

TELEVISIÓN, DIBUJOS ANIMADOS Y LITERATURA PARA NIÑOS

*Radoslav Ivelic K.
Profesor del Instituto de Estética,
Pontificia Universidad Católica de Chile.*

La programación infantil de televisión incluye un alto porcentaje de dibujos animados. Este tipo de producciones contiene mensajes propios de la estructura del código televisivo; además poseen relación con la literatura tradicional (mitos, cuentos de hadas, fábulas) y con la ciencia-ficción. La interacción de estos lenguajes implica la presencia de contenidos que pueden producir efectos positivos o negativos en los niños. El artículo sintetiza los resultados de algunas investigaciones al respecto.

Cartoons are a key feature in children's TV programming. These Productions convey messages which are structured in the typical TV code and are related to traditional literature (myths, fairy stories, fables) and to science fiction. Both TV and literary codes interact effectively to create messages that will impact the minds of children, whether positively or negatively. The article offers a synthesis and commentary of a number of investigations on the subject.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta, por primera vez, una síntesis de tres investigaciones que, a partir de 1981 y hasta 1989, realizaron académicos de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pertenecientes a las siguientes Unidades Académicas: Instituto de Estética: Profs. Rafael Sánchez y Radoslav Ivelic (inv. principal); Facultad de Educación: Profs. Francisca Iriarte, Margarita Davis, Dora Aguila, Elba Reyes y Cecilia Beuchat; Escuela de Psicología: Profs. Nadja Antonijevic y Beatriz Zegers.

Los estudios abarcaron los efectos de los programas de dibujos animados en la televisión, las posibilidades educativas del dibujo animado y, finalmente, un análisis de efectos comparados entre dibujos animados y cuento infantil.

Las investigaciones mencionadas estuvieron patrocinadas por la Dirección de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, bajo los nombres y siglas que a continuación se indican: *TV infantil y educación por el arte* (DIUC 61/81); *TV infantil, dibujos animados y educación por el arte* (DIUC 102/83); *TV infantil y literatura para niños* (DIUC 33/88).

Incluiremos, además, algunos conceptos desarrollados con posterioridad a las investigaciones citadas.

EL NIÑO Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Los estudios de J. Piaget sobre el desarrollo psicológico de la niñez, en especial su obra *La formación del símbolo en el niño*; y en el plano del desarrollo estético, los clásicos estudios *Educación por el arte*, de H. Read, y *Desarrollo de la capacidad creadora en el niño y en el adolescente*, de V. Lowenfeld, ponen de relieve que el niño piensa y siente a través de imágenes; está abierto a lo intuitivo, a lo sensible, lo que le permite vincularse con la realidad por medio de categorías distintas a las conceptuales-especulativas. Por esta razón, la niñez vive lo estético como una condición propia de su edad; su mentalidad, como dice H. Read en su obra citada, podemos entenderla mejor a través del modelo del quehacer de un artista, en contraste con el modo de reflexionar de un lógico.

La experiencia estética concede a la imagen un nuevo sentido, permitiendo la interiorización de valores que no se han vivido incluso en forma directa, o que, habiéndose vivido, no se han podido integrar adecuadamente a nuestra vida personal. Al respecto, V. Lowenfeld, en su estudio indicado más arriba, expresa que "el desarrollo estético se revela por el aumento de la sensibilidad en la integración total de todas las experiencias concernientes al pensar, al sentir y al percibir" (p. 67).

Tal como ocurre con la literatura infantil, los dibujos animados pueden apelar a la estructura psíquica profunda del niño. Según Bruno Bettelheim, en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*:

el niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente porque su vida, a menudo, lo desconcierta. Para poder hacer eso, debemos ayudarlo a que extraiga un sentido coherente del cúmulo de sus sentimientos. Necesita ideas de cómo poner orden en su casa interior y, sobre esta base, poder establecer un orden en su vida en general. Necesita una educación moral que le transmita, sutilmente, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello, lleno de significado. (12)

Una educación tangible, es decir, inseparable de la imagen y del sentimiento, de la fantasía y del sentido, que, por lo mismo, está relacionada con el desarrollo de la imaginación simbólica y, dentro de este contexto, con la imaginación simbólico-estética. Aquí conviene recordar el concepto de *simbolismo secundario* (Piaget: 232), como expresión de imágenes propias del sueño, del juego y, en general, del inconsciente. G. Durand, en su libro *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, explica la presencia de un simbolismo profundo al interior de nuestra psiquis, en el ámbito de imágenes tales como los arquetipos, los mitos, los ritos, la religión y el arte, entre otras.

Desde la postura teórica de G. Durand, el símbolo se caracteriza por ser un signo sensible que tiene valor *en sí mismo* y no como mera referencia a otra cosa. Es una imagen que posee tanta capacidad de sugestión, que se convierte en revelación

de contenidos espirituales difíciles o imposibles de concretar, si el ser humano no contara con la imaginación simbólica.

Sin la acción del símbolo sería imposible manifestar y, en consecuencia, conocer dichos contenidos. La imagen simbólica no apela a nuestro yo disperso y superficial, sino que está vinculada con las capas profundas de la personalidad. Esta singularidad del símbolo es de especial importancia en relación al tema que estamos exponiendo. El niño, por su estructura psíquica, es decir, por su capacidad intuitiva y por su fantasía, posee una rica imaginación simbólica.

Precisamente, Bettelheim descubre el significado profundo de los cuentos de hadas, sobre la base del planteamiento freudiano que distribuye en tres zonas el origen de nuestros procesos psíquicos: el *ello* (denominado por Freud con el término de *id*), representante de nuestros impulsos; el *super-yo* (*super-ego*), constituido por las normas morales, y el *yo* (*ego*), como agente que gobierna racionalmente la psiquis. De estas zonas de la psiquis sólo el *yo* es parcialmente consciente, y las otras dos pertenecen a las zonas del preconscious e inconsciente.

En esta exposición analítica de los cuentos de hadas, Bettelheim no postula un pansexualismo, como en la teoría clásica de Freud, sino que busca un modelo para entender más claramente los efectos de la literatura infantil. Basándose en esta metodología, David Berland, en su estudio *Disney y Freud: Walt encuentra el ello*, analiza la estructura de los personajes del dibujo animado. Así, el Pato Donald es un carácter dominado por el *ello*, mientras que el ratón Mickey es un *yo ideal*, a la vez infantil y adulto; el conejo Tambor –en “Bambi”–, el ratón Thimoty –en “Dumbo”–, Pepe Grillo –en “Pinocho”– son personajes que representan el *super-yo*, y, en consecuencia, desempeñan la función de ayudantes, de consejeros.

Cuando los dibujos animados conjugan sabiamente las zonas psíquicas del *yo*, *ello* y *super-yo*, con la calidad estética y modo de ser adecuado a un programa infantil, tienen, entonces, la capacidad de equilibrar las fuerzas que surgen de las capas profundas del psiquismo. Asimismo, por contraste, se hace patente el peligro de los programas televisivos, cuando distorsionan el equilibrio psíquico de los pequeños televidentes.

Un buen ejemplo de lo expuesto lo verificó la investigación DIUC 102/83, en la serie televisiva de dibujos animados *La Abeja Maya*. La protagonista –que da el título a la serie– es claramente un personaje *superyoico*, arquetipo de la heroína que vela por sus amiguitos, aconsejándolos, liberándolos del peligro, asignándole funciones y manteniendo la unidad de su minúscula sociedad. A su vez, Willie, el zángano, es un representante del *ello*: glotón y perezoso, siempre sufre las consecuencias de estas debilidades, por lo que Maya se convierte en su constante compañera. Por último, Alejandro, el ratón sabio, con su racionalidad y espíritu científico, es una simbolización del *yo*, que utiliza toda su sabiduría para inventar artefactos que entreguen bienestar a sus amigos o salvación ante los peligros que los amenazan.

De este modo, el eje de la narración de *La Abeja Maya*, dividido entre estos personajes, simboliza, a través de sus funciones, los peligros de entregarse a los impulsos instintivos; pero, a la vez, el televidente infantil encontrará que no está solo frente a esas fuerzas oscuras de su mundo psíquico: la razón, simbolizada por Alejandro, agrega la contrapartida necesaria a los impulsos, mientras que Maya incorpora al relato una especie de ternura maternal, llena de solicitud y de felicidad, cuando Willie es rescatado de algún peligro.

ALGUNOS ASPECTOS ESTÉTICOS DEL DIBUJO ANIMADO PARA NIÑOS

En nuestro estudio sobre "*Televisión infantil y dibujos animados*" (Aisthesis 14: 1982) revisamos la importancia que puede alcanzar el dibujo animado, por el encanto que surge de su mundo fantástico, donde una ficción dibujada cobra movimiento y vida, es decir, se *anima*; adquiere un alma que surge de los tintes y pinceles, sobre láminas transparentes, papeles y cartones, entre otras posibilidades. Estamos frente a un universo que, por sus propiedades, es capaz de tocar profundamente al niño, casi como con una varita mágica. Basta, para confirmarlo, la experiencia del animador canadiense Laurent Coderre, quien logró producir, formando equipo con médicos especializados, animaciones destinadas a niños con retraso mental. El éxito fue tan extraordinario, que hubo casos clínicos que se resolvieron en sólo una semana, en contraste con los procedimientos tradicionales, donde el proceso terapéutico se extendía por lapsos de hasta dos o tres años (cfr. "*L'Animation a L'O.N.F. Séquences*". Montreal: 91, 1978).

Entre las propiedades estéticas fundamentales del dibujo animado están la línea, el color y, obviamente, el dibujo resultante. Todos estos elementos encuentran su expresión final en las relaciones creativas de los encuadramientos, escenas y secuencias cinematográficas. Finalmente, la banda sonora, con la música, ruidos, voces y efectos especiales, se integran para formar una síntesis capaz de invocar la atmósfera propia del universo infantil. El estilo de los dibujos animados, como lo indican Halas y Manvell, en *The technique of film animation*, está inspirado en gran parte en el folclor y en la literatura tradicional (leyendas, parábolas, fábulas, tradiciones, mitos, cuentos de hadas, etc). Los arquetipos de esas narraciones se traspasan al dibujo animado, con el simbolismo que son capaces de despertar: el héroe y el antihéroe, el alma gemela, el bien y el mal, la tierra madre, la buena madre, la madre terrible, la vida y la muerte, el castigo y la regeneración son algunos de los ejemplos que se pueden observar en los dibujos animados; de este modo, en las pantallas de la programación infantil surgen personajes que, en una amplia gama, van desde lo demoníaco hasta lo feérico y angelical, de lo cómico a lo trágico, de lo común a lo mágico, de lo feo a lo bello. Se comprende la enorme responsabilidad de los canales televisivos, frente a estos espectáculos que, cuando se convierten en productos comerciales baratos y sin ningún respeto hacia el niño, pueden producir efectos negativos que todavía no han sido bien estudiados.

A partir de esta relación del dibujo animado con el folclor y la literatura tradicional, y como uno de los resultados de las investigaciones que estamos expo-

niendo, hemos diseñado cuatro principales estructuras narrativas (Ivelic: 1982 y 1986), que denominaremos *feéricas*, por ser propias de las narraciones en que intervienen hadas, brujas y otros seres maravillosos, objetos mágicos, transformaciones, carencias y recompensas, y, en fin, todos los demás elementos que surgen de las funciones de los personajes que Vladimir Propp analizó en su libro *Estructura del cuento maravilloso*. Además de este tipo de animación se encuentran los dibujos animados de *ciencia-ficción*, basados en la tecnología del presente y en su proyección imaginaria en el futuro; esta clase de dibujos animados se ha convertido en el moderno cuento de hadas, aunque con otro signo, donde la magia y lo maravilloso son transferidos a los productos de la tecnología contemporánea. En tercer lugar podemos distinguir los dibujos animados *fabulísticos*, donde actúan y hablan los animales, los vegetales y hasta lo inanimado. Finalmente, están las producciones animadas *realísticas*, basadas en hechos y personajes que podrían existir en la realidad. Hemos acuñado el término realístico (como si fueran reales), para diferenciarlo de realista (relativo a lo real), puesto que aunque se basen en hechos de posible ocurrencia, como decíamos más arriba, es un dibujo el que se anima, lo cual hace que se conserve la presencia de lo maravilloso, incluso en el tipo de producciones que estamos comentando.

Estas cuatro estructuras básicas se pueden interrelacionar: por ejemplo, lo feérico con la ciencia-ficción, o lo feérico con lo realístico, lo realístico con lo fabulístico, etc.

También existen dibujos animados de ciencia-ficción mezclados con personajes propios de la mitología, como ocurre con *Superman*, *Batman*, *He-Man*, *La Mujer Maravilla*, *Capitán Galáctico*, *Mazinger Z*, *Samurai Cibernético*, *El Vengador*, *Super Magnetron*, y tantos otros que representan el mito del ser superior, guardianes del bien, dotados de poderes sobrehumanos.

Todo lo anteriormente expuesto supone la necesidad de que el dibujo animado mantenga la calidad artística presente en la literatura tradicional, aunque, obviamente, adaptada a la edad de los niños. De este modo será posible obtener la atmósfera propia de las estructuras más arriba enumeradas y los factores simbólicos que se derivan.

DIBUJOS ANIMADOS FABULÍSTICOS

Estas producciones se basan en personajes que, por su propia naturaleza, no pueden realizar acciones propias del hombre, entre ellas, hablar. Precisamente la palabra *fábula* viene del latín vulgar (*fablare = hablar*); de allí toma su nombre el conocido género literario donde hablan los animales, los vegetales y hasta los seres inanimados.

La fuente de la fabulación se encuentra en los fenómenos de *personificación* y *animismo*, tan vinculados a la psiquis infantil y, en consecuencia, a la imaginación simbólica que, en este caso, hace del cosmos un universo donde todo se relaciona

entre sí, a partir de la subjetividad del niño. Desde este punto de vista, una correcta utilización de dichas manifestaciones se puede constituir en un instrumento educacional, capacitado para producir hondos efectos positivos.

La estética del dibujo animado fabulístico permite al niño entrar en contacto con la naturaleza y con los animales, abriéndose así un cauce a la expresión de los sentimientos humanos y al desarrollo de la conciencia ecológica. Para ello es necesario una fina realización de los paisajes y una correcta personificación de los animales. Al respecto, es importante que mantengan una proporcionalidad figurada en relación a los sentimientos humanos: el león debe manifestar su realeza y fiereza, la hiena su aspecto repulsivo y su cobardía. Así, en *La Abeja Maya*, las abejas son ordenadas e industriosas, igual que las hormigas; Willie, el zángano, es, como ya lo dijimos, perezoso y glotón.

La personificación de los animales supone también un respeto a su aspecto físico; en la serie *La Abeja Maya*, el saltamontes Flip, la araña Tecla, los escarabajos, el cienpiés, la lombriz y demás insectos mantienen las peculiaridades de su apariencia y realizan los movimientos que les son característicos, dentro de los márgenes propios de la elaboración artística: Flip da grandes saltos, la araña usa sus hilos, el cienpiés se mueve sobre sus numerosas patas, la lombriz se traslada como corresponde a una lombriz que se respete como tal. La naturaleza no queda desvirtuada al servir de espejo de virtudes y defectos humanos.

Lamentablemente muchos dibujos animados fabulísticos, debido a una vulgar realización, anulan cualquier evocación estética de la naturaleza, tanto de su flora como de su fauna. Además el uso de la violencia, tanto en las imágenes como en la banda sonora, los convierten en un espectáculo absolutamente impropio para la televisión infantil. Por si esto fuera poco, estas realizaciones televisivas suelen caer en la ambigüedad frente a la distinción del bien y del mal: ¿Quién es verdaderamente el villano y quién la víctima: Piolín o Silvestre, Tom o Jerry? ¿Quiénes inspiran lástima, de los personajes mencionados?

En cambio, en la investigación DIUC 61/81, titulada "TV infantil y educación por el arte", la primera de las investigaciones que nos sirve de base para este artículo, se seleccionó, para las experiencias con los niños, la serie fabulística *El Bosque de Tallac*, dibujo animado japonés premiado por los Ministerios de Cultura y de Bienestar de ese país, a la mejor película infantil de 1977, y por su contribución a la educación infantil, en 1978. La serie está basada en la novela *Monarch, the big bear of Tallac*, de Ernest Thompson Seton, y presenta la historia de una pareja de osos, a cuya madre da muerte un cazador; el argumento central gira en torno a la amistad de los pequeños osos con dos niños, que los cuidan y alimentan.

Una muestra palpable de la capacidad formativa de este tipo de dibujos animados la entregó uno de los niños que participaron en la experiencia, al cual se le detectó, en el pretest, un estado de trastorno emocional. Durante la experiencia se evidenció una superación de dicho estado, para volver a caer en él una vez concluido el ciclo de proyecciones de la serie de dibujos animados, como se confirmó en el postest.

En *El Bosque de Tallac* adquieren profundo realce, gracias a su realización estética, la amistad, el respeto y admiración a la naturaleza, el amor maternal y paternal, y el resultado que producen las malas acciones. El objetivo fue ofrecer a la pedagogía un modelo de educación por el arte, aplicado a la TV, para niños de seis a ocho años. Con este objeto se preparó un conjunto de unidades metodológicas que sirvieran de refuerzo al lenguaje televisivo: expresión plástica, verbal, corporal y musical, motivadas en las imágenes de cada capítulo de la serie.

Estas actividades de refuerzo se justifican por las peculiaridades del lenguaje televisivo, el cual provoca un flujo de imágenes que tienden a pasar al inconsciente del destinatario de la comunicación. Es importante, por esta razón, favorecer una conciencia crítica en el televidente infantil.

Los resultados de la investigación, aplicada a 262 niños de Enseñanza Básica, cuyas edades fluctuaban entre los seis y siete años, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

En el área de la capacidad creativa hubo un enriquecimiento en la integración de los elementos formales de las experiencias plásticas realizadas por los alumnos, en relación a los dibujos que hicieron en el pretest. En cuanto al progreso cognitivo, cabe destacar el nivel alcanzado en el tratamiento del espacio, aspecto que se pudo evaluar a través de las actividades plásticas realizadas por los niños, a propósito de las escenas de la serie televisiva que seleccionaron para dibujar. El espacio es una de las categorías con que el niño construye el concepto de realidad, por lo que esta experiencia abre un campo interesante en relación al desarrollo del pensamiento abstractivo-intelectual de la infancia. Este desarrollo detectado en las experiencias realizadas se explica, a juicio de los investigadores, por el modo como el dibujo animado simplifica el espacio y a la vez sugiere la tridimensionalidad, a través de la yuxtaposición de planos, lo que se acerca más a la percepción ingenua de la espacialidad en la infancia. En otros términos, se puede concluir que los dibujos animados permiten, con mayor espontaneidad en el niño, el paso de la representación puramente bidimensional a la representación tridimensional.

Respecto al desarrollo afectivo, los niños demostraron a través de las actividades pedagógicas una clara identificación con los valores humanos que encarna la serie, en especial la amistad, la protección materna y paterna, el amor a los animales y a la naturaleza.

DIBUJOS ANIMADOS DE CIENCIA-FICCIÓN

Este tipo de dibujo animado, tan abundante en nuestras pantallas, pretende ofrecer al niño las maravillas de la tecnología contemporánea y, fundamentalmente, una imagen de lo que podría ser la civilización del futuro. En este sentido habría un amplio campo para despertar el interés científico, admirar las posibilidades de la mente humana y la inmensidad de los espacios siderales, avivar sanamente la imaginación para prever el futuro, etc.

La mayoría de los dibujos animados de ciencia-ficción basan sus esquemas en la fácil explotación de la violencia y del poder, convirtiendo la tecnología del futuro en una mitificación y hasta en una deificación que substituye los poderes sobrenaturales. Más que la admiración al héroe, porque triunfa sobre el mal, los pequeños televidentes se dejan arrastrar por un burdo procedimiento: al poder y a la fuerza del mal sólo cabe oponer más poder y más fuerza; sólo hay una diferencia cuantitativa, pero no cualitativa en los procedimientos del personaje *bueno* y del personaje *malo*.

No estamos en contra de las posibilidades del dibujo animado de ciencia-ficción: la aventura espacial es una aventura humana que tiene un marco épico que propicia la presencia de lo arquetípico. Pero el héroe de estas series televisivas es, incluso, en muchas oportunidades, un robot que suplanta ventajosamente al hombre. Hay, en suma, una ideología pragmática que tiene por lema la sobrevivencia del más fuerte, del mejor dotado por la tecnología. La violencia llama a otra violencia más potente, en una espiral que suele resolverse en catástrofes nucleares. Creemos, al respecto, que es decidor lo que señalan encuestas televisivas, en relación a las *expectativas catastróficas* que tienen algunos niños frente al futuro.

En los dibujos animados de ciencia-ficción se busca, generalmente, la sobreexcitación del niño, a través de la explotación fácil y barata de los códigos televisivos: a una animación muy pobre, casi cercana a la imagen inmóvil, se le acompaña la estridencia de la banda de sonido y la rápida sucesión de encuadramientos, produciéndose, de esta manera, un saturación perceptiva y emotiva. ¿Qué espacio queda al hombre en estas series *espaciales*?

La investigación DIUC 102/83, "TV infantil, dibujos animados y educación por el arte", realizó una experiencia con *Mazinger Z*, serie de dibujos animados que se programó en diversos canales de televisión en los espacios dedicados a la programación infantil. Hace más de diez años abandonó nuestras pantallas, después de un prolongado lapso de permanencia en ellas. Sin embargo sus estereotipos y su trama se siguen repitiendo en las series actuales, como ocurre, por ejemplo, con *El Samurai Cibernético*, *El Vengador* y *Super Magnetrón*. Mazinger es un robot confeccionado con la ultraaleación "Z"; accionado por la energía fotoatómica, está al servicio del bien, en sus batallas contra los robots creados por el Dr. Hell (Infierno), quien desea conquistar el mundo.

Este es el impresionante e hiperbólico marco que se les ofrece a los niños, a través de una técnica de animación limitada que basa su efecto en el montaje, por intermedio de cortes bruscos y rápidos, acercamientos repentinos de la cámara, música, ruidos y aullidos estridentes.

La trama de cada capítulo es simple: Mazinger debe enfrentar a monstruos mecánicos cada vez mejor dotados para la destrucción; sus nombres son escalofriantes: DEMOS F3, BRÚTUS M3, GENOCIDER F9 son algunos ejemplos que ofrecen una idea de lo que estamos afirmando.

Por si esto fuera poco, Mazinger tiene una pareja: *Afrodita A*. Es una degradación de la diosa griega del mismo nombre, símbolo del amor, dotada aquí de una estructura metálica prácticamente invulnerable, cuyos senos son cabezales de bombas atómicas; en el momento oportuno, pueden ser accionados contra el enemigo, para destruirlo. Nos parece significativo que una parte del cuerpo femenino, que simboliza no sólo el eros, sino también la maternidad, sea transformada en una mortífera maquinaria de guerra. Por lo demás, es un proceso similar al que ocurre con Mazinger (y también en la actuales series *El Vengador* y *Super Magnetrón*): sus manos se desprenden de los brazos, para impactar, empuñadas, a los robots adversarios, perforándolos de lado a lado. La mano, que es símbolo de amistad, de unión, también sufre el mismo proceso degradante de los senos de la moderna *Afrodita* cibernética. Es una aberrante transformación de la pareja humana, verdaderamente impropia para la mentalidad infantil.

Hay aún otro aspecto que nos interesa comentar, y que se repite también en varias series actualmente en cartelera: Mazinger y Afrodita son conducidos por Koji y Shiro (del sexo femenino esta última). Para realizar esta tarea deben introducirse en el interior de la cabeza de los robots; desde allí dominan todos los centros de acción y de poder de los ingenios mecánicos.

Así, Mazinger y Afrodita son el álgter ego de Koji y Sayaka. Se trata de una constante en los dibujos animados de ciencia-ficción: seres comunes, de carne y hueso, tienen un personalidad oculta, que los convierte en superhéroes. Nos recuerdan a Clark Kent, y su *otro yo* oculto, Superman, aunque el origen de los poderes sea distinto: en éste se debe a su naturaleza extraterrestre; en aquéllos, a la tecnología moderna, que resulta, de este modo, mitificada y casi deificada.

En este sentido, tal como lo señalamos más arriba, la serie *Mazinger Z* tiene la estructura propia de los cuentos de hadas, sólo que los personajes maravillosos son aquí robots que aventajan al ser humano; los objetos auxiliares mágicos son los poderes de la tecnología y los seres malignos son los robots *malos*, en vez de las *antiguas brujas* de los cuentos tradicionales.

En los cuentos de hadas, la presentación del bien y del mal son frutos de una sabiduría inmemorial, como lo señala Bettelheim; están presentes como fuerzas claramente diferenciadas, que "ayudan al niño a seleccionar sus sentimientos complejos y ambivalentes, de manera que cada uno de ellos ocupe el lugar que les corresponde, en vez de formar un conjunto incoherente y confuso" (105-6). Esta distinción no está presente en *Mazinger Z*; lo bueno se confunde con un poder destructivo mayor que el del adversario. Creemos decidior lo que ocurrió en la experiencia que se realizó con 7 niños y 6 niñas, entre 8 y 9 años de edad, que ya conocían la serie, al proyectárseles uno de sus episodios: al término de la sesión, los niños, en forma espontánea, desplegaron una conducta incontrolable y empezaron una guerra a almohadonazos contra las niñas. Esta conducta se prolongó fuera de la sala de proyecciones, a través de subidas y bajadas de escalera, en persecuciones acompañadas de gritos y proclamas de su condición de robots.

Los dibujos que realizaron los niños, inspirándose en escenas de *Mazinger Z*, aislaron, en general, a los personajes de la serie, sacándolos de todo contexto espacial, produciéndose, de ese modo, el fenómeno contrario al apreciado en los dibujos realizados con la serie *El Bosque de Tallac*.

Este resultado es coherente con lo que señalan Chalvon, Corset y Souchon, en *El Niño y la Televisión*, a propósito de los espectáculos televisivos estructurados sobre la base de la violencia: se puede provocar en el niño un "abandonarse a sus impulsos, sin que tenga necesidad de poner en marcha sus facultades intelectuales. Como en una especie de trance, el niño se entrega a sucesivas descargas impulsivas, fuera de toda noción de espacio, de tiempo y de realidad" (52).

En síntesis, lo que alarma en *Mazinger Z* y en las series parecidas que se proyectan en la actualidad, son los mensajes subliminales deformadores, que conllevan sus estructuras significativas, tanto a nivel técnico, argumental y simbólico. Se trata de programas para la televisión infantil que tienen una violencia superior a muchos programas para adultos.

DIBUJOS ANIMADOS REALÍSTICOS

El dibujo animado realístico tiene por finalidad dar *animación* a personajes que son seres humanos. Difícil tarea dar *alma* a lo que ya tiene alma, pero ese es el desafío del animador.

Como se pudo comprobar en las investigaciones DIUC que estamos exponiendo, las versiones animadas basadas en obras de literatura infantil constituyen un paradigma para este tipo de producciones. Así sucede, por ejemplo, con *Heidi*, de Juana Spyri, y *Corazón*, de Edmundo de Amicis. En ambas series de dibujos animados, la trama, pese a ser realística, teje una fina red de imágenes simbólicas que conecta lo real con un trasfondo maravilloso. La estructura narrativa da forma, en las dos versiones animadas, a procesos de transformación, presentes en los cuentos de hadas: desde la desvalidez hasta la protección o autosuficiencia; desde el enfrentamiento con tareas difíciles, que parecen exceder las posibilidades del protagonista, hasta su triunfo; desde soportar las injusticias y la maldad, hasta la victoria y, como contrapartida, el castigo moral, más que físico, del antihéroe. En fin, desde la privación hasta la recompensa.

Por otra parte, ambas series dejan fluir arquetipos perfectamente delineados, como el viejo hombre sabio (el abuelo de Heidi) o la madre y el alma gemela (en el episodio "Mi amigo Garrón", de la serie *Corazón*).

Las vinculaciones de las narraciones realísticas en el dibujo animado, con las estructuras y funciones propias de los personajes pertenecientes a los cuentos de hadas descritas por V. Propp, que hemos enumerado parcialmente más arriba, se hace aún más congruente con la imaginación simbólica de la infancia, si se piensa que el dibujo animado es, por sí mismo, un ingrediente *mágico*: son dibujos que co-

bran vida, que se *animan*. Si a esto agregamos la finura en la realización, es decir, los factores estéticos involucrados en la línea, el color, la música, el diálogo y los ruidos, la sintaxis cinematográfica, etc., la animación se puede convertir en un espectáculo profundamente armónico, que responde a la visión maravillosa de la infancia y a sus necesidades espirituales.

La investigación sobre "TV infantil, dibujos animados y educación por el arte" (DIUC 102/83) realizó una experiencia con un episodio de la serie *Corazón*, basada, como se indicó más arriba, en la novela del mismo nombre. El capítulo proyectado a los niños se titulaba "Mi amigo Garrón" (Garrone, en la obra de E. de Amicis). Su argumento se ambienta en el interior de un colegio y presenta el caso típico de un curso polarizado entre alumnos *buenos* y *malos*, no sólo a nivel intelectual, sino también en relación a su conducta moral. Los *malos* están encabezados por Franti; el grupo de los buenos está liderado, entre otros, por Garrón, quien, debido a su presencia física, impone respeto y se convierte en el protector de los débiles. Sin embargo, este personaje, salvo en los momentos en que es necesario, no tiene una actitud belicosa; al contrario, es afable, alegre y de buen corazón, palabra, esta última, que no en vano da el título a la novela, sino también a la serie de dibujos animados.

Otro de los personajes que aparece en el capítulo es Nelli, niño bueno y estudioso, de apariencia frágil que, además, tiene la desgracia de ser jorobado, por lo que muchos niños se burlan de él y le golpean la espalda, hasta que Garrón se convierte en su protector.

Resumiremos el argumento del capítulo a partir de los estados y procesos básicos que pueden darse en una narración, como lo señala W. Hendricks en su obra *Semiología del Discurso Literario*: estados de deficiencia o de satisfacción, y procesos de desmejoramiento o de superación. Estados y procesos que, obviamente, son un espejo de la vida humana.

"Mi amigo Garrón" se inicia con el estado de deficiencia de Nelli, que va intensificándose (proceso de desmejoramiento) por obra de Franti y sus seguidores. El proceso inverso se inicia con la protección de Garrón (proceso de superación), hasta culminar con un estado de satisfacción realmente inesperado, por los caracteres de hazaña que tiene la acción realizada por Nelli. Este hecho ocurre de la siguiente manera: aprovechando la ausencia de Garrón, Franti y sus amigos quieren obligar a Nelli, durante un recreo, a subir las barras verticales que se utilizan en la clase de gimnasia, pese a la mala salud del niño, que lo dispensa de hacer ejercicios. Además de ser ridiculizado por la imposibilidad de lograr la prueba a la que es sometido, recibe golpes y, más aún, Franti le roba un dinero destinado a comprar útiles escolares. Producto de esta fechoría, Franti compra golosinas, que come, posteriormente, delante de Nelli. Al ver esta acción, un compañero de Nelli, indignado, quiere golpear a Franti, el cual, rápidamente vence, derribando a su oponente de un puñetazo.

El proceso de mejoramiento se inicia con la llegada de Garrón, en el mismo momento en que ocurre la acción anteriormente señalada. Franti, enardecido, tam-

bién quiere golpearlo, pero Garrón esquivo los puños de su adversario y lo hace caer aparatosamente en el suelo, sin necesidad de propinarle ni un solo golpe.

Una vez enterado de lo ocurrido, Garrón da a Nelli la cantidad necesaria para comprar los útiles que necesitaba y se aleja antes de que pueda recibir un agradecimiento.

Con oportunidad de la clase de gimnasia, los alumnos deben trepar por las barras horizontales: Franti no sólo llega hasta lo alto de una de ellas, sino que, en un arranque de soberbia, se pone de pie sobre el travesaño horizontal que une a las barras y, finalmente, se equilibra en una sola pierna, en una posición corporal de peligro para su integridad física.

Inesperadamente, Nelli intenta trepar hasta la barra pero resbala. Vuelve a intentarlo, alentado ahora calurosamente por Garrón, hasta que consigue llegar a lo alto e incluso repetir la arriesgada prueba de Franti, ante la admiración de su madre, de sus compañeros y de su profesor.

El capítulo concluye cuando Garrón recibe las palabras de agradecimiento de la madre de Nelli, junto con el obsequio, de parte de ésta, de una cadena con una cruz, que ella misma pone en el pecho del protector de su hijo.

Es difícil describir el efecto que este capítulo produjo en los niños que participaron en la experiencia realizada por la investigación DIUC, ya mencionada: el respeto al texto de Edmundo de Amicis, aunque con ciertas libertades para subrayar las posibilidades del mensaje televisivo y sus códigos; la progresión sostenida hacia una tensión psíquica; los arquetipos, tan claramente delineados; la música, en los momentos claves de alta emotividad, son algunos factores que pueden explicar la emoción profunda y serena, a la vez, de los pequeños televidentes, muy alejada de la sobreexcitación que sintieron frente a *Mazinger Z*. Los investigadores pudieron advertir lágrimas no sólo en las niñas sino también en los niños. Es, además, muy decidida que al preguntar a estos últimos con qué personaje se identificaban, prefirieron a Garrón, pese a que su contextura gruesa y su rostro afable, pero no hermoso, componen un personaje muy alejado al héroe de los dibujos animados de ciencia-ficción. Es importante, en este efecto que produce el capítulo, la presencia de una melodía plena de ternura y compasión, que se inicia durante la prueba de Nelli: posee una riqueza instrumental, donde el sonido de piano, violas y flauta dulce subraya el triunfo del corazón sobre la fuerza, de la solidaridad sobre la rivalidad; de la expresión de estados anímicos de fina espiritualidad, sobre el dinamismo puramente externo. La escena se eleva al plano de un hecho fuera de lo común, que tiene el sello de una especie de realismo maravilloso. Precisamente, en el diálogo final del capítulo se pronuncia, en tres ocasiones, la palabra *maravilloso*; triplicación tan característica del cuento de hadas y que corrobora el sentido cuasi feérico que adquiere la narración:

“Estuviste maravilloso”, dice Garrón a Nelli.

“Lo que hiciste fue maravilloso”, confirmó el profesor.

“Maravilloso”, exclama Garrón, al recibir la cruz de parte de la madre de Nelli.

La maravilla presente en el interior del ser humano común y corriente, capaz de superar las adversidades con la ayuda del amigo y de la madre, arquetipos tan bien logrados en este relato televisivo que utiliza un tempo narrativo tranquilo, perfectamente adaptado al equilibrio, a la armonía psíquica del televidente infantil.

DIBUJOS ANIMADOS FEÉRICOS

Coinciden estos dibujos animados con la mentalidad infantil, que convive con lo maravilloso como parte integrante de la vida cotidiana: la magia, las transformaciones, los héroes y los antihéroes, las misiones difíciles de cumplir, los objetos mágicos y sus donantes, el combate, la victoria y la recompensa, son algunas de las funciones de los personajes, analizadas en el ya mencionado estudio de V. Propp sobre los cuentos de hadas. Dichas funciones responden a motivaciones enraizadas en la psiquis no sólo infantil, sino también adulta; no se trata, en consecuencia, de meras irrealidades, sino de *verdades interiores* que, cuando surgen de una sabiduría inmemorial, como sucede con la literatura tradicional, tienen mayor poder que una explicación moralista o racional: “muestran los conflictos internos, pero sugieren siempre, sutilmente, cómo pueden resolverse y cuáles podrían ser los siguientes pasos en el desarrollo hacia un nivel humano superior” (Bettelheim 39).

Es lamentable que nuestros canales de televisión no programen dibujos animados feéricos de calidad. La razón, creemos, es simple: un dibujo animado de este tipo debe estar realizado con extraordinario esmero no sólo en el tratamiento de los personajes, sino en la presentación del ambiente que los rodea, para crear la atmósfera que les es propia. Se necesita de toda una industria, como en los estudios de Walt Disney, para lograr un dibujo y un colorido de gran finura, un tratamiento espacial rico en perceptualidad, la musicalización apropiada y un guión convincente, por nombrar algunos de los elementos que se ponen en juego. Cabe recordar, en relación al guión, que los mayores éxitos de los estudios Disney se lograron a partir de la animación de textos literarios tradicionales.

Resulta penoso ver en los programas infantiles dibujos supuestamente feéricos, de animación muy pobre y con guiones triviales, donde la trama escamotea lo maravilloso, vulgarizándolo. Es sintomático que durante los seis años que abarcaron las tres investigaciones DIUC sobre el tema que exponemos, no le fue posible al equipo investigador seleccionar ni una sola serie feérica con valor estético en los programas de televisión de nuestros canales. Exceptuamos los largometrajes de este tipo, que, por su extensión, no eran aptos para el diseño de la experiencia con los niños en el transcurso de las investigaciones.

Finalmente, para la tercera investigación, titulada “Televisión infantil y literatura para niños, un estudio sobre los efectos comparados entre dibujos animados y lectura de cuentos” (DIUC 33/88), se pudo contar con una fina versión animada del cuento de Oscar Wilde “El Gigante Egoísta”, producida por animadores ingleses.

La intención fundamental de esta investigación era verificar hasta qué punto una buena versión animada de un cuento maravilloso podía potenciar sus efectos en

lo niños, al conjugar el mensaje literario con el mensaje televisivo. El dibujo animado que se seleccionó cumplía con los requisitos necesarios, pues además de una buena animación, con claros valores estéticos, un relator en *off* narra en forma absolutamente fiel el texto de Oscar Wilde.

Se trabajó con 20 alumnos del Colegio Railén de Santiago, pertenecientes al 5° y 6° Año de E. Básica. Se separó aleatoriamente a los alumnos en dos grupos: *Grupo L* (leen el cuento) y *Grupo V* (ven la versión animada del cuento).

Se planteó, como hipótesis, que los resultados positivos acumulados debían ser mayores en el *Grupo V*, puesto que recibiría los efectos de la interacción de códigos literarios y visuales, frente al *Grupo L*, que sólo leería el cuento.

Los principales instrumentos utilizados para medir las respuestas fueron los dibujos realizados por los niños, a partir de una escena de libre elección, en base a lo visto o leído, y dos entrevistas abiertas para que se explayaran sobre distintos aspectos emanados de los códigos televisivos y literarios.

Sorpresivamente, si se toma en cuenta la hipótesis básica que se planteó, el resultado global positivo fue mayor en el *Grupo L*.

Estos resultados abarcan, en primer término, una superioridad de los dibujos que realizaron los niños que leyeron la obra, en cuanto al valor significativo de las imágenes y a la riqueza de la construcción espacial.

En cuanto a la entrevista, el *Grupo L* obtuvo también ventajas en la memorización de núcleos narrativos, acciones secundarias e índices de tiempo, lugar y psicológicos. En cambio, en las acciones que presentan transformaciones físicas de los personajes a través del tiempo, y en la personificación de la nieve, la escarcha, el viento y el granizo, obtuvo un resultado superior el *Grupo V*.

El *Grupo L* obtuvo ventajas en los procesos de la imaginación simbólica, atribuyendo un significado más profundo al jardín del gigante y al muro que lo rodea; lo mismo ocurrió con la interpretación de la permanencia del invierno en el sitio recién mencionado, pese a que la primavera ya había llegado al exterior del mismo.

Por último, el significado global del cuento también fue captado con mayor riqueza por el *Grupo L*.

Sin duda estos resultados no pueden generalizarse como absolutos, pero plantean interrogantes que podrían resolverse en próximas investigaciones. Manteniendo el principio de que cada código posee atributos propios de su especificidad y, en consecuencia, posibilidades expresivas válidas sólo para tal código en particular, puede afirmarse que el cuento de Oscar Wilde, por su valor literario, posee propiedades intransferibles a otro código.

En consecuencia, en lo que respecta a la versión animada de una obra literaria, su valor estético se potenciaría en la medida en que la estructura narrativa gire

en torno a acciones, conductas y descripciones apropiadas al lenguaje visual. Es probable que el error de los productores de la versión animada de *El Gigante Egoísta* estuviera en seguir lo más fielmente posible el texto literario, en vez de buscar una libre adaptación, con lo cual no estamos negando los indudables aciertos artísticos que ofrece.

SÍNTESIS Y RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES

Las investigaciones confirman que los dibujos animados, a través de sus medios expresivos y estructuras fabulísticas, feéricas, realísticas y de ciencia-ficción, poseen mensajes que se dirigen a la imaginación simbolizadora del niño. De esta manera, tienen la potencialidad de producir profundos efectos positivos y negativos.

Este hecho posibilita, a su vez, diagramar actividades pedagógicas, a partir de los principios sustentados por la educación estética, con el objeto de sensibilizar a los niños frente a los valores y disvalores presentes en los dibujos animados.

Es importante subrayar las diferencias entre algunos juicios que emitieron los niños, en relación a los dibujos animados que vieron durante las experiencias, y los efectos que supusieron y/o confirmaron los investigadores. A modo de ejemplo, señalemos que se temía un rechazo al capítulo "El amigo Garrón", en especial en los niños de sexo masculino, debido a su ritmo pausado y a su argumento aparentemente anticuado y sentimental.

Se comprobó, en cambio, a través de la observación sistemática de los gestos, rostros y verbalizaciones de los niños durante la exhibición del capítulo, un profundo efecto emocional, expresado a través de un arrobamiento, en gran armonía con el ritmo interno de los pequeños televidentes. Este efecto armonizador se confirmó, además, en los dibujos que realizaron sobre el capítulo. Lo indicado resulta más significativo si se toma en cuenta que los dos personajes principales no poseen, físicamente, los atributos que normalmente atraen a los niños: apostura física, superpoderes, armas sofisticadas, etc.

Otro ejemplo de discrepancia se verificó entre "Mi amigo Garrón" y *Mazinger Z*: pese a los efectos negativos que pudieron comprobar los investigadores, en cuanto a la última serie nombrada, y los efectos de la proyección del episodio "Mi amigo Garrón", los niños calificaron *Mazinger Z* como la mejor de todas, y, curiosamente, el episodio de la otra serie, como muy "lenta", "aburrida", "fome"; incluso varios niños hicieron esfuerzos, posteriormente, para ocultar sus genuinas reacciones emotivas, que quedaron grabadas en video, como testimonio para los investigadores.

Estas discrepancias son una voz de alerta frente a las encuestas de *rating*: éstas no siempre obedecen al efecto real y profundo que produce la programación televisiva en los niños.

Las investigaciones confirman la importancia del adecuado manejo de la polaridad *realidad/fantasía*. El mal uso de la fantasía puede producir alteraciones importantes en el pequeño televidente. En cambio, su correcta utilización crea una síntesis, una integración entre ambos polos, situación necesaria y válida no sólo para el niño, sino también para el adulto, como lo prueba G. Dúrand en su mencionada obra *Estructuras antropológicas de lo imaginario*. Nuevamente recalamos, en este sentido, la importancia que tiene el pensamiento simbólico-estético para facilitar dicha síntesis, a través de estructuras feéricas, míticas, fabulísticas, realísticas y de ciencia-ficción, en los dibujos animados.

Las investigaciones comprobaron las diferencias que se producen en la recepción de un mensaje, característica estudiada, entre otros, por Baggaley y Duck, en su libro *Análisis del Mensaje Televisivo*. A modo de ejemplo indiquemos que los niños se identificaron, en general, con Mazingher, mientras las niñas lo rechazaron y prefirieron a la Abeja Maya.

La investigación que analizó los efectos diferenciales entre dibujos animados y literatura infantil deja interesantes cuestiones por verificar. Sin duda confirma la importancia ineludible de la lectura y, a la vez, la conveniencia de manejar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, códigos de distinta índole; en el caso que nos preocupa, códigos verbales, visuales, musicales y kinéticos. Cada uno de ellos, aporta, a partir de su especificidad, a la formación integral del niño.

Para concluir, creemos que la presencia de una pedagogía de los medios de comunicación es imprescindible en la enseñanza, del mismo modo que se hace urgente que las autoridades pertinentes velen por la calidad de la programación infantil. Es importante tener en cuenta que son muchos los niños que le dedican tantas o más horas a la televisión que a la jornada escolar y que los *monitos* animados que habitualmente están presentes en nuestras pantallas no son tan inocentes como se piensa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baggaley, J.P. y S.W. Duck. *Análisis del mensaje televisivo*. Barcelona: Gustavo Gili, 1982.
- Berland, D. "Disney and Freud: Walt Meets the id" *Ohio: Journal of Popular Culture* (1982).
- Bettelheim, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1980.
- Chalvon, Corset y Souchon. *El Niño y la Televisión*. Barcelona: Juventud, 1982.
- Durand, G. *Les Structures Anthropologiques de L' Imaginaire*. Paris: Durod, 1992.
- Halas y Manvell. *The Technique of Film Animation*. New York: Communication, Arts Books, 1976.

- Ivelic, R. "Televisión infantil y dibujos animados". Santiago: *Aisthesis* 14 (1982): 55-64.
- _____. "Fundamento estético de la televisión infantil, *Niño y televisión, hacia una educación al medio*. Comp. Paredes, Colle y Avendaño. Santiago: PUC, 1984.
- _____. "TV infantil: las estructuras significativas del dibujo animado" Santiago: *Diálogos Educativos* 7 (1986): 60-68.
- _____. "TV infantil y valores de vida". Santiago: *Revista de Pedagogía* 326 (1990): 45-53.
- _____. "La educación estética". Santiago: *Revista de Pedagogía* 332 (1991): 237-241.
- Lowenfeld, V. *Desarrollo de la capacidad creadora del niño y del adolescente*. B. Aires: Kapelusz, 1961.
- Manterola, S. "Juego y Televisión". Santiago: *Revista de Pedagogía* 306 (1988): 52-61.
- Piaget, J. *La Formación del símbolo en el niño*. México: FCE, 1977.
- Propp, V. *Estructura del cuento maravilloso*. Madrid: Fundamentos, 1977.
- Read, H. *Educación por el Arte*. B. Aires: Paidós, 1973.
- Rosetti, M. *El cuento maravilloso infantil y su sintaxis*. B. Aires: Plus Ultra, 1987.
- Todorov, T. *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1972.
- vv. aa. "L'Animation a L'O.N.F". Montreal: *Séquences* (January, 1978).
- _____. "TV infantil y educación por el arte" (documento DIUC 61/81).
- _____. "TV infantil, dibujos animados y educación por el arte" (documento DIUC 102/83).
- _____. "TV infantil y literatura para niños" (documento DIUC 33).