este procedimiento nos permitiría ajustarnos en cada momento a las particularidades de un grupo social tan heterogéneo como puede ser un colectivo de sexto grado con las características propias de la escuela Arcelio Suárez Bernal. Solo el evaluar constantemente nuestra acción en el aula o en otros escenarios, a través de la observación, evitaría convertirnos en notas discordantes de un contexto como el escolar, donde existen roles bien marcados y convenciones establecidas; algo insoslayable para la recogida de información.

Por último, la observación participante autores como De Urrutia y González (2003) la consideran como la técnica estrella del estudio de casos. La acción de observar hacia objetivos concretos, formulados previamente, durante varias fases y lugares, permitiría conducir la investigación en la medida que durante el proceso aparecieran nuevos elementos tentadores para su profundización, un proceder rico para la obtención del material informativo.

La observación participante guiaría el estudio del contenido de las películas, a la hora de determinar los rasgos ideologizantes presentes en ellas y preparar los posteriores guiones para las entrevistas. Para este menester emplearíamos como instrumento una guía de observación elaborada sobre la base de los rasgos ideologizantes referidos en el Marco teórico.

También consideramos muy útil la observación participante con el fin de analizar manifestaciones extraverbales de los alumnos en el momento de visionaje frente a la pantalla y durante los interrogatorios ulteriores.

➤ **Entrevistas**

Como hicimos en el epígrafe anterior con las diferentes modalidades de la observación científica, bajo el término “entrevistas” pretendemos englobar una serie de prácticas que se han desarrollado a partir de los principios generales de esta técnica de recopilación de datos en la investigación social.

En relación con la entrevista cualitativa De Urrutia y González (2003) señala que su variedad abarca modalidades equiparables a las conversaciones informales y casuales. “El investigador encuentra innumerables ocasiones dentro y fuera del escenario, en ascensores, pasillos, comedores e incluso en las calles para hacer preguntas sobre cosas oídas y vistas”. (Schatzman y Strauss, 1973; en De Urrutia y González, 2003: 107).

Las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones extensas. Se distinguen por la duración del encuentro y el investigador de campo la concibe como charlas prolongadas. (Schatzman y Strauss, 1973; citados en De Urrutia y González, 2003).

La entrevista conversacional informal, se caracteriza por el surgimiento y realización de las preguntas en el contexto y en el curso natural de la interacción, sin que haya una sección precedente de temas, ni una redacción previa de preguntas (Patton, 1990; citado en De Urrutia y González, 2003).

Al analizar las características del contexto educativo, donde desarrollaríamos nuestro estudio, consideramos de enorme utilidad esta clase de entrevista, sobre todo en los primeros momentos de familiarización. Sentaría las bases para avanzar en etapas posteriores.

Estas charlas informales aportarían diversas perspectivas de acuerdo a la variedad de fuentes a nuestra disposición, y permitirían acercarnos a la naturaleza de nuestro objeto de análisis, sin violentar la apatía que muchas veces algunos sujetos estudiados muestran hacia los investigadores en entrevistas más formales.

Sin embargo, una vez superado los objetivos de los primeros momentos, toda investigación cualitativa exige un mayor detenimiento en las particularidades del fenómeno en estudio, especialmente si despliega tal grado de complejidad como la presente en la recepción de ideología en los niños, a partir de dibujos animados.

En estos momentos desempeña un papel clave el procedimiento acuñado como entrevista en profundidad. La expresión que designa esta técnica, según De Urrutia y González (2003), ha desplazado una serie de términos afines con desigualdad solera en la literatura. Del conjunto de entrevistas en profundidad nos parecieron de enorme valor la focalizada, la dirigida a élites y la larga, de acuerdo con la naturaleza de nuestra investigación.

La entrevista especializada o a élites constituye una variante que reportaría ventajas cuantiosas según las exigencias de nuestro estudio. Debemos señalar, que esta modalidad consiste en una entrevista con cualquier individuo a quien de acuerdo con los propósitos del investigador se le otorga un tratamiento especial, no estandarizado (De

Urrutia y González; 2003). Debe propiciarse que el entrevistado introduzca en medida considerable sus nociones de lo relevante, en lugar de depender de las nociones del investigador sobre la relevancia.

En la misma fuente se destaca la sutileza del calificativo *élite*. El término no se refiere a entrevistas hechas únicamente a gente muy importante: *élite* de la política, las finanzas o las profesiones de prestigio. Se trata más bien de un estilo o tratamiento de entrevista que recomienda utilizar siempre que los objetivos del estudio así lo requieran y se esté ante un entrevistado experto bien informado (De Urrutia y González, 2003).

El ejemplo al que se recurre despeja cualquier duda: Casi cualquier madre con niños pequeños es un experto bien informado sobre el comportamiento de su criatura y hábitos recurrentes. Una entrevista con una madre acerca de su hijo, será en los términos de la definición usada aquí, una entrevista a *élites* (Dexter, 1970; en De Urrutia y González, 2003).

Si en nuestro estudio consideramos *élite* a los profesores que deben conocer todas las particularidades del educando, no solo en el contexto escolar, también en el familiar, y si le atribuimos el mismo calificativo a la directora de la escuela Arcelio Suárez Bernal, máxima responsable y conocedora principal de las particularidades del funcionamiento del centro; queda evidenciada la pertinencia de emplear esta clase de entrevista en profundidad, con el objetivo de lograr mayor diversidad de enfoques sobre el fenómeno a investigar y su contexto.

Como planteamos con anterioridad, la entrevista larga también constituye un procedimiento tentador las particularidades de nuestro estudio, entre otras razones, por las limitaciones temporales de la presente investigación.

El papel que se le otorga al cuestionario en la entrevista larga (cuando se afirma que resulta indispensable y que, entre sus funciones, la primera es asegurar que el investigador descubra el terreno en el mismo orden para cada entrevistado) indica que nos encontramos frente a una entrevista estandarizada y en parte programada, pero de respuesta abierta (De Urrutia y González, 2003).

“Es un proceso de entrevista altamente intensivo, rápido, claramente focalizado que busca disminuir la indeterminación y redundancia de los procesos de investigación más desestructurados. La entrevista larga requiere preparación y estructuras especiales, incluyendo el uso del cuestionario abierto, de manera que el investigador pueda rentabilizar el tiempo empleado con el entrevistado” (McCracken, 1998; en De Urrutia y González, 2003: 117).

Al valorar el grado de colaboración que puede recibir un investigador en el contexto escolar, que varía desde niños introvertidos hasta otros más espontáneos; juzgamos como satisfactorio el uso de esta modalidad con vistas a economizar el tiempo y conducir la investigación hacia los entrevistados y aspectos más atractivos de acuerdo con nuestros intereses.

Por último, la entrevista focalizada también revela por su naturaleza ventajas a la hora de compensar las exigencias de la investigación que nos ocupa. Para sus acuñadores, esta modalidad difiere de otras que podrían ser similares superficialmente (Merton y Kendall, 1946; en De Urrutia y González, 2003).

Como pretendemos indagar en procesos ideológicos, subjetivos, consideramos de gran valor la entrevista focalizada con el fin de centrar nuestros cuestionamientos en aquellos aspectos de mayor relevancia en el filme para nuestra investigación, después del visionaje de filmes y el análisis de los potenciales significados que pudieran generar en el espectador.

Consideramos pertinente el empleo de los guiones de entrevistas, así como el de la grabadora profesional a la hora de implementar las entrevistas en profundidad, por la extensión y la cantidad de información que estas pueden aportar. Como ya hemos planteado en el caso de la entrevista larga resulta imprescindible el cuestionario. En el caso de las entrevistas informales, por su carácter fluido y espontáneo, se muestra más práctico la sustitución de los anteriores instrumentos por la agenda para las notas de campo.

No podemos pasar por alto que la revisión de documentos como registros y expedientes escolares nos reportaron algunas nociones sobre el campo a estudiar y los individuos que lo conforman.

Análisis de los Resultados

❖ Trabajo de campo: procedimientos generales desarrollados durante la recopilación de información

El período de interacción con el campo investigado transcurrió en tres meses aproximadamente. Las primeras dos semanas estuvieron marcadas por un intenso proceso de familiarización con los individuos de este medio y con las normas que rigen el funcionamiento de la escuela Arcelio Suárez, como lo exige el método etnográfico.

En estos momentos desempeñó un rol fundamental la aplicación de la entrevista a élites, si consideramos como tal a la directora del centro y a las dos profesoras del grupo sexto B, caso seleccionado para el estudio. Revisamos además cada uno de los expedientes escolares y registros, con el fin de conocer sobre la evolución de cada alumno desde su inserción en la enseñanza primaria.

Como etnógrafos tratamos de permanecer la mayor cantidad de tiempo posible junto a los individuos a estudiar, aprendimos sobre sus comportamientos en el medio escolar, hasta lograr erradicar la timidez de los chicos, quienes nos observaban al principio como adultos extraños. Compartimos con ellos diversas actividades como las clases en el aula, el horario de recreo, los momentos dedicados al ejercicio físico y el tiempo dedicado al almuerzo.

La información aportada por la entrevista a élites y la observación común versa sobre las particularidades de la escuela y la situación tanto docente como académica de los niños que conforman la muestra. Aunque los datos obtenidos en este momento resultaron de gran utilidad para las posteriores etapas de la investigación, no se encuentran entre los objetivos de este trabajo de diploma, por lo que no consideramos necesarios reproducirlos en este capítulo.

Después de conocer el campo a investigar y ganar confianza con los educando comenzaron las sesiones de entrevistas individuales, dirigidas a indagar sobre la imagen de la sociedad norteamericana que exponen los niños de sexto B de la escuela Arcelio Suárez. Para esta actividad orientamos como estudio independiente la redacción de una composición.

El título del texto debía ser “Tengo un familiar en Estados Unidos”. Los niños que verdaderamente poseyeran parientes en ese país podían hablar sobre ellos; los que no, debían imaginarlos y recrear situaciones hipotéticas, siempre especificando que no eran reales. A partir de lo redactado estructuraríamos las preguntas sobre el tema en la entrevista y contrastaríamos los criterios escritos con los que exponían verbalmente.

Antes de proyectar a los niños del grupo sexto B los filmes seleccionados, realizamos, con el apoyo de la técnica observación participante, un estudio de los rasgos ideologizantes, expuestos por análisis como los realizados por Dorfman y Mattelard (1974), y Del Río (2005).

El estudio previo nos permitió esclarecer hacia dónde debíamos conducir las entrevistas, para comprender cómo opera la ideología en el contenido de estos filmes, y sobre los criterios que configuran los niños con respecto a los personajes principales y las culturas recreadas en las películas.

Durante las siguientes sesiones de trabajo se proyectaron los filmes seleccionados. Después de visionar cada película se desarrollaba su análisis individual con cada niño.

Primero se aplicaba la entrevista larga o con cuestionario y sobre esa base, la entrevista focalizada, con el fin de profundizar en aquellos elementos que resultaran más relevantes, según los objetivos de la investigación.

El número de sesiones entre películas varió, en dependencia de la trascendencia de los datos que en cada momento se obtuvieron. Cuando la información recopilada dejaba de ser novedosa, para tornarse reiterativa, abandonábamos la recolección de datos. Ese criterio también marcó la retirada definitiva del campo.

Queremos repetir una vez más que los filmes analizados poseen una factura bastante atractiva, sobre todo por el diseño de los personajes y los recursos visuales dirigidos a captar la atención de grandes y chicos. No cuestionamos en nuestro trabajo el acabado formal de estas producciones, que en ese sentido podríamos tomarla como paradigma.

Reconocemos incluso que los filmes analizados poseen numerosas enseñanzas y otras gratificaciones, por lo que no pocos receptores infantiles los recordarán de por vida. Tampoco polemizamos sobre el superobjetivo que cada realizador eligió a la hora de recrear cada historia, un derecho de todo creador en las artes audiovisuales, en su búsqueda de originalidad, amenidad y sello propio. Sin embargo, la elección de todo superobjetivo implica la asunción de una postura ideológica y el impacto de esta en los niños de una sociedad como la nuestra, centra las pretensiones del presente estudio.

❖ **Principales ideas asociadas a las nociones que sobre la sociedad norteamericana exponen los niños de sexto grado de la escuela Arcelio Suárez**

Acotaciones preliminares

Lo primero que nos llamó la atención al acercarnos a las ideas asociadas con las nociones que sobre la sociedad norteamericana exponen los niños de sexto grado investigados, fue que en la mayoría de los casos se sentían cohibidos al hablar sobre el tema. Muchas veces permanecían en silencio durante las primeras preguntas en las sesiones de entrevistas y solo exponían sus opiniones después de un intenso trabajo persuasivo desarrollado con el fin de obtener su confianza.

Existía cierta resistencia al hablar sobre el asunto por lo menos ante alguien solo parcialmente conocido en un medio como el escolar, bastante respetado por los educandos, sobre todo en la enseñanza primaria y donde, por lo general, existen determinados temas tabúes. Muchos sonreían de forma pícaro al expresar sus puntos de vistas. Con frecuencia mostraban inseguridad.

A partir de las ideas expresadas por los estudiantes sobre la sociedad norteamericana determinamos cuatro categorías fundamentales: cuestionamiento socio-político de la realidad norteamericana, unidad familiar, condicionamiento material y exotismo del paisaje. Consideramos de mayor utilidad analizar por separado cada una de estas categorías.

➤ **Cuestionamiento socio-político de la realidad norteamericana.**

Denominamos como cuestionamiento socio-político de la realidad norteamericana la categoría que engloba aquellas ideas expuestas por los niños de sexto grado, donde se evidencia cierta postura crítica hacia los problemas de la sociedad estadounidense.

Entre las principales ideas expuestas por los estudiantes, asociadas a esta categoría podemos citar:

-“Allá para estudiar tienes que pagar”

-“Me contaron que la vida allá era pobre. Los niños, mujeres, hombres y ancianos mueren de hambre y tienen que dormir en la calle. Tienen que vender periódicos para poder comprar capas, para no vivir ni morir debajo de la luna y el sereno. Las mujeres embarazadas perdían a sus hijos porque no había médicos para atenderlas. Me dijo mi tía que en Estados Unidos el presidente mandaba a los soldados a matar a los niños y mataban a los padres de hambre”.

-“Hay que trabajar muy duro. Los niños como nosotros no pueden estar en las calles, pues hay muchos abusos de niños y niñas que desaparecen. Yo pienso que como nuestro país no hay otro”.

-“Los niños de ese pueblo tenían que trabajar limpiando carros, barriendo para poder conseguir una casa y dormir”.

-“Dice que ese país no le gusta porque el presidente es Bush”.

-“Trabaja mucho porque cobran muchos impuestos”.

-“Hay mucha violencia debido a la droga. Ella tiene mucho cuidado al salir a la calle porque se ven asaltos y asesinatos”.

-“Me dijo que ese país era muy bonito. Yo le respondí que este país no lo dejaba por ninguno. Él me dijo que no estaba allá por querer sino por necesidad”.

-“Se dio cuenta que no tenía la misma libertad que en Cuba porque allá siempre andan matando gente, hasta niños menores de edad”.

-“Ella llamó a mi casa diciendo que estaba arrepentida de haberse ido para los Estados Unidos”.

-“A pesar de las cosas bonitas, no me gustaría vivir ahí por el robo y el delito”.

-“Les diré a mis primos y a mi tío que apoyen mucho para que liberen a los cinco héroes. Siempre tengo presente que mi futuro es Revolución”.

-“Mi prima sabe que el pueblo de Cuba seguirá luchando y nunca se rendirá”.

-“A veces pienso que pase algo malo allá donde vive porque como sabemos el presidente de este país es Bush”.

-“Yo le mandé a decir que quiero ser militar o un buen deportista para ayudar a la Revolución”.

-“Fidel vencerá a Bush y ayudará al pueblo estadounidense”.

-“Yo quisiera verla con más frecuencia pero mi mamá me dijo que la Ley de Ajuste no la deja venir”.

Si analizamos las anteriores referencias podemos plantear que vinculada con la categoría cuestionamiento socio-político de la sociedad norteamericana podemos hablar de tres nociones esenciales bastantes reiteradas en los resultados de las entrevistas: la relacionada con el funcionamiento del sistema socio-político norteamericano, la comparación de nuestro proyecto social con la realidad estadounidense y la reproducción

de determinadas frases hechas provenientes de cierto discurso oficial, que según constatamos, los niños han incorporado a partir de lo escuchado fundamentalmente en la escuela, la familia y los medios de difusión masiva.

Por supuesto, que estas tres nociones se encuentran estrechamente vinculadas porque los estudiantes construyen su visión sobre el sistema socio-político norteamericano, a partir de la comparación de esa realidad, que solo conocen por referencias, con la realidad inmediata en la que viven. No resulta casual que en considerable número de casos exista una alusión directa a lo que han escuchado sobre la situación de los niños pertenecientes a sectores desfavorecidos en el país del norte.

A esa imagen añaden aquellas frases hechas y figuras mitigantes que incorporan del trabajo político-ideológico que desarrolla la escuela cubana, los medios de difusión en la isla y como influencia de la cultura política del seno familiar en nuestro país.

Debe destacarse que este cuestionamiento socio-político a la sociedad norteamericana resulta la categoría más reincidente, junto con la de condicionamiento material, tanto en las entrevistas como en las composiciones que les sirvieron de apoyo a estos interrogatorios. Sobre los aspectos negativos de Estados Unidos los estudiantes hablaban de forma desinhibida. La alusión a estos elementos ocurría casi siempre primero que la relacionada con los vinculados a otras categorías, y sin necesidad de hacerles preguntas específicas sobre dichos asuntos.

Se aprecia que los estudiantes que recrearon situaciones hipotéticas, al carecer de familiares en Estados Unidos, y por tanto, de un referente más sólido; dibujaban un panorama más apocalíptico de la sociedad norteamericana, con énfasis en la violencia y en los problemas de marginación. Los chicos que realmente poseen familiares en la nación del Norte también aludieron con frecuencia estos aspectos, pero con mayor mesura, destacaban también lo que, según ellos, resultaba positivo del sistema capitalista como la comodidad material.

Solo un entrevistado se refirió de forma favorable a una particularidad de los programas sociales en Estados Unidos: "A ella la atiende un servicio público, pagándole una pensión mensual y algunos medicamentos porque tiene 83 años". Este individuo posee verdaderamente a su abuela en el extranjero, con quien mantiene estrecha relación, por lo que posiblemente ostente un referente más cercano que sus compañeros con respecto a la forma de vida en esa nación.

La disertación en no pocos entrevistados resultaba incoherente con el lenguaje extra-verbal, fundamentalmente cuando reproducían cierto discurso oficial que utilizaban para contrastar la realidad cubana con la situación de la sociedad estadounidense. Mediante ademanes transmitían vacilación, falta de convencimiento. Por ejemplo, resulta paradójico que algunos al describir la situación de los niños de la calle, sonrieran como si estuvieran contando un chiste.

También hay que destacar que con frecuencia carecían de argumentos para sostener sus criterios referidos a la superioridad del modelo cubano ante el norteamericano, y mucho menos lograban explicar fenómenos como la emigración, la Ley de Ajuste Cubano y la política de Bush, a la cual hacían referencia. Desconocían con exactitud términos como bloqueo y capitalismo; empleados constantemente en sus disertaciones.

Algunos no lograban distinguir la realidad socio-política de Estados Unidos y la confundían con la de otros países, entre los que conocían también por referencia. En este sentido el caso más representativo fue el que preguntó si la guerra de Irak era en Estados Unidos.

➤ **Condicionamiento material**

La categoría condicionamiento material se encuentra determinada por todas aquellas ideas expresadas por los entrevistados que revelan su deleite hacia el supuesto bienestar material alcanzado por algunos sectores en las sociedades de consumo, sobre todo en Estados Unidos donde la mercancía alcanza un valor simbólico capaz de otorgar reconocimiento social al consumidor, como expresión de la ideología inherente al *American way of Life*.

Las principales ideas asociadas a esta categoría, entre las aludidas por los entrevistados son:

- “Me mandó un guante, una bicicleta, un par de medias y una zapatillas”.
- “Le pedí un traje de pelota que ya está en camino. Mandó una foto de su casa. Esa casa está muy bonita porque tiene dentro televisor, video y la hija tiene una computadora para estudiar”.
- “Me trae cositas de juguetes”.
- “Es muy bueno porque aunque no siempre puede hacerlo, siempre trata de traernos algo”.
- “Me mandó una hermosa muñeca que cantaba a un bebé”.
- “Estoy muy contento porque nos ha mandado bastantes cosas como ataris, equipos de música y televisores.”
- “Me ha mandado cosas como carros por control remoto y traje de pelotero”.
- “Tiene allá una casa con todas las comodidades que necesita. Tiene un auto para ir al trabajo. Cada vez que puede envía algún dinero, ropas, zapatos y medicamentos.”
- “Mi prima en Estados Unidos come muy bien y vive en una casa en alto”.
- “Mandó un casete con películas de muñequitos. Quiere que vaya para allá a vivir con él. Me enviará muchos regalos. Por todo eso yo le digo que es magnífico y que lo quiero mucho.”
- “Dice que allá la pasa muy bien”.
- “La fiesta de los quince de prima, ni se compara con la de mi otra prima que estaba aquí.
- “Nos manda dinero”.
- “Grabó a la familia con una camarita de video”

Las nociones bienestar económico del emigrante, desarrollo tecnológico y satisfacción material de la familia en Cuba expresadas en las anteriores citas, a diferencia de las vinculadas con la categoría cuestionamiento socio- político, proceden en primer lugar del medio familiar y no del discurso oficial que escuchan en las escuelas en boca de sus profesores.

Incluso los niños entrevistados que no poseen familiares en Estados Unidos, poseen referentes sobre cubanos radicados en ese país que económicamente ayudan a parientes, amigos, compañeros, vecinos; lo demuestran en sus exposiciones...No

podemos pasar por alto que algunos confesaron la procedencia de estos conocimientos sobre la sociedad norteamericana a partir de fotos, de la televisión y del cine.

Esta categoría, como habíamos señalado, resulta tan reincidente en las entrevistas como la primera que analizamos. Sin embargo, al hablar sobre las condiciones materiales los chicos se sienten un poco más inhibidos, aunque cuando ganan confianza demuestran con sus palabras, sin ninguna reserva, su admiración por la calidad de los productos provenientes de Estados Unidos y por la satisfacción material alcanzada, según ellos, por esa sociedad.

Con esta postura llegan incluso, en no pocos casos, a contradecir el discurso oficial que reprodujeron en un inicio al referirse a la situación socio-política de Estados Unidos. A la imagen del país violento y satánico que describían en sus primeras respuestas, oponían la visión de una sociedad desarrollada, sostenida sobre la abundancia material y el bienestar.

Estos criterios contrapuestos conducían a muchos hacia un callejón sin salida que nos les permitía tomar una postura definitiva con respecto a las particularidades reales de la sociedad norteamericana, por desconocimiento o inhibición. Otros pocos sabían discernir, según un punto de vista propio, lo positivo y lo negativo de la sociedad norteamericana. Como se puede constatar en las frases citadas las referencias a los objetos materiales aluden a objetos de poco valor monetario, a la pacotilla, como juguetes. Resulta curioso en el caso de los varones cómo hacen referencia constantemente a los utensilios del béisbol, pasatiempo nacional, tan escasos incluso en las tiendas para la recaudación de divisas.

➤ **Unidad familiar**

En esta categoría agrupamos todas aquellas ideas expuestas por los entrevistados que contribuyen a conformar sus respectivas visiones sobre la sociedad norteamericana, a partir del fuerte concepto de familia que aún prevalece en Cuba.

Debemos recordar que los chicos fueron inducidos a hablar sobre el tema en la redacción, aún cuando no tuvieran realmente parientes en el extranjero. Consideramos válidos los casos que recrearon situaciones hipotéticas porque ante todo pretendemos analizar las ideas que conforman significados individuales sobre el fenómeno que estudiamos.

Por supuesto, a la hora de analizar resultados hacemos la distinción entre las experiencias reales y las ficticias. Como ya se ha podido constatar, todos los niños estudiados poseen en mayor o menor grado, un referente sobre la sociedad norteamericana. Sin embargo, una persona con familiares cercanos radicados en Estados Unidos, no puede atribuirle a la vida en ese país el mismo significado que otra con vagas referencias de simples amigos o conocidos.

Las principales ideas expuestas relacionadas con la categoría unidad familiar, entre las expuestas por los entrevistados son:

-“Yo quiero que ella se quede en Cuba y viva con nosotros porque tengo miedo que pueda pasarle algo en Estados Unidos”.

-“Cada vez que viene nos ponemos muy alegres, le pido que me traiga fotos de mis primos y de sus escuelas”.

-“Yo quisiera que mi tía viniera y no se fuera más, pero ella dice que allá tiene su lugar. A veces no puede estar en Cuba por mucho tiempo porque si falta al trabajo buscan a otra enfermera”.

-“Aunque tengo estos familiares lejos de mí, nunca los voy a olvidar ni ellos a nosotros, pero mis ideas son amar a mi patria que no la cambio por ninguna”.

-“A veces quisiera verla pero mi mamá me dice que no puede venir porque Bush no la deja y las llamadas por el celular son muy caras”.

-“Ella tiene una computadora en su cuarto y una vez mandó a decir por la computadora que venía de sorpresa al otro día”.

-“Refleja en sus cartas lo mucho que nos extraña y nos quiere. Siempre los tenemos presentes, aunque estén lejos forman parte de nuestra familia”.

-“Cuando llegaron a Estados Unidos llamaron por teléfono, mi abuela se puso muy triste y hubo que tomarle la presión”.

-“Me contó que estaba llorando pero cuando montó en el avión la atendieron tan bien que dejó la tristeza. El paisaje era muy bonito, no había bajas temperaturas”.

-“Cuando es 31 de diciembre ella manda fotos de mesas con mucha comida, pero dice que prefiere pasarla con mi abuela, mi papá y con nosotros aunque comamos huevo.”

-“Un primo mío salió de la casa con unos amigos y no regresó. Ellos sabían que montarse en una lancha era vida o muerte, pero ahora dice que tiene lo que nunca hubiera logrado en Cuba. Mi papá dice que aunque cuente que le va bien, él lo que está ilusionado.”

-“Cuando a mi hermana le tocó el bombo, nos sentimos muy tristes, pensamos que no la veríamos en buen tiempo”.

Estas ideas expresan nociones relacionadas con el carácter inquebrantable de la familia para la mayoría de los cubanos; la economía y la política como causantes del distanciamiento familiar; las vías de comunicación entre los familiares separados y la modalidad por la que han salido del país cada pariente.

Las nociones asociadas a esta categoría proceden fundamentalmente de la experiencia familiar de los entrevistados y de otros referentes originados en el contexto extradocente, ajenos al discurso oficial en boca de los maestros. Incluso los niños que recrearon situaciones ficticias en sus composiciones hicieron alusión al dolor por la hipotética separación familiar, como reflejo de la fortaleza de los lazos consanguíneos en una sociedad como la nuestra.

Por supuesto aquellos entrevistados que comentaban experiencias reales se mostraban con frecuencia más conmovidos, aunque casi siempre prevalecía cierta compensación entre el sentimiento de tristeza y la satisfacción por saber, según ellos, que sus parientes estaban donde querían.

➤ **Exotismo del paisaje**

En esta categoría incluimos todas las ideas que reflejan la admiración de los entrevistados por los paisajes de Estados Unidos, solo parcialmente conocidos, en la mayoría de los casos, a través de fotos familiares, revistas, libros, las imágenes del cine y de la televisión. Dentro de esta categoría no solo ubicamos aquellos paisajes, casi siempre urbanos contruidos por el hombre, sino también los paisajes naturales, con animales y plantas que innegablemente interactúan con los factores sociales que

determinan la visión que sobre la sociedad norteamericana exponen los niños de sexto grado.

Las principales ideas asociadas a la categoría exotismo del paisaje son:

-“Allí habitaban animales que aquí no existían como el pingüino, el oso polar, y el hormiguero”.

-“En las fotos aparecen hermosas playas de ese país, donde hay mucha gente en la arena”.

-“Me ha contado que hay cosas muy bonitas como los Puentes Colgantes, las carreteras y el tránsito, entre otros lugares donde se puede apreciar la belleza”.

-“Me dijo que enviaba fotos de animales que vivían en los jardines como las ardillas. Lo que más me gustó fue el bosque donde habitan lobos sueltos”.

-“Cuando cae mucha nieve, las calles se ponen bonitas, pero no se puede andar en la calle en carro.”

-“Ella trabaja en un edificio de 30 plantas muy bonito, con paredes de cristales.”

-“Por la noche los pueblos se encuentran iluminados que parece de día”.

-“En las películas se ve el humo de las calles, pero no hay carros viejos”.

-“Mi tía dice que las tiendas son muy grandes y hay muchas cosas ricas”.

Las ideas asociadas a esta categoría no aparecen tan reiteradas como las vinculadas a las anteriores. Sin embargo, como se aprecia nos aportan información valiosa sobre cómo los niños configuran la visión sobre la sociedad norteamericana, a partir de la admiración por lo desconocido.

Se aprecia la fascinación por la tecnología, por el desarrollo, pero también por aquellos elementos naturales que solo han conocido indirectamente. Hay también no pocas referencias al consumo.

No podemos pasar por alto que muchas veces los entrevistados se mostraron incapaces de definir con exactitud la autoctonía de elementos del paisaje norteamericano, sobre todo los relacionados con la fauna. Con frecuencia hacían alusión a animales y plantas tan extraños aquí en Cuba como en el país del norte.

❖ Análisis de los criterios expuestos por los entrevistados después de visionar los filmes de la muestra

Criterios expuestos por los niños de sexto grado sobre los personajes principales en el filme *Aladino*.

Como se ha expuesto el filme *Aladino* constituye una adaptación del pasaje de *Las mil y una noches*. La versión dista bastante del relato literario, entre otras cosas, porque exhibe una considerable variación de su sistema de personajes.

En la versión de Disney Pictures, Aladino se mantiene como protagonista, pero aparece acompañado por un equipo de amigos, entre los que se destacan por su identidad autónoma Abú y Genio. Tampoco podemos excluir del grupo de personajes principales a la princesa Jazmín, al hechicero Jaffar, ni a su compinche Yago.

Sobre el personaje de Aladino podemos decir que genera una gran atracción en los niños entrevistados, sobre todo los del sexo masculino. Muchos confiesan sus deseos de

parecerse a él para poseer sus habilidades y destreza. Algunos de los criterios que validan esta apreciación aparecen reseñados a continuación:

- “Me quiero parecer a Aladino porque ayudaba a los pobres”.
- “Era muy activo”.
- “Era fuerte, decidido y valiente porque salvó a Jazmín”.
- “Era apuesto y fuerte”.
- “Se caracterizaba por ser amable, amoroso y astuto”.
- “Siempre iba por las calles alegre, divirtiéndose”.
- “Le regaló un pan a un niño”.
- “Tenía ojos saltones y una cara de picardía”.
- “Defendía a los buenos”.
- “Aladino fue astuto y dominó al mago con inteligencia y fuerza. Me gustó la forma en que venció a Jaffar”.
- “Quisiera tener la agilidad de Aladino, hacía cosas cómicas.”

En sentido general los niños justifican su admiración hacia Aladino, por las acciones dramáticas que el personaje desarrolla en la trama, y por los rasgos morales que se desprenden de ellas. Los elementos asociados a la caracterización física del personaje resultan factores secundarios en comparación con el anterior.

Sin embargo, consideramos a Aladino como portador de rasgos ideologizantes, en tanto responde a la caracterización ya tradicional en los personajes recientes de Disney que, como señala Del Río (2005), muestran cierta indiferencia hacia el bregar propio de la vida y alcanzan la heroicidad sin proponérselo, casi por casualidad.

Recordemos que Aladino, según el filme, vivía mataperreando por las calles de Arabia, sumido en la miseria. Solo logra superar su situación a partir de los acontecimientos circunstanciales que lo condujeron a encontrar al genio, quien con sus poderes sobrenaturales lo ayuda en casi todo, incluso a engañar a su enamorada, al fingir ser de sangre azul.

Aladino aparece convertido en esa clase de individuo creado por los productos del *American wife of life* que alcanza el éxito por puro golpe de suerte. Para obtener su fin emplea cualquier medio, independientemente de la repercusión ético-moral de sus actos. Como los preceptos del darwinismo social no importa mentir o robar, cuando se trata de pasar por encima del otro para superarlo.

Estos rasgos negativos que en la película aparecen bien equilibrados con el carisma del personaje y su sonrisa de buena gente, resultan percibidos por los entrevistados de diversas maneras:

- “Aladino era veloz para robar y que no atraparan.”
- “Aladino era valiente, pero robaba y eso puede ser malo porque te llevan preso.”
- “Tenía que robar la comida, pero estaba justificado porque ahí todo el mundo lo hacía para subsistir.”
- “El que robaba no está muy bien hecho porque no comía el fruto de su trabajo.”
- “Si yo viviera en ese país también lo hacía para poder comer”.
- “Me quisiera parecer a Aladino y al monito por sus travesuras porque siempre burlaban a los vendedores para poder vivir y así también se divertían y estaban contentos. ”

-“El personaje que más me llamó la atención fue Aladino porque dejó de comer para darle el pan a los niños pequeños. Él por los menos podía robarle a las personas pero los niñitos, no.”

-“Aladino era digno y valiente, pero robaba. Sin embargo, le dio el pan a los niños.”

-“Me gusta que viviera sin trabajar, solo divirtiéndose y haciendo travesuras.”

Como se ha apreciado los criterios de los entrevistados frente al personaje de Aladino y a los rasgos ideologizantes presentes en su conducta, varían. Algunos justifican su actuar casi siempre aludiendo a la parte donde este personaje le regala el pan robado a unos niños de la calle, imagen muy bien concebida por los realizadores del filme, para compensar la bondad de Aladino con la antipatía que pudiera generar en los espectadores infantiles con sus prácticas delictivas.

No pocos niños exponen abiertamente su admiración por las habilidades de este personaje al cometer sus fechorías, en las cuales encuentran enorme fuente de diversión. Otros asumen una posición más crítica, aunque, como casi todos los entrevistados, mantienen su devoción por el héroe.

Sin embargo, la mayor parte de los receptores analizados no logran establecer una valoración definitiva sobre este personaje. Se encuentran ante la contradicción de lo que han aprendido como convencionalmente incorrecto, pero que en la película perciben como adecuado, en tanto son acciones encarnadas por un personaje diseñado con el fin de atrapar su admiración.

Esta ambigüedad hace que muchas veces se contradigan al hablar sobre el personaje. Pensemos la repercusión negativa de la ambivalencia presente en Aladino como paradigma, para muchachos de una edad tan compleja como la pre-adolescencia, que según hemos señalado, se caracteriza por la asunción de modelos en su totalidad y cuya elección depende más de factores emotivos que racionales.

Con el personaje secundario de Abú se aprecia también esta ambivalencia, a juzgar por los criterios de los niños entrevistados. El simio posee una apariencia capaz de generar simpatía y comicidad. Sin embargo, resulta portador de anti-valores como el egoísmo y el individualismo. Además comparte con su amo la afición por el robo y la vida despreocupada de la calle.

Este monito se integra dentro de una clase de personajes que cobra auge entre los creados por la Disney Pictures, entre 1989 y el 2004, que según Del Río (2004), secundan las acciones no solo de los protagonistas, también a los antagonistas. En las producciones disneyanas estos individuos poseen una apariencia física y una caracterización psicológica capaces de competir con el grado de atracción que generan el héroe y la heroína sobre los receptores.

Abú, junto con el genio, resultó ser el personaje secundario más atractivo. No pocos niños confesaron preferirlo antes que a Jazmín o a Aladino. Algunos eran capaces de reconocer en él sus rasgos negativos, pero la mayor parte sucumbía ante la gracia de sus acciones y preferían obviar sus errores. Los siguientes criterios constituyen los más representativos entre los expuestos por los entrevistados:

-“Era un monito travieso. “

-“Cómico y agradable.”

- “Se molestaba porque tenía que compartir su comida con los niños pobres.”-“Quería mucho a su dueño.”
- “Se trepaba por encima de la cabeza de todos.”
- “Robaba las cosas con facilidad.”
- “Siempre estaba robando cosas y le encantaban los diamantes de oro.”
- “Era un poco ambicioso, pero también cómico porque todo le pasaba.”
- “Me llamó la atención porque robaba el dinero.”
- “Tenía ojos saltones y era chiquito. ”
- “Le gustaban las cosas que brillaban.”
- “Gruñía cómico”

Aquí se aprecia cómo los niños destacan la acción dramática de Abú en la trama y las características morales que de ellas se desprenden. También un elemento llamativo para los pequeños resulta el diseño de la apariencia física del personaje. Este factor aparece subordinado al primero, pero según las impresiones de los entrevistados también resulta relevante por el grado de comicidad que genera.

Muchos entrevistados reconocen los defectos del personaje, sin embargo, esto no constituye un factor que afecte el grado de carisma del personaje en pequeños de los dos sexos. Incluso, muchos niños expresan sus deseos de poseer las habilidades del monito para “realizar acciones hacer travesuras y escapar”.

Existe en el filme otro personaje que se mueve en la misma cuerda que Abú, pero en el extremo opuesto: Yago, la cotorra de Jaffar. El pajaraco, aunque compinche del villano, genera una gran atracción tanto en niñas como en niños.

Los entrevistados reconocen la mala conducta del personaje por secundar las pretensiones del malvado hechicero. No obstante, no lo rechazan totalmente y expresan su simpatía por todos aquellos acontecimientos cómicos asociados a su acción en la trama.

Lo anterior resulta digno de reflexión si se toma en cuenta que estamos hablando de un personaje abiertamente negativo, opuesto a la moral textual que encarna el héroe y portador de valores como la codicia, el individualismo, la ambición... Dentro de los elementos de la apariencia física más recurrentes en las entrevistas sobresale la voz del personaje, los demás son elementos secundarios en este personaje.

Los criterios más repetidos sobre este personaje son:

- “La cotorra es cómica pero mala.”
- “Yago ayudó a Jaffar para que se apoderara del reino.”
- “A la cotorra la obligaban a comerse las galletitas y se ahogaba porque tenía la boca atragantada.”
- “Me reí cuando se tuvo que disfrazar de flamenco en el jardín y un flamenco se enamoró de él.”
- “La cotorra hablaba sola, sin que nadie le enseñara lo que tenía que decir.”
- “Tenía una voz ronca y siempre estaba refunfuñando.”
- “Me dio gracias porque era muy torpe y todo el salía mal, por eso no podía vencer sus planes malos.”
- “Era menos mala que Jaffar, por lo menos hacía reír.”

Para referirnos a la princesa Jazmín, debemos recordar las palabras de Del Río (2005) cuando hace alusión a una nueva clase de heroína presente en las producciones de Disney. Esta clase de mujeres distan un poco de las presentes en las primeras películas de Hollywood, donde aparecían tímidas e indefensas.

Según el autor antes citado, hoy la táctica ha cambiado un tanto, si consideramos que en estos filmes las chicas portan otros atributos más relacionados con los que tradicionalmente constituían patrimonio exclusivo de los hombres. Aparecen envueltas en aires de libertad, pero ostentan como trasfondo rasgos ideologizantes que reproducen las relaciones de poder imperantes en la sociedad de clases, donde la mujer continua subordina a las normas patriarcales.

Jazmín se nos muestra como la chica valiente y rebelde, negada a casarse por voluntad ajena. Ama la aventura y se enfrenta contra el mal. No obstante, como expresión del lugar que designa la Walt Disney Pictures al sexo débil, encuentra como única arma su belleza y frivolidad, al coquetear con Jaffar para defender a Aladino en el clímax de la obra.

La princesa es un personaje ampliamente admirado por las chicas, quienes confiesan sus deseos de ser como ella y poseer cualidades como la belleza, la inteligencia, su valentía y la audacia al defender sus derechos. Sin embargo, cuando se les pide que valoren el papel del personaje en su enfrentamiento con Jaffar, entrevistados de ambos sexos, evidencian con sus criterios cómo el filme reproduce la discriminación de géneros:

-“El arma que utilizó Jazmín fue su belleza y su coquetería para engañar a Jaffar, como mujer no podía hacer otra cosa.”

-“Como es débil no hubiera podido luchar contra Jaffar que era hombre y además mago.”

-“Ella cuando se le insinuó a Jaffar hizo lo correcto, para salvara a Aladino. El engaño fue útil.”

-“Sin el beso no hubiera derrotado al mago porque las mujeres no tienen tanta fuerza. “

Otros criterios positivos sobre Jazmín son:

-“Era princesa pero ayudaba a los pobres.”

-“Tenía el pelo muy lindo.”

-“Quería casarse con quien ella amaba.”

-“Amaba a los animales.”

-“Robó para regalarle a los niños.”

-“Se movía con delicadeza”

-“Tenía un cuerpo bonito y una voz dulce.”

En los anteriores criterios se aprecia que existe un equilibrio entre el grado de atracción que despierta Jazmín por su acción en la trama y la atracción que genera por sus apariencias físicas.

Otro personaje que capta la atracción de los entrevistados de ambos sexos en este filme es el Genio, a quien destacan por su comicidad, su capacidad de hacer cosas increíbles y la amistad que lo unía al héroe.

No a pocos niños les resultó graciosa la apariencia física de este personaje que en la película sufre numerosas metamorfosis. A juzgar por el resultado de las entrevistas, Muchos aprecian en él al tipo que asume el existir sin ansiedades, con plena conformidad, sin pretensiones de cambiar nada.

Esto lo podemos considerar como rasgo ideologizante, en tanto constituye un mecanismo para mantener el estatus quo, al pretender enseñar que en la vida solo se es feliz cuando alcanzamos la conformidad con lo que nos toca; sin contar que a algunos les toca mucho y a otros, nada. Según esta lógica ambicionar constituye una tortura para la felicidad.

El recurso ha sido empleado en otros personajes de Disney como Timón y Pumba, en *El Rey León*, portadores de la filosofía de Hakuna–matata: “sin preocuparse es como hay que vivir”. También podemos presenciarlo en la versión disneyana de *El libro de la selva*, donde el oso Balú exhorta a tomar lo más vital y a alejarnos de la preocupación.

Es paradójico como en la versión de Walt Disney Pictures el genio de la lámpara dista mucho del original. En esta obra fílmica él expone sus deseos de alcanzar la libertad, pero pocas veces se muestra angustiado por su cautiverio. Al contrario, los realizadores enfatizan en algunos elementos que nos hacen dudar si en realidad a este personaje le molestaba su sumisión a quien poseyera la lámpara: la mayor parte del tiempo estaba bromeando, podía convertirse en lo que quisiera, no tomaba nada en serio, hacía cosas para lograr su satisfacción propia...

Los criterios expuestos por los niños reflejan la admiración por las potencialidades del genio y su forma de asumir la vida. Entre los más significativos podemos destacar:

- “Hacía cosas que los humanos no podían hacer”
- “Ayudó a Aladino para que se casara con la princesa.”
- “Se convirtió en un perro y se disfrazaba de mujer, eso me dio mucha gracia.”
- “Me llamó la atención porque no tenía piernas, era azul y podía tomar el tamaño que quisiera.”
- “Con su magia ayudó, hizo todo lo que Aladino necesitaba.”
- “No tomaba nada en serio y eso es positivo porque uno tiene que desconectar, sino que hay que reír.”
- “Con su magia resolvía los problemas.”
- “Nunca se enojaba con su amigos y podía regalarles los que quisieran.”
- “Cuando Aladino se estaba ahogando, me dio mucha gracia porque el genio se convirtió en un yate y después lo salvó.”
- “Me reí mucho en la parte en que se convirtió en un carro de bomberos.”

Hablaremos ahora de Jaffar, que fue el personaje principal menos atractivo, a juzgar por sus escasas alusiones en las entrevistas. Esto se debe probablemente a que el hechicero responde tanto por su apariencia física como por su caracterización psicológica, a los rasgos tradicionales del antagonista que como veremos al analizar las posteriores películas de nuestra muestra, ha experimentado en Walt Disney Pictures algunas reformas.

Los criterios más reiterados sobre el mago destacan principalmente su mal accionar, sus poderes mágicos y también la fealdad de su apariencia. A continuación exponemos los más representativos:

- “Era malo, no era honesto. Hipnotizó al rey para que le diera la mano de Jazmín.”
- “Tenía una ropa con picos y unos zapatos encaracolados.”
- “Tenía un bigote feo y era flaco y alto.”
- “Con su bastón podía hacer magia negra.”

-“Tenía envidia por Aladino y se convirtió en una cobra para destruirlo.”

Nociones expuestas por los niños de sexto grado sobre la cultura arábica, después del visionaje de la película *Aladino*.

Los niños a partir de las entrevistas evidenciaron escasos conocimientos sobre el país de Aladino, es decir, sobre la cultura árabe. Solo algunos pocos demostraron que, antes de ver la película, tenían conocimientos mínimos sobre la región y la cultura re-creadas en el filme. Muchísimo menos conocían las particularidades de los pueblos orientales en la época que refleja la película.

Contados niños expresaron haber visto otras versiones de *Aladino* u otros filmes donde se reflejaran las particularidades de esta parte del mundo. Un solo chico se refirió a lo que había escuchado en el noticiero sobre los países árabes.

A continuación resumimos las ideas más representativas entre las expuestas por los entrevistados, después del visionaje del filme, donde se evidencia la percepción de los niños sobre el mundo oriental:

- “Como dice en la canción del principio en el país de Aladino había gente mala que te mataban con facilidad, si solo caías mal.”
- “La gente que hacía algo malo, si los cogían los apresaban y le arrancaban los brazos. A Aladino lo tiraron para el fondo del mar con una bola de hierro.”
- “Yo había conocido sobre ese país porque vi una película donde una ballena nadaba por debajo del desierto.”
- “Tenían que vender pescados y jarras viejas para sobrevivir”
- “En la películas aparecen hombres que no se ven aquí en Cuba como el que se acuesta arriba de los pinchos, el que traga candela y el que levanta una sogá con un pito.”
- “Había que robar para poder comer”.
- “Había cosas mágicas como alfombras y lámparas que también eran diferentes a las de ahora. ”
- “La gente amaestraba serpientes.”
- “Las casa eran pobres y las ropas calurosas para protegerse de la arena.”
- “Ese país era muy violento porque si hacías algo malo o robadas, los guardias o los mismos vendedores de cosas te podían matar.”
- “Solo la princesa podía vivir bien.”
- “La gente vivía mal, vestían con harapos y no tenían comida.”
- “Se dedicaban a vender en las calles.”
- “Era un país muy pobre, más pobre que Cuba porque los niños buscan comidas en los latones.”
- “Había camellos y elefantes.”
- “Las casas estaban cayéndose.”
- “Si robabas los oficiales te tiraban para el fondo del mar amarrado.”

De las ideas más reiteradas en la película podemos aportar la noción de decadencia material. Denominamos así a todos aquellos elementos mencionados por los entrevistados a través de los cuales se expone la miseria económica que le atribuyen al país de Aladino. Relacionado con esta situación los niños aluden a las actividades

económicas que aprecian en la película y las condiciones de vida del pueblo de Arabia, bien enfatizadas en el filme según la intencionalidad de los realizadores.

Otra de las nociones reconocidas entre los resultados de las entrevistas es la de violencia social. Designamos con estos términos todas las ideas expuestas por los niños donde evidencian una visión violenta sobre el mundo árabe.

Recordemos que desde la canción del principio del filme se alude al carácter violento de este país. Este primer referente para un niño con escasos conocimientos sobre esta cultura, parece decisivo. Luego la alusión inicial probablemente resulta enfatizada con las acciones de personajes como Aladino que aparece constantemente perseguido por los guardias y el incidente en el mercado cuando roba la princesa, quien es capturada por el mercader. Estos acontecimientos se reiteran en casi todas las entrevistas cuando se les pide que justifiquen su visión del país de Aladino como una tierra violenta.

Otra noción que se desprende del análisis de la entrevista es la de extrañeza del paisaje. Bajo esta denominación deben comprenderse todas alusiones al clima y al paisaje geográfico propio del Oriente medio; algo que estimula la fascinación de los niños. Aquí incluimos las referencias al clima, al desierto y a animales exóticos como camellos, elefantes...

La cuarta noción relevante que debemos destacar es la de exotismo estereotipado. Esta incluye todas aquellas ideas expuestas por los niños que engloban una visión parcial y casi siempre satirizada en la película sobre las costumbres del mundo árabe. Aquí incluimos las referencias de los entrevistados a la forma de vestir, a personajes pintorescos como el faquir, así como también la alusión a objetos con los que Occidente ha pretendido reducir el legado árabe; tal es el caso de las alfombras, las lámparas, los turbantes, los trajes típicos, las ánforas...

Resulta significativo que los niños reconozcan estos elementos como ajenos a su realidad, pero el filme condiciona al espectador a observarlos desde la extrañeza y la mofa. Los ejemplos más representativos son las alusiones a personajes como el del hombre que duerme sobre púas. Estos individuos aparecen envueltos en situaciones que generan enorme comicidad.

Los entrevistados la mayoría de las veces no logran precisar si estos objetos e individuos existieron realmente en la época y la latitud geográfica que re-crea la película. Las nociones sobre lo representativo de la cultura oriental resultan vagas y no contribuyen a fijar en los niños lo más valioso de ese legado.

Resulta necesario analizar cómo ocurre la recepción de los anacronismos presentes en el filme. Los niños de sexto grado estudiados no se encuentran capacitados para distinguir aquellos objetos pertenecientes a épocas distintas a la del relato. A penas algunos entrevistados lograron mocionar unos cuantos objetos, no acordes con el período. Casi siempre los más fácilmente identificados se encuentran asociados con la tecnología actual como la aparición del barco, carteles lumínicos, aviones...

Al preguntársele para conocer cómo explicaban la inserción de estos objetos en la época de la historia, hacían referencia al carácter imaginario del dibujo animado, género con el cual se encuentran familiarizados. Lo veían como algo normal de las películas para niño donde conocen que pueden ocurrir cosas irreales.

A juzgar por lo expuesto, los entrevistados consideraban tan natural los actos de magia en los cuentos de hadas, como la aparición de estos anacronismos que casi siempre aparecían vinculados al genio y sus poderes.

No podemos pasar por alto que muchas veces los anacronismos, reconocidos o no, resultan incorporados a la imagen que sobre la cultura arábiga configuraban los pequeños, a partir de sus exiguos conocimientos previos y de lo observado en la película. Elementos como los hechizos de Jaffar, las habilidades del faquir, los animales exóticos y los objetos no propios de esa época; provocan confusión en los receptores, a la hora de determinar lo distintivo de pueblo y el período del filme.

Frases como las siguientes resultan ilustrativas: “En la película aparecen cosas que no había en esa época como yates, elefantes”; “El mago tenía un bastón mágico, eso es fantasía y tampoco existían hombres que amaestraban serpientes”; y “En esa época no existían caballos ni camellos porque ese país era muy pobre y la gente no tenía dinero para comprar esas cosas”.

De esa forma la visión sobre la cultura oriental se encuentra influida por la ambivalencia que provocan estos elementos, que no en vano aluden a las sociedades contemporáneas y a fenómenos como el consumo. Esos objetos que constituyen anacronismos aparecen ante los ojos de los pequeños como si hubieran existido desde épocas remotas y por tanto destinados a existir por siempre. Se convierten en recursos legitimantes de ese mundo erigido por la industria cultural, más cercano, incluso para nuestros niños, quienes comparten una realidad distinta a la presente en otras naciones.

Criterios expuestos por los niños de sexto grado sobre los personajes principales en el filme *Hércules*

La película *Hércules* constituye una re-creación del pasaje del semidiós griego. Entre los personajes principales del filme además del héroe protagonista, podemos mencionar a los dos principales integrantes de su equipo Filótetes y Pegaso. Hades con sus compinches, Pena y Pánico, también se destaca por su caracterización y el grado de simpatía generado entre los niños estudiados. Meg, la enamorada de *Hércules*, se nos presenta con una configuración que logra atrapar la atención de los pequeños.

Los criterios más representativos sobre *Hércules* son:

- “Tenía una fuerza descomunal y sorprendía a todos por las cosas que levantaba.”
- “Era musculoso y bien parecido.”
- “Con su inteligencia logró convertirse en un dios.”
- “Era un héroe porque su padre era Zeus.”
- “Salvaba a las personas y ayudaba a los niños porque era ágil y fuerte.”
- “Todas las chicas lo admiraban y tenía muchas enamoradas porque era un dios y se enfrentaba a los gigantes.”
- “Quisiera ser como él por sus agilidad y su buena forma física.”
- “No tenía miedo y por eso se convirtió en un héroe famoso.”
- “Su padre era el rey de los dioses y por eso nació con muchas fuerza para vencer a Hades.”
- “Era rubio y guapo.”
- “No le importó perder su vida para salvar a Meg”.

Sin dudas Hércules, a juzgar por las entrevistas, constituye el personaje más atractivo del filme, tanto para las niñas como para los varones. El hecho de que su apariencia física responda a los cánones tradicionales del héroe hollywoodense influye decisivamente sobre este resultado. Por eso, por encima de sus rasgos morales, las cualidades físicas aparecen reiteradamente en los criterios más llamativos expuestos por los chicos, quienes aluden a las acciones que emprendía el personaje, gracias a sus posibilidades sobrenaturales.

Debemos destacar el concepto de héroe que definen los entrevistados a partir de este personaje. Para la concepción marxista el héroe es cualquier individuo común que en determinadas circunstancias socio-históricas emprende proezas que lo llevan a destacarse por encima de los demás. No obstante, a partir de lo percibido en el filme y de las mediaciones socio-culturales que influyen sobre los receptores, la heroicidad para los entrevistados se encuentra vinculada a criterios como el siguiente:

-“El héroe nace con cualidades especiales.”

-“Hércules no era mortal y por eso podía convertirse en héroe, aunque los héroes de la vida real, sí pueden morirse.”

-“No todo el mundo puede convertirse en héroe porque no todos nacemos con ese don.”

-“El héroe tiene que ser querido por el pueblo, por eso en la película la gente admiraban a Hércules.”

-“El héroe tiene que amar a su patria y a su pueblo.”

-“Los héroes tienen que ser fuertes para poder enfrentarse a la maldad y defender a los débiles.”

-“Los héroes tienen que ser famosos para ganarse la admiración de los pobres, por eso a la gente de ese país les gustaba usar camisas con la cara de Hércules, porque lo admiraban.”

-“Hércules era un héroe porque la gente lo quería y era popular, por eso todas las chicas gritaban cuando lo veían y le caían atrás para besarlo.”

Como podrá apreciarse en estos criterios subyace una definición que ideológicamente exhibe no pocos puntos de contacto con concepciones burguesas al estilo de Nietzsche, Schopenhauer y Ortega Gasset; quienes enfatizan en la predestinación de algunos hombres al erigirse por encima de las masas, solo a partir de determinados rasgos innatos. Ello conlleva a subestimar el papel del pueblo en la historia.

Además de las opiniones emitidas por los entrevistados emerge la influencia de las nociones de héroe según los cánones de Hollywood y de su Star System; asociados a expresiones de la industria cultural como la publicidad, el culto publicitario a las estrellas, el fanatismo...Estos fenómenos aparecen sugeridos a lo largo de todo el filme y marcan las declaraciones de los niños.

Otros personajes que resultan llamativos para los niños son los dos principales socios del protagonista Pegaso y Filótetes. Entre los criterios expuestos por los entrevistados se aprecia una gran atracción hacia el diseño físico de estos y por su caracterización psicológica.

El hecho de seleccionar a dos criaturas mitológicas con apariencia no antropomorfa garantiza en primer lugar la fascinación de los pequeños, quienes además se sienten atraídos por el carácter gruñón del torpe sátiro y la estupidez del caballo alado. Aquí se

aprecia, como en *Aladino*, la tendencia de Walt Disney Pictures en este período de acompañar al protagonista de compinches atractivos y jocosos.

Entre los criterios más representativos sobre Pegaso, podemos citar:

- “Era un caballito muy amigo de Hércules que lo ayudaba en todo.”
- “Podía volar pero era muy cómico porque a veces las cosas le salían mal.”
- “Se puso celoso de Meg porque quería mucho a Aladino.”

Sobre el sátiro refieren:

- “Siempre estaba bravo pero ayudó a Hércules para que se convirtiera en un héroe.”
- “Entrenaba muy bien a Hércules.”
- “Me daba gracia porque era como un chivo.”
- “Aconsejaba mucho a Hércules porque era su amigo.”

Otros personajes que despiertan la gracia de los entrevistados son Hares con sus secuaces Pena y Pánico. Resulta curioso que, aunque los niños los reconozcan como antagonistas y portadores de anti valores, expresen hacia ellos criterios de simpatía.

La causa del fenómeno se debe a lo llamativo del diseño de sus personalidades, que dista bastante de los atributos tradicionales del villano en el cine para niños. Apariencia física cómica y torpeza al actuar representan cualidades que garantizan el éxito entre los receptores infantiles, quienes lejos de repudiarlos, los hallan atractivos y pintorescos, al pasar a un segundo plano sus naturalezas malignas.

Los criterios más representativos sobre Hares son:

- “Era malo porque quería apoderarse del mundo, pero me daba risa porque cuando se ponía bravo se le encendía una candelita que tenía en la cabeza.”
- “Hablabla cómico.”
- “Tenía envidia al padre de Hércules, pero todo le salía mal y le pasaban cosas cómicas”.
- “Engañó a Meg para que enamorara a Hércules.”
- “Tenía ojeras grandes, y los dientes afilados, pero era tonto, por eso Hércules fue más inteligente que él.”
- “Jugaba sucio con todo el mundo y cuando las cosas le salían mal cambiaba de colores.”

Otro de los personajes que logra atrapar la admiración de los receptores infantiles es Meg. Por su condición de principal figura femenina del filme resulta muy llamativa para las niñas quienes se sienten identificadas.

Su apariencia física responde a los cánones de belleza que tradicionalmente el cine norteamericano le adjudica a las protagonistas femeninas: delgadas, bonitas, sensuales... Como sucedía con Jazmín en *Aladino*, en la caracterización de Meg subyacen rasgos machistas y discriminatorios, tal vez en esta chica un poco más enfatizados, en tanto la presentan como mujer terrible al servicio del mal, quien solo se arrepiente de sus fechorías para ceder a los designios del amor.

Entre los criterios expuestos por los entrevistados aparece una vez más la concepción de la mujer como criatura indefensa que utiliza como única arma para sus propósitos la belleza y la frivolidad. Los entrevistados perciben el empleo de estos recursos como algo natural y muestran su simpatía hacia la chica que logra arrepentirse de sus malas acciones.

Los siguientes criterios fundamentan las anteriores apreciaciones y expresan otros rasgos atractivos expuestos por el público infantil analizado:

- “Como era tan bella el malo quería que engañara a Hércules.”
- “Tenía un pelo muy bonito.”
- “Trató de seducir a Hércules con sus encantos, pero quedó maravillada con su cariño.”
- “Se volvió buena porque renunció al plan del malo para vencer a Hércules.”
- “Se enamoró de Hércules por sus fortaleza. ”
- “Era una mujer con unos ojos muy bonitos y aunque al principio era mala después se arrepintió.”
- “Se hizo pasar por buena para que Hércules creyera que unos niños indefensos estaban en peligro.”
- “Era coqueta, por eso se ganó el amor de Hércules.”

Nociones que sobre la cultura griega antigua exponen los niños de sexto grado

Como sucedió con la cultura oriental, previamente se constató que los niños estudiados poseían escasos referentes a las costumbres de la Grecia antigua. Solo algunos conocían determinados pasajes de la mitología de esta civilización que a penas podían relacionar con la película.

Contados casos hicieron mención a determinadas fuentes como el libro *Oros Viejos*, de Herminio Almendros, al pasaje martiano de *La Edad de Oro* y a otras obras cinematográficas que reflejan algunos aspectos de esta civilización, cuna de Occidente.

A partir de los escasos conocimientos previos y de lo apreciado en la película podemos decir que la imagen que configuran los entrevistados sobre este pueblo resulta ambiguo y solo los acerca vagamente a las particularidades de esta época histórica. Evidentemente el superobjetivo de los realizadores no se encontraba dirigido a recrear de forma didáctica las condiciones de vida del pueblo helénico. Sin embargo, lo cuestionable del filme radica en las nociones etnocéntricas que promueve en los espectadores, quienes se acercan por primera vez a esta cultura desde los condicionamientos de la mofa y la parodia. La mayoría ni siquiera logran distinguir el nombre del país.

La primera noción que salta a la vista en el filme es la de exotismo estereotipado. Como sucedía en *Aladino*, los niños muestran cierta fascinación hacia aquellos objetos y costumbres distantes de la realidad inmediata del niño que permanecen en sus mentes, después de concluido el filme. Sin embargo, ni la película ni sus conocimientos previos les permiten apreciar los verdaderos valores del legado de esta cultura. Posiblemente no todos en el futuro podrán enriquecer esa visión sobre el acervo helenístico, y se quedarán con lo que Disney reduce a la pacotilla.

Por supuesto, la comparación entre lo visto en el filme y el mundo real resulta inevitable, pero el filme condiciona el conocimiento desde la otredad,

Entre las ideas de los entrevistados que fundamentan la existencia de esta noción podemos citar:

- “Los carretones no tenían techos.”
- “Las casas eran altas y de piedra, con muchas columnas.”
- “Hacían jarras muy bonitas.”
- “Los hombres usaban sandalias.”

-“La ropa era muy mala porque estaban vestidos con telas blancas, como si fueran sábanas y los hombres usaban sayas porque no se había inventado el pantalón.”

-“Las calles eran de piedra.”

-“No había puertas en las casas.”

-“Hacían esculturas muy grandes.”

Desacralización mitológica constituye otra noción relevante que también influye sobre la imagen reconstruida por los receptores a partir de lo apreciado en la película. Bajo estos términos definimos todas aquellas ideas expuestas por los entrevistados que nos permiten acercarnos a la imagen que sobre las figuras mitológicas establecen los receptores, después de visionar el filme.

La película no les permite a los niños apreciar a estas criaturas legendarias como manifestación autóctona de la idiosincrasia de este pueblo que, con sus creencias, ha sido fuente de inspiración para artistas de todas las latitudes aún en nuestros días. Los niños perciben a estos seres desde la extrañeza, la sátira y la comicidad.

Los siguientes criterios fundamentan el anterior juicio:

-“Había uno que tenía cabeza de pescado.”

-“Me reí mucho con Hares porque tenía una candelita en la cabeza.”

-“Las que me resultaron más graciosas fueron las brujas que tenían un solo ojo.”

-“Había un caballo con cuerpo de hombre y un solo ojo, su figura era muy cómica.”

-“Los dioses vivían en el cielo y siempre estaban divirtiéndose.”

-“Yo creo que la gente de ese tiempo no creían en esos dioses, porque eso es fantasía de los muñequitos, la gente sabe que no pueden haber hombres con tarros ni cuerpo de chivo.”

Resulta relevante analizar cómo operan los anacronismos presentes en la película, sobre el proceso de recepción infantil. A diferencia de la película *Aladino*, los anacronismos presentes en la película actúan de forma más subrepticia.

Los niños solo los recuerdan cuando se les pregunta expresamente sobre alguno de estos objetos o costumbres discordantes con la época y la cultura que se re-crea. Resultan menos evidentes para los pequeños que en el filme antes analizado.

Cuando se les estimula la memoria logran evocar el anacronismo y ubicarlo en el momento de la trama en que aparece. Sin embargo, como ocurre en la anterior producción estudiada, los chicos no saben, salvo contadas excepciones, distinguir si los elementos anacrónicos discordantes con la ubicación temporal y espacial de la historia. Sus conocimientos culturales no se lo permiten.

Por eso, incorporan a esa imagen sobre Grecia conformada por seres mitológicos y mágicos, anacronismos que aluden al actual consumismo, como es el caso de un vaso desechable con absorbente, el habano que en determinado momento fuma Hades, la lata de refresco, las camisetas y las sandalias con la imagen publicitaria de Hércules o la persecución de las chicas para pedir autógrafo al héroe, práctica bien enmarcada en el actual sistema de estrellas imperante en el cine comercial estadounidense.

Criterios expuestos por los niños de sexto grado sobre los personajes principales en el filme *Las locuras del emperador*

Los personajes de mayor relieve en el filme *Las locuras del emperador* son los siguientes: Cuzco, el sátrapa gobernante convertido en llama; Pacha, el humilde campesino que ayuda al rey a conquistar su trono; Isma, la horrible hechicera que pretende asumir el poder, y Crown, el estúpido secuaz de la villana.

Resulta significativo que los personajes de este filme generen un grado de aceptación inferior a los anteriormente analizados. Incluso, algo inusual a lo referido hasta aquí, los niños dicen sentirse más atraídos por la villana y su compinche que por el mismo protagonista o su socio.

Cuzco, como portador de la imagen negativa extra-textual constituye un anti-héroe. Portador de anti-valores como el egoísmo, la vanidad, la ausencia de honestidad, insensibilidad; resulta rechazado por los entrevistados, a quienes también les desagrada su apariencia física, que evidentemente no se ajusta, ni aún antes de ser hechizado, a los habituales cánones de belleza reservados por Disney para sus protagonistas. Por supuesto, el diseño físico probablemente responde a la intencionalidad de los realizadores de hacer coincidir su carácter con sus rasgos faciales y corporales.

Entre los criterios más representativos podemos señalar los siguientes:

- “Era malo al principio y quería quitarle la casa a los niños de Pacha.”
- “Engañaba a todos y no dejaba que nadie le tocara la cara para no arrugarse.”
- “Solo le importaba su cuerpo y trataba mal a los ancianos”.
- “Gritaba a las personas.”
- “Era mal agradecido.”
- “Tenía unas canillas flacas y unas orejas grandísimas.”
- “Vestía con ropas extrañas y feas.”

Pacha tampoco resulta muy llamativo para los receptores infantiles quienes reconocen como un hombre bondadoso, pero que no deja de ser un campesino gordo y pobre. En este caso, a diferencia de otras películas, el protagonista aparece acompañado por un ser humano y no por animales. Los entrevistados confesaron sentirse más atraídos por personajes como Abú o Filóstetes, en comparación con Pacha.

Las valoraciones expuestas sobre este personaje son las siguientes:

- “Me llamó la atención porque quería a sus hijitos, pero no quisiera ser como él porque era muy gordo y vestía trapos feos.”
- “Era bueno porque ayudó desinteresadamente al rey.”
- “Supo pasar por alto la maldad del emperador para recuperar sus tierras.”
- “Hablaba feo, pero salvó al emperador.”
- “A veces era demasiado ingenuo y algo torpe”.

Isma y su amigo Crown, como habíamos señalado, son los malos de la película pero al mismo tiempo quienes se roban el show por el grado de atracción generado en los niños, en relación con los personajes antes analizados. Reconocen sus malas acciones, pero confiesan preferirlos por la comicidad de sus actos.

Destacan rasgos asociados a la apariencia física de cada uno pero estos resultan secundarios en comparación con lo risible de sus actos. La fealdad de la hechicera y su excentricidad al vestir aparecen destacadas con mayor frecuencia.

Criterios sobre Isma:

- “Era mala, tenía cara de cadáver y cuando se enojaba se ponía fea y cómica.”
- “Estaba más flaca que un palo y tenía muchas arrugas.”
- “Me dio gracia cuando se vistió con traje de científica.”
- “Me reí mucho cuando se puso unas tapas en los ojos y asusto al que andaba con ella porque estaba acabada de levantar.”
- “La parte más graciosa era cuando estaba fingiendo ser buena para envenar al emperador.”
- “Me reí cuando habló y se dio cuenta que la habían convertido en un gato.”

Sobre Crown exponen los entrevistados:

- “Era tonto.”
- “Hablaba con las ardillas.”
- “Se puso a saltar suiza y no todas las órdenes de sus jefa las hacía mal.”
- “Era grande y fuerte por gusto.”
- “Se puso a cocinar en el restaurante porque era tonto y hacía lo que todo el mundo quería.”
- “Tenía tremendo cuerpote pero sin cerebro.”
- “Usaba una sayita como si fuera una niña.”

Nociones expuestas por los entrevistados sobre la cultura incaica, a partir de lo apreciado en la película

Como sucedió con los anteriores filmes, los conocimientos previos sobre la cultura incaica en particular y los pueblos precolombinos, en general, son muy escasos. Cuando se les cuestionaba sobre los hombres que habitaron América antes de la conquista casi siempre se limitaban a mencionar los nativos que habitaban nuestra isla, conocidos por las clases de Historia de Cuba, o los confundían con las tribus que habitaban el norte de continente y que han podido observar en películas norteamericanas.

Las principales ideas expuestas sobre la forma de vida del pueblo de Cuzco, que ni siquiera logran nombrar, a partir de la información que les transmite el filme son:

- “Vivían en las montañas.”
- “Tenían edificios grandes y extraños con figuras en las paredes.”
- “Usaban máscaras y aretes.”
- “Tenían carretas con ruedas de piedra, porque había mucho atraso.”
- “Habían grandes barrancos.”
- “No tenían caballos pero usaban llamas.”
- “Se ponían unas camisas abiertas que no tenían mangas y unos gorros puntiagudos.”
- “Los asientos eran de piedra.”
- “Había una selva grandes con animales feroces como pumas”

Al analizar criterios como los anteriores nos percatamos de la prominencia de nociones como extrañeza del paisaje, porque, como en *Aladino*, los niños quedan deslumbrados ante los componentes de la geografía del lugar que refleja la película, sobre todo cuando hablan de los animales y las irregularidades del terreno.

Otra noción que salta a la vista a partir de las ideas expuestas por los entrevistados es la de exotismo estereotipado. La imagen sobre legado cultural de esta civilización presenta

enorme vaguedad, y como en *Hércules*, se limita a mostrar la pacotilla; lo menos relevante del aporte incaico a la cultura universal.

Los anacronismos tan poco evidentes para los niños como en *Hércules*, aunque son más frecuentes que en esa realización. Cuando se les pregunta expresamente si recuerdan la presencia de determinado objeto o práctica discordante con la época y la cultura, la recuerdan con facilidad, pero no logran distinguir si son propias o ajenas a la realidad histórica.

Sucede, como en los anteriores filmes, que integran las vagas nociones sobre este pueblo, con anacronismos como el moderno laboratorio de Isma, sus trajes de tirantes y lentejuelas, el sofisticado restaurante en el medio de la jungla, el cantante con micrófono y gafas, la coreografía al estilo *River Dance* en el inicio de la película, la residencia con piscina del emperador...

Criterios sobre los personajes principales de *Mulán*, expuestos por los entrevistados

Los principales personajes presentes en esta película son: Mulán Fa, Bu Chu, Ly Chan. Estos resultan los más atractivos para los receptores infantiles.

Con Mulán apreciamos el ascenso de una heroína femenina al papel más relevante en un filme disneyano. La chica prefiere partir a la guerra para salvar la vida de su anciano padre. En el frente se convierte en el mejor guerrero hasta que descubren su condición de mujer.

Este personaje llama la atención tanto de niñas como de niños quienes confiesen su fascinación sobre todo por las acciones que la asiática emprende en la trama y en segundo lugar, por su apariencia física.

Mulán es portadora de valores como la valentía, el desprendimiento y el amor a la familia...Sin embargo, constituye el producto más acabado de la nueva visión que sobre la mujer transmiten las realizaciones de Disney Pictures, según Del Río (2005) y que presenta no pocos puntos de contacto con el personaje de Meg y Jazmín.

La heroína asiática rompe en gran medida con la imagen tímida e indefensa de la protagonista de antaño. No obstante, tras esa fachada se esconde la ideología discriminatoria de la sociedad patriarcal, donde la mujer, pese a ciertas libertades de los nuevos tiempos, permanece vista muchas veces como la otredad.

La presencia de estereotipos asociados a la masculinidad se encarga en el filme de mantener la distancia entre los géneros. Constantemente se alude en la historia a los varones como seres violentos, sucios, con malos hábitos, torpes, desorganizados, indisciplinados...Esto nos recuerda que aunque la mujer realice la mayor proeza, por naturaleza, su accionar será diferente y por tanto debe ser delicada, aseada, simpática, dócil. No por gusto para ser aceptada debe asumir esos rasgos en su comportamiento.

Este elemento ideolizante y discriminatorio sobresale cuando se le preguntaba al entrevistado sobre las diferencias entre la Mulán travestida y sus compañeros de batallas:

-“Ellos eran sucios.”

-“Siempre estaban jugando de mano y a ella no le gustaba porque era una niña.”

-“Ella siempre andaba limpia, pero como los guerreros eran hombres siempre estaban escupiendo y eran muy cochinos.”

-“Ella siempre llevaba el uniforme limpio, mientras que los hombres estaban sucios y desarreglados.”

-“Se sacaban los mocos y eso a ella le daba asco, porque las niñas son más delicadas.”

Bu Chu es el socio principal de Mulán y encierra en su caracterización no pocos puntos de contacto con otros personajes secundarios analizados en otras películas, en tanto presenta un enorme carisma en su actuar y su apariencia. Además, como el genio de Aladino, asume la vida con el desenfado que dicta la filosofía de todo está bien, nada puede ir mejor.

Los principales criterios asociados a este personaje son:

-“Era un dragoncito muy cómico.”

-“La parte que más me reí fue cuando se disfrazó y se montó arriba de un oso panda.”

-“Tenía una gran amistad con Mulán y la ayudó mucho.”

-“Resolvía los problemas y nunca estaba bravo.”

-“Parecía una lagartija y hablaba muy cómico.”

-“Me dio gracia cuando engañó a los ancestros para irse detrás de Mulán.”

El personaje del capitán Ly Chu resulta muy llamativo sobre todo para los varones. Estos exponen criterios relacionados con su fuerza, valentía, el respeto que le profesaban sus subordinados, su justeza al actuar y la fidelidad al emperador.

Nociones expuestas por los entrevistados sobre la cultura china, después del visionaje del filme *Mulán*

A diferencia de las civilizaciones re-creadas en los anteriores filmes los entrevistados muestran considerables conocimientos sobre la cultura china, por su carácter universal y por lo cercana a nuestro país. Los niños expresan conocimientos sobre los hábitos y costumbres de este pueblo del cual han conocido en la televisión, el cine, la literatura y los conocimientos transmitidos por los adultos.

Aunque debemos reconocer que la imagen que configuran los receptores sobre la cultura china es más completa que las de las civilizaciones anteriores, debido, entre otras cosas al referente previo, los niños aprecian las costumbres plasmadas en la obra fílmica desde la extrañeza y el etnocentrismo. El tratamiento otorgado a la idiosincrasia de este pueblo los conduce a comparar con el estilo de vida occidental y a pasar por alto la mayor parte del legado del gigante asiático.

En criterios como los siguientes aparecen sucumben nociones como la extrañeza del paisaje y el exotismo estereotipado:

-“Los chinos no se sientan en sillas.”

-“Toman mucho te.”

-“Solo Mulán y su novio son bonitos en la películas porque los chinos son feos.”

-“Hay mucho frío y cae nieve.”

-“En ese tiempo había osos pandas y dragones.”

-“Volaban fuegos artificiales.”

-“En China habitan muchas personas.”

-“Las letras de los chinos son enredadas.”

También como en *Hércules* apreciamos la noción desacralización mitológica en la configuración que realizan los niños sobre el pueblo asiático. En este filme se manifiesta en el tratamiento que se le otorga a las creencias del pueblo chino. Los ancestros aparecen mostrados como seres caricaturescos, que promueven la comicidad. Esto queda plasmado en los criterios de los entrevistados sobre dichos personajes:

- “Siempre estaban discutiendo.”
- “Hay uno que tenía la cabeza en la mano.”
- “Eran feos, pero cómicos.”
- “Al final salen bailando discoteca.”
- “Hay una flaca que tiene rolos puestos.”
- “Me resultaron cómicos porque no tenían dientes.”

Los anacronismos en la película resultan poco perceptibles y a diferencia de otros filmes, por el grado de conocimiento previo, algunos resultan identificados por los niños como discordantes de la época en que se desarrolla la historia. Sin embargo, algunos entrevistados no logran reconocer determinados objetos anacrónicos de los mostrados en el filme y lo integran a su visión sobre la cultura china.

Conclusiones

Del análisis de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo con el grupo sexto B de la escuela Arcelio Suárez, se desprenden las siguientes conclusiones:

- Los niños demuestran determinado grado de inhibición al expresar ante los adultos sus criterios sobre la sociedad norteamericana en el medio escolar.
- Nociones relacionadas con el funcionamiento socio-político del sistema estadounidense, sus ventajas y limitaciones en comparación con el proyecto de desarrollo cubano y la reproducción del discurso oficial, determinan la presencia de cierto cuestionamiento de la realidad norteamericana, entre los criterios de los entrevistados sobre el país norteamericano.
- Al reproducir el discurso oficial los niños no logran muchas veces sostener argumentos que validen sus criterios.
- La noción de bienestar material y desarrollo tecnológico condicionan también aristas de la visión que sobre la sociedad estadounidense configuran los entrevistados. La categoría condicionamiento material, determinada por las anteriores nociones, conduce a contradecir la imagen negativa que exponen muchos entrevistados sobre el país del norte.
- Otras categorías vinculadas a la imagen que sobre la sociedad estadounidense exponen los niños se manifiestan en lo vinculado a la unidad familiar y al exotismo del paisaje norteamericano. La primera constituye un reflejo de la fortaleza de la familia cubana como institución. La segunda engloba las ideas asociadas a la fascinación de los pequeños por el paisaje del país vecino.
- La acción que cada personaje desarrolla en la trama de los filmes analizados y los valores que de sus actos se desprenden, constituyen los elementos que determinan el grado de atracción de los receptores de sexto grado hacia cada uno de los seres de la ficción que intervienen en los relatos audiovisuales seleccionados.
- La apariencia física de los personajes constituye también un factor importante a la hora de determinar el grado de atracción de los receptores de sexto grado hacia cada uno de los seres de la ficción presentes en las películas analizadas.
- Los personajes secundarios, como los amigos del héroe y los compinches del villano, en la mayor parte de las películas analizadas, poseen un diseño físico y psicológico capaz de competir con el héroe o la heroína, en cuanto al grado de atracción que generan en los receptores. Muchas veces estos personajes secundarios portan anti-valores apreciados por los niños, pero aún así se mantienen en la preferencia de los pequeños.
- En los criterios expuestos por los niños sobre los personajes femeninos, a pesar de la imagen novedosa diseñada por Walt Disney Pictures para sus chicas, subyacen criterios discriminatorios hacia la mujer, expresión ideológica de concepciones patriarcales.
- En los criterios expuestos por los niños sobre determinados personajes se reproducen ideológicamente concepciones dirigidas a establecer el inmovilismo de los individuos y preservar el estatus quo. Por ejemplo, la promoción de la actitud de indiferencia ante los retos de la vida, encarnada en personajes como el genio y el concepto clasista de héroe presente en *Hércules*.

- Los niños de sexto grado evidencian exiguos conocimientos sobre las culturas representadas en los filmes seleccionados.
- A juzgar por los criterios expuestos por los entrevistados podemos afirmar que las películas seleccionadas propician solo un acercamiento superficial, etnocéntrico, satírico y ambiguo hacia los valores culturales de los pueblos re-creados en las películas.
- Los niños entrevistados, en la mayoría de los casos, no logran captar el carácter anacrónico de determinados objetos y prácticas presentes en los filmes, por lo que las incorporan a la imagen que sobre esos pueblos configuran a partir de las películas. Por tanto, para ellos estos elementos se encuentran acordes con la época y la latitud de la historia. Ante la visión de los niños han existido desde tiempos remotos, no les resulta extraño encontrarlos en la realidad actual y por tanto, existirán por mucho más tiempo. Si tomamos en cuenta que estos anacronismos constituyen en sentido general códigos que remiten a los valores de la sociedad de consumo y su industria cultural, apreciaremos aquí un mecanismo legitimante de esa realidad, bastante cercana a nuestros infantes.
- Los rasgos ideologizantes presentes en los filmes seleccionados median sobre la cosmovisión de los niños analizados, a partir de los personajes que intervienen en la trama, las situaciones en las que se involucran estos seres de la ficción, así como también, por las culturas y épocas recreadas.

Recomendaciones

- Prolongar los objetivos de esta investigación para conocer las circunstancias en las que opera la ideología contenida en otras realizaciones cinematográficas de Walt Disney Pictures y diferentes compañías capitalistas de filmes infantiles; con el fin de enriquecer nuestros conocimientos sobre el universo audiovisual del niño latinoamericano, en general, y del niño cubano, en particular.
- Profundizar en las posibles conexiones entre la apreciación que sobre la sociedad norteamericana exhiben nuestros niños y el mensaje ideológico presente en los audiovisuales realizados en ese país. Debe ahondarse en otras mediaciones que intervengan en la relación del niño cubano y las películas de Walt Disney Pictures, con el fin de contrarrestar sus influencias.
- Ampliar los objetivos de esta investigación para descubrir la factibilidad del mensaje ideológico que transmiten los animados nacionales y nuestros programas para niños, en una sociedad como la nuestra interesada en fomentar valores acordes con los desafíos de nuestros tiempos.
- Utilizar como material para fortalecer el trabajo político-ideológico que desarrolla la escuela Arcelio Suárez, a través del proyecto Los Yayaberitos.
- Considerar los resultados expuestos a la hora de crear personajes e historias más atractivas para los niños cubanos, con el fin de crear productos comunicativos que respondan de forma más efectiva a las necesidades educativas y de diversión. Con este objetivo, sirva como documento de consulta en el centro bibliográfico de los Estudios de Animación del ICAIC.
- Extender los objetivos de este estudio para comprender las particularidades de los fenómenos expuestos en niños de grados inferiores y en adolescentes.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T., (1972) "La televisión y los patrones de la cultura de masas", en *Referencias*. Volumen III, No. 1. Enero-Abril, pp. 215-233.
- Bello, Z., y J. Casales, (2003) *Psicología social*. La Habana, Félix Varela.
- Bombino, L., (comp.)(2004) *El saber ético de ayer y hoy*. Volumen I. La Habana, Félix Varela.
- Caballero, R., (2001) *Sedición en la pasarela. Cómo narra el cine posmoderno*. La Habana, Arte y Literatura.
- Calahorra, J., (2002) *La formación de ideales morales, a través del dibujo animado*. Trabajo de diploma. La Habana, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Copote, M., (2003) *Uno para todos y todos para uno. El diseño de personajes como modelos de identificación, a través del dibujo animados*. Trabajo de diploma. La Habana, Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana.
- De Urrutia, L., y G., González (comp.)(2003) *Metodología, métodos y técnicas de la investigación social. Selección de lecturas*. Volumen III. La Habana, Félix Varela.
- Del Río, J., (2005) "La Disney entre 1989 y 2004: Conservadurismo (post)modernizado" en *Miradas* [En línea]. Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de Los Baños, disponible en: http://www.eictv.co.cu/miradas/index.php?option=com_content&task=view&id=409&Itemid=81 [Accesado el 15 de octubre de 2006].
- Denzin, N., y Y. Lincoln, (1994) *Introduction: entering the field of Qualitative research*. Londres, Sage.
- Disney, D., (1961) *Walt Disney*. Madrid, Ediciones Rialp S.A.
- Domínguez, L., (comp.)(2003) *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. La Habana, Félix Varela.
- Dorfman A., y A. Mattelart, (1975) *Para leer al pato Donald*. Segunda edición. La Habana, Ciencias Sociales.
- Eco, H., (1972a) "El mito de Superman", en *Referencias*. Volumen III, No. 1. Enero-Abril 1972, pp. 479-513.
- Eco, H., (1972b) "Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas" en *Referencias*. Volumen III, No. 1. Enero-Abril 1972, pp. 235-282.
- Gárrate, M., (1994) *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque socio-cultural*. Barcelona, Siglo XXI.
- González, F., (1995) *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Gubert, R., (1974) *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona, Lumen.
- Gutiérrez, J., y J. Delgado (comp.)(1994). *Métodos y técnicas cualitativas*. Madrid, Síntesis.
- Heras, E., (comp.)(2001) *Los desafíos de la ficción*. La Habana, Casa Editora Abril.
- Jederón, M., (2005) *Las influencias en la comprensión de la lectura*. Trabajo de Diploma. La Habana, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Lander, E., (comp.)(2005) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. La Habana, Ciencias Sociales.
- Light, H. et al., (1991) *Sociología*. Quinta edición. México, Mc Graw Hill.

- López, L., (comp.)(2003) *Comunicación social. Selección de textos*. La Habana, Félix Varela.
- Martín, C. y M. Díaz, (comp.)(2004) *Psicología Social y vida cotidiana. Comunicación, propaganda y publicidad. Volumen II*. La Habana, Félix Varela.
- Martín-Barbero, J., (1986) *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México, Ediciones G. Gili.
- Martínez, J., (1972) "Para entender los medios: medios de comunicación y relaciones sociales" en *Referencias*. Volumen III, No 1. Enero-abril 1972, pp. 127-162.
- Marx, C., y F. Engels, (1973a) *Obras escogidas*. Volumen I, décima edición. Moscú, Progreso.
- Marx, C., y F. Engels, (1973b) *Obras escogidas*. Volumen III, décima edición. Moscú, Progreso.
- Mattelart, A., (1972) "Por un medio de comunicación de masas no mitológico" en *Referencias*. Volumen III, No 1. Enero-Abril, pp. 163-176.
- Ministerio de Educación, (2004) *Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Moles, A., (2002) "La imagen como cristalización de lo real" en *Criterios*. Número especial: Image I, Teoría francesa y francófona del lenguaje visual. pp. 63-78.
- Orozco, G., (1991) "La audiencia frente a la pantalla. Una exploración del proceso de recepción televisiva" en *Día-logos*. No 30, junio, pp. 54-63.
- Ortega, J., (1966) *Obras Completas*. Volumen IV, sexta edición. Madrid, Ediciones Castilla, S.A.
- Piaget, J. y H. Wallon, (1966) *Los estadios en la psicología del niño*. La Habana, Ediciones Revolucionarias.
- Prada, R., (comp.)(1989) *La narratología hoy*. La Habana, Arte y Literatura.
- Real Academia Española, (2002) "Diccionario de la lengua española". *Real Academia Española*. [En línea] Madrid, vigésimo segunda edición, disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=personaje [Accesado el día 24 de marzo de 2007].
- Rodríguez, G., et al., (2004) *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana, Félix Varela.
- Rojas, R., (2000) *Guía para realizar investigaciones sociales*. Vigésimo sexta edición. México, Plaza y Valdés.
- Roque, J., (2006) "Walt Disney Company: ayer y hoy de un imperio" en Fila 7. [En línea]. Revista cinematográfica hispanoamericana, disponible en: www.filasiete.com/noticias/en-2006-los-estudios-walt-disney-rompen-todos-los-record/ [Accesado el día 9 de marzo de 2006].
- Santovenia, R., (1999) *Diccionario de cine. Términos artísticos y técnicos*. La Habana, Arte y Literatura.
- Schiller, H., (1979) *Manipuladores de cerebros. Mitos, técnicas y mecanismos para el control de la mente*. Barcelona, Gedisa.
- Semionovich, L., (1983) *Obras Escogidas*. Volumen III. Moscú, Editorial Pedagógica.

- Sherkovin, Y. et al. (1985) *Fundamentos de la Psicología social y de la propaganda*. Moscú, Progreso.
- Torres, A., (2006) *Psicología y medios de comunicación audiovisual. Un estudio de comprensión de los dibujos animados*. Trabajo de Diploma. La Habana, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Van Dijk, T., (1999) *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- Vanelli, M., (2004) "Entre el placer y la realidad. Viaje de un educador a Cartonia" en *Ecos*. No. 1. Enero-marzo, pp. 24-30.
- Wolf, M., (1987) *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.
- Zinn, H., (2004) *La otra historia de los Estados Unidos*. La Habana, Ciencias Sociales.

Filmes seleccionados en la muestra fílmica:

- Aladdin* (1992) Película dirigida por Jhon Musker. Estados Unidos, Walt Disney Pictures [DVD].
- Hercules* (1997) Película dirigida por Jhon Musker. Estados Unidos. Walt Disney Pictures [DVD].
- Mulan* (1998) Película dirigida por Tony Bancroft. Estados Unidos. Walt Disney Pictures [DVD].
- The emperor's new groove* (2000) Película dirigida por Mark Dindal. Estados Unidos. Walt Disney Pictures [DVD].

Anexos



No solo en las pantallas y en las vidrieras de las tiendas, en la casa y el colegio muchas veces los niños interactúan comúnmente con las producciones de Disney y su ideología.





A través de sus dibujos los niños expresan muchas veces su simpatía hacia los personajes secundarios de los largometrajes animados de Disney, aunque estos muchas veces resultan portadores de los valores erigidos por el American way of life

**Población ocupada en el Consejo Popular Olivos en el municipio Sancti Spiritus.
Censo 2002.**

SUB GRUPOS OCUPACION	Consejo Popular 03 Olivos
Municipio Sancti Spiritus	
Total	20.133
Dirigentes a todos los niveles	109
Directores y gerentes de empresas	1.177
Profesionales de las Ciencias Físicas, Químicas, etc.	147
Profesionales de las Ciencias Biológicas, Medicina, etc.	442
Profesionales de la enseñanza	462
Otros profesionales de nivel superior	256
Técnicos y Profesionales de Nivel Medio física, química, etc.	327
Técnicos y Profesionales de nivel medio en biología, medicina, etc.	394
Maestros e instructores de nivel medio	210
Otros técnicos y profesionales de nivel medio	655
Oficinistas	506
Empleados en trato directo con el público	263
Trabajadores de los Serv. Personales	1.049
Modelos, vendedores y demostradores	429
Agricultores y Trabajadores Calificados Agrop. y Pesqueros	412
Operarios de la industrias extractivas	463
Operarios de la metalurgia, etc.	348
Mecánicos de precisión, artesanos, etc.	98
Otros operarios y artesanos de artes mecánicas, etc.	300
Operadores de instalaciones fijas y afines	61
Operadores de maquinas y montadores	99
Conductores de vehículos y operadores de equipos	582
Trabajadores no Calificados de ventas y servicios	378
Ayudantes no calificados agropecuarios	3
Ayudantes no calificados de la minería, etc.	280
No especificado	107
NA.	10.586
Otros operarios y artesanos de artes mecánicas, etc.	11
Operadores de instalaciones fijas y afines	5
Operadores de maquinas y montadores	14
Conductores de vehículos y operadores de equipos	69
Trabajadores no Calificados de ventas y servicios	36
Ayudantes no calificados agropecuarios	4
Ayudantes no calificados de la minería, etc.	12
No especificado	3
NA *	1.042

Facsímil de un documento de la Oficina Territorial de Estadística, donde se exponen algunos datos sociológicos sobre el Consejo Popular Los Olivos, que incluye a los repartos Olivos I, II y III. También aquí se encuentran las barriadas Escribano y Toyo, zonas periféricas menos favorecidas.

Población del Consejo Popular Olivos, según nivel educacional terminado. Censo 2002.

	Total	Ninguno	Primaria	Secundaria Básica	Obrero Calificado	Pre universitario	Técnico Medio	Pedag Nivel Medio	Superior	NA *
03 Olivos	20 133	2 466	2 898	4 935	296	3 051	2 353	115	2 056	1 985

