

En busca de nuevas narraciones: la mirada de los medios de comunicación ante la adolescencia



REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

→ junio 13 | nº 101

101

**En busca de nuevas narraciones:
la mirada de los medios de comunicación
ante la adolescencia**

Coordinadora:

Laia Falcón

Universidad Complutense de Madrid

**REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD**

Director

Rubén Urosa Sánchez

Coordinador

Laia Falcón

Universidad Complutense de Madrid

Diseño Gráfico

Pep Carrió / Sonia Sánchez

Antonio Fernández

Ilustraciones

Cachetejack

Edición

© Instituto de la Juventud

Redacción

Observatorio de la Juventud en España

Servicio de Documentación y Estudios

Tel.: 91 782 74 67

Fax: 91 782 74 27

E-mail: estudios-injuve@injuve.es

web injuve: www.injuve.es

Biblioteca de Juventud

C/ Marqués del Riscal, 19

Tel. 91 782 74 73

E-mail: biblioteca-injuve@injuve.es

Libro impreso con papel reciclado,
el 60% libre de cloro.

ISSN: 0211-4364

NIPO: 684-13-006-6

Dep. Legal: M. 41850-1980

Impresión: Egraf, S. A.

Las opiniones publicadas en este número
corresponden a sus autores.

El Instituto de la Juventud no comparte
necesariamente el contenido de las mismas.

En busca de nuevas narraciones: la mirada de los medios de comunicación ante la adolescencia

Coordinadora:

Laia Falcón

Universidad Complutense de Madrid

EL TEMA | pág. 5

Introducción | pág. 6

I. ¿HACIA DÓNDE EVOLUCIONA EL RETRATO QUE LOS ADOLESCENTES ENCUENTRAN DE SÍ MISMOS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN?

1. "Esas locas esperanzas de la juventud" Entre modernidad y utopía | pág. 11

Bruno Péquignot. Sociólogo y Catedrático. Universidad Sorbonne Nouvelle de París, Francia.

2. Adolescentes en el cine | pág. 19

Eduardo Rodríguez Merchán. Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.

3. *¿Y si los narradores se equivocaron?* Metamorfosis de las adaptaciones audiovisuales de relatos tradicionales orientadas al público adolescente | pág. 35

Laia Falcón. Doctora en Sociología del Arte y en Comunicación Audiovisual. Universidad Complutense de Madrid.

II. LA NARRACIÓN DE NUESTRO PASADO, NUESTRO PRESENTE Y NUESTRO FUTURO

4. El relato audiovisual como enseñanza del legado histórico. Polémicas mediáticas sobre el holocausto en el cine | pág. 55

Martina Thiele. Profesora asistente. Universidad de Salzburgo, Austria.

5. Relatos del presente, olvido del futuro. De las tramas en la red y otras subtramas en los media | pág. 67

Rafael Rodríguez Tranche. Profesor Titular en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

6. La juventud y el futuro | pág. 77

Pedro Paniagua. Doctor en Ciencias de la Información y periodista. Universidad Complutense de Madrid.

III. INTELIGENCIA EMOCIONAL, VIDA SOCIAL Y CONOCIMIENTO: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE

7. La competencia mediática y emocional de los jóvenes | pág. 89

Joan Ferrés. Doctor en Ciencias de la Información y maestro. Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

8. La identidad del estudiante adolescente en los relatos audiovisuales de ficción como tarea de alfabetización mediática | pág. 103

María José Díaz-Aguado, Catedrática de Psicología de la Educación y Laia Falcón, Doctora en Sociología del Arte y en Comunicación Audiovisual. Universidad Complutense de Madrid.

9. Aprender jugando. Mundos inmersivos abiertos como espacios de aprendizaje de los y las jóvenes | pág. 123

Manuel Gertrudix, Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos y Felipe Gertrudix, Profesor Contratado, Doctor de la Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha.

10. De Hogwarts a Warner: la jurisprudencia visual de Harry Potter y los derechos humanos | pág. 139

Luis Gómez Romero. Profesor de Teoría del Derecho e investigador University of Wollongong, New South Wales, Australia.

MATERIALES | pág. 151

COLABORACIÓN | pág. 165

EL TEMA

En busca de nuevas narraciones: la mirada de los medios de comunicación ante la adolescencia

EL TEMA

Lo que somos, personal y colectivamente, depende en buena parte de las narraciones que construimos. Con ellas damos sentido a nuestra vida y al mundo que nos rodea. Su importancia es aun mayor en la adolescencia, etapa dedicada prioritariamente a la construcción de una identidad propia buscando referencias y tomando decisiones que ejercen una gran influencia en el desarrollo posterior. Porque actualmente los medios de comunicación son una de las principales fuentes de información para la construcción de tales representaciones y relatos, los autores reunidos en este número reflexionan, desde muy distintas perspectivas y especialidades, acerca de la relación entre los adolescentes y el universo mediático, como un ámbito en el que encontrar nuevas narraciones que expliquen el mundo justo cuando parece cambiar con más intensidad.

Lo que somos, personal y colectivamente, depende en buena parte de las narraciones que construimos. Con ellas damos sentido a nuestra vida y al mundo que nos rodea. Su importancia es aun mayor en la adolescencia, etapa dedicada prioritariamente a la construcción de una identidad propia buscando referencias y tomando decisiones que ejercen una gran influencia en el desarrollo posterior. Porque actualmente los medios de comunicación son una de las principales fuentes de información para la construcción de tales representaciones y relatos, los autores reunidos en este número reflexionan, desde muy distintas perspectivas y especialidades, acerca de la relación entre los adolescentes y el universo mediático, como un ámbito en el que encontrar nuevas narraciones que expliquen el mundo justo cuando parece cambiar con más intensidad.

Este monográfico se estructura en tres partes. En la primera se incluyen tres artículos que tratan de responder hacia dónde evoluciona el retrato que los adolescentes encuentran de sí mismos en los medios de comunicación. Desde una perspectiva sociológica, Bruno Pequignot presenta una reflexión en la que se adelantan ya muchos de los aspectos que luego aparecerán tratados de forma más específica: la relación con la utopía y la construcción del futuro (tema que centrará los artículos de Rodríguez Merchán, Falcón y Paniagua), la relación con el presente (esencial en el trabajo de Rodríguez Tranche), la tensión entre lo que puede y lo que no puede ser representado (que volverá a ser analizada por Thiele), la influencia del consumo en los relatos (tratada de forma más específica por Gómez Romero) y la necesidad de que las narraciones realizadas para y por adolescentes les sirvan para crecer y fortalecerse personal y colectivamente (objetivo sobre el que tratan los artículos de Díaz-Aguado y Falcón, Ferrés y Gértrudix y Gértrudix).

Partiendo de ciertos estereotipos asentados por los medios de comunicación en torno a la idea de "juventud", Bruno Péquignot propone volver a interrogarse por la verdadera esencia de esa fase vital en su conexión con dos aspectos –modernidad y utopía– que no sólo la definen en tanto etapa, sino también –he aquí el centro de este monográfico– en su relación con los relatos y la representaciones que, de sí misma, recibe, busca y propone.

Enlazando con esta cuestión, Eduardo Rodríguez Merchán analiza representaciones de la adolescencia recogidas y reforzadas por el cine, uno de los universos mediáticos más activos en la construcción de nuestro imaginario colectivo. A través del análisis comparativo de películas procedentes de distintos contextos sociales e históricos de producción, su artículo detecta importantes referencias que, desde la escritura fílmica, abordan representaciones de la adolescencia en torno a cuestiones como la educación intelectual y sentimental, la rebeldía, las relaciones sexuales o la búsqueda de la libertad y de la identidad.

Para cerrar esta primera parte, el artículo de Laia Falcón analiza los cambios realizados en ciertos relatos que buscan un explícito puente entre edades y generaciones y que parecen evolucionar hacia nuevos discursos y fórmulas de representación directamente dirigidos al público adolescente: nuevas versiones de relatos tradicionales que este público conoció durante su infancia y que ahora experimentan una interesante metamorfosis orientada a que tales espectadores, que han crecido y se sienten en una nueva y determinante etapa, atiendan a sus personajes y metáforas desde nuevas perspectivas.

Este puente entre generaciones sirve además de enlace con la segunda parte del presente monográfico, dedicada a cómo las representaciones mediáticas pueden utilizarse como lugar de reflexión social en torno a una de las cuestiones claves de la adolescencia: la relación entre el pasado, el presente y el futuro, contemplados no ya desde la perspectiva del individuo sino en su dimensión colectiva e histórica. La vivencia social de estas tres esferas en torno al tratamiento que de ellas hacen los medios de comunicación en relatos y representaciones de muy diverso género -esencial para la percepción que durante la adolescencia se tiene de la Historia colectiva- es analizada en los artículos de Martina Thiele, Rafael Rodríguez Tranche y Pedro Paniagua. Cada uno se ocupa de una de estas fases -pasado, presente y futuro-, escogiendo para sus análisis específicos distintos universos de representación.

Martina Thiele investiga sobre las posibilidades del cine y la televisión para representar, reelaborar y despertar debate sobre lo ocurrido durante periodos, episodios y brechas del pasado, eligiendo como caso concreto de análisis una cuestión de terrible calado histórico (probablemente uno de los más cruciales de nuestro pasado reciente): los relatos audiovisuales sobre el Holocausto, estudiados no sólo desde su contenido y su apuesta formal (una de las principales fuentes con las que los jóvenes aprenden hoy sobre tal capítulo de la Historia), sino también en relación al modo en que los públicos alemanes reaccionan ante sus lecturas y representaciones.

Rafael Rodríguez Tranche se centra en la representación colectiva del presente, vertebrando su análisis en torno a dos tipos de relatos: los de identidad y los de actualidad, estudiados a partir de ámbitos de representación como las redes sociales, los programas informativos de emisión ininterrumpida, los debates televisivos, los reportajes viajeros de entrevistas (de tipo de “Españoles por el mundo”, trazados en torno a lo que el autor describe como “fábulas del éxito fácil”) o las posibilidades de autogestión de la información derivadas de soportes como Youtube.

Por último en este apartado, Pedro Paniagua reflexiona sobre la capacidad de soñar y representar los tiempos que aún están por llegar, escogiendo un recorrido histórico de cómo los relatos literarios sobre el futuro han retratado (y retratan hoy) a la juventud. A partir de un análisis panorámico desde la Antigüedad hasta nuestros días, Paniagua recoge el modo en que la ficción literaria de anticipación ha reflexionado sobre el papel de sus jóvenes y en torno al modo en que éstos viven la educación, reaccionan al consumismo o los riesgos asociados a las drogas, elaboran su propia representación del amor o reivindican la necesidad social de la utopía y la rebeldía.

Una vez planteados estos temas, la tercera parte de este monográfico recoge el relevo planteado por estos tres últimos autores y se centra en el modo en que los medios de comunicación pueden responder a la necesidad de aprendizaje emocional e intelectual de los adolescentes. Para abordar esta cuestión, tanto el artículo de Joan Ferrés como el de María José Díaz-Aguado y Laia Falcón subrayan la importancia de la alfabetización mediática como urgente tarea educativa de esencial trascendencia para la construcción de habilidades intelectuales y emocionales durante la adolescencia. La investigación de Ferrés detecta una doble cuenta pendiente: los jóvenes españoles denotan importantes deficiencias respecto a la competencia mediática y las instituciones académicas no están haciendo todo lo que está en su mano para resolver tal situación. En su artículo Ferrés retrata las raíces de esta carencia en esta época de complejos cambios sociales y mediáticos, donde ciertos equívocos (en relación al concepto de los “nativos digitales”, a la llamada sociedad de la información, al pensamiento crítico y a la cultura participativa) han de ser resueltos.

La reflexión y el debate en torno al modo en que los medios audiovisuales representan la identidad de los estudiantes adolescentes son utilizados en la propuesta de alfabetización audiovisual que se presenta en el artículo de Ma-

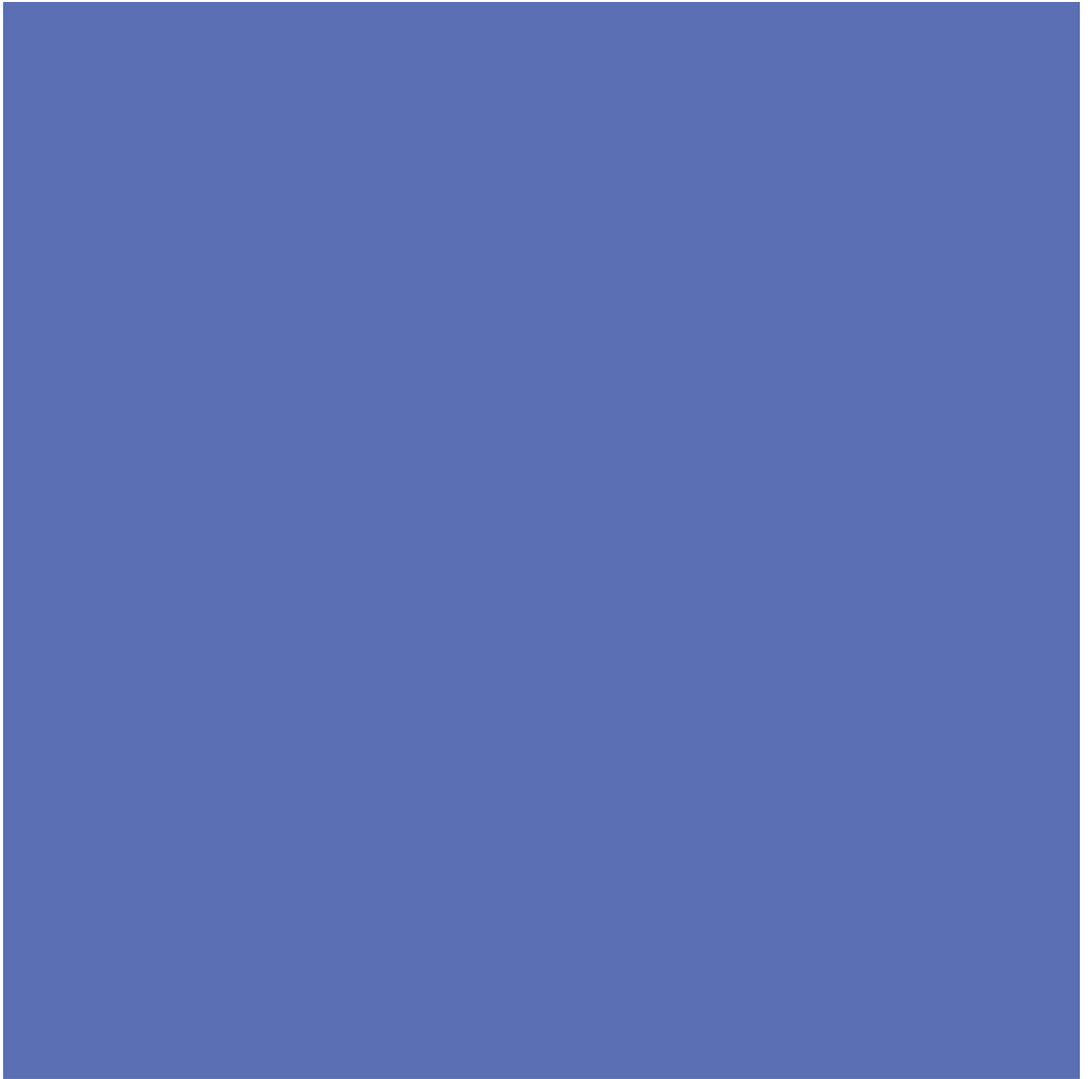
ría José Díaz-Aguado y Laia Falcón. En una edad en la que los modelos externos procedentes del universo de la ficción audiovisual adquieren una relevancia tan intensa, ¿qué representaciones de los estudiantes están ofreciendo los relatos mediáticos?, ¿qué tratamiento reciben sus centros de aprendizaje, sus docentes o su relación con el conocimiento? El artículo presenta un estudio piloto en el que se refleja la posibilidad de ayudar a tomar conciencia de cómo algunos relatos de gran éxito pueden transmitir estereotipos que confunden problemas con valores y cómo aprender a interpretar las metáforas de otros relatos para incrementar su valor educativo.

Continuando con la búsqueda de herramientas mediáticas para el aprendizaje, Manuel Gértruix y Felipe Gértrudix analizan las posibilidades que los videojuegos pueden brindar al proceso educativo. Centrando su análisis en dos tipos concretos de videojuegos (los *sandbox* y los videojuegos de simulación social, cada vez más populares entre el público adolescente), examinan y evalúan los casos específicos de *Minecraft* y *Sim Social*, atendiendo a los elementos que están afianzando su éxito y al modo en que se están utilizando para el desarrollo de nuevas experiencias educativas.

Para terminar, el artículo de Luis Gómez Romero examina el modo en que la ficción mediática puede ser utilizada, por parte de los y las adolescentes, como herramienta de apropiación del Derecho. A partir de un profundo análisis del original literario, Gómez Romero examina uno de los relatos de ficción audiovisual de mayor impacto –las sagas cinematográfica e interactiva de *Harry Potter*– en tanto fuente de aprendizaje de cuestiones ligadas a los Derechos Humanos.

Laia Falcón

Universidad Complutense de Madrid



Esas locas esperanzas de la juventud... Entre modernidad y utopía

La palabra «modernidad» que, en principio, debe expresar la idea de que nuestro tiempo se hace a sí mismo en su diferencia, en su «novedad» con respecto al pasado, presenta –si lo consideramos en el sentido con que se ha empleado en la tradición literaria- la paradoja de desmentir a la evidencia de todo instante, por su recurrencia histórica, la pretensión que afirma. No ha sido creado para nuestro tiempo, no parece tampoco destinado a caracterizar de forma pertinente aquello que da unidad a cualquier época.
H.R. Jauss (1).

Casi con cada nuevo acontecimiento relatado por los medios, la constante es la misma. El empleo abusivo de la palabra “joven” se ha convertido en regla para la prensa. Dos ejemplos de estos últimos días, con “Le Monde” y “Le Parisien”. “Los jóvenes fuerzan a un tren de alta velocidad a que se detenga en Marsella, sin poder montar a bordo”, “dos jóvenes son juzgados tras la violación de una muchacha”. Esta protesta de Emmanuel d’Estouteville encontrada en la red y con fecha de 17 de marzo de 2013 podría ser sin duda acompañada por innumerables citas procedentes de la prensa escrita, en tanto ésta ha tomado la mala costumbre de la estigmatización de una “clase de edad” (para retomar la expresión propuesta por Edgar Morin en los años sesenta) a partir del comportamiento, ciertamente delictivo, de algunos de sus miembros. Y sin embargo es necesario recordar que es esta misma prensa la que ha contribuido fuertemente al curso de lo que se ha llamado en Francia los “gloriosos años treinta”, constituyendo la juventud como una “clase de edad”, un conjunto con unidad y coherencia. En Francia podemos tomar como ejemplo la revista “Salut les Copains” y la emisión de radio con el mismo nombre programada en “Europe n°1”, todo un punto de encuentro y reconocimiento -al menos para una parte de la juventud- antes de que en Mayo del 68 surgiera otro tipo de agrupación, ya no en torno a un fenómeno cultural como el Rock o el Yé-yé, sino en torno a reivindicaciones políticas y sociales. Y, sin duda, para parte de los observadores, todos eran lo mismo.

*Quizás podemos abordar la cuestión de la «juventud» de otro modo y reflexionar sobre la imagen que de ella proyectan aquellos que escriben o hablan en la prensa impresa o la radio –y que, en general, ya no pertenecen a este tipo de edad- basándose en los contrastes que en ella detectan con respecto a sí mismos. Como bien escribió Jean-Jacques Moscovitz: *Ésta es la razón de que el ámbito del Otro, como paradigma de nuestra época, aparezca como una utopía positiva del siglo XXI, donde la juventud y todos nosotros podemos encontrar un sentido para un combate: el de un cierto rechazo a toda discriminación social, racial, antisemita, de toda evaluación al servicio de la burocracia, rechazo a Tchernobyl, a la eugenesia post-nazi (...), al totalitarismo blando que quieren los estados que nos gobiernan* (2).*

(1)
Hans Robert Jauss: *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard, Paris 1978 p. 158.

(2)
Jean-Jacques Moscovitz: «Marx, Lacan, Pasolini, le cinéma: questions sur l’actuel» in Sylvia Lippi et Patrick Landman (dir.): *Marx, Lacan: l’acte révolutionnaire et l’acte psychanalytique*. Coll. Point Hors ligne. Eres, Paris 2013 p. 38.

Ciertamente, podríamos discutir la curiosa lista aquí propuesta, pero no es éste mi propósito en esta ocasión. Lo que quisiera intentar plantear aquí es otra perspectiva del análisis del lugar de la “juventud” en la vida social.

Para comprender la particular posición de la juventud, me parece interesante que nos interroguemos acerca de esas dos categorías de pensamiento que

son la modernidad y la utopía. La cuestión de la modernidad alude a un interrogante muy antiguo: ya aparecía en el siglo V por vez primera, planteando un debate, un enfrentamiento entre los «modernos» (es el momento de aparición del término, en Tácito, que conducía a pensar en aquello que pronto iba a aparecer como el fin de la grandeza del Imperio Romano) y los «antiguos», incluso si será necesario esperar al siglo XVII para que la expresión de “querrela de los antiguos y los modernos” vea la luz. Se trataba así de una controversia sobre el estilo y sobre los temas de las artes y la literatura: ¿de qué habla la literatura y por qué, cómo debe poner en palabras el mundo al que se confronta?, ¿es necesario, en una palabra, que rompa con las maneras antiguas, que han demostrado ya sus calidades –su excelencia–, y por qué?, la voluntad de producir nuevas formas literarias y artísticas, ¿sólo es la búsqueda de lo nuevo por lo nuevo, fenómeno que podría derivar de la “moda”, o hay detrás de este movimiento algo de más fundamental, que alude a la esencia misma de la actividad literaria y artística?

La Historia decidiría el final de esta querrela, tanto en el siglo V como en el XVII, a favor de aquellos que apoyaban la idea de una necesidad de modernidad. En el XIX, Charles Baudelaire impartirá también la lección, haciendo una suerte de síntesis dialéctica de los términos de la disputa y subrayando que lo que se presenta como moderno hoy es lo que tiene vocación de ser clásico mañana. Así escribe: *busca algo que nos va a permitir llamar a la modernidad; porque no se presenta una palabra mejor para expresar esta idea en cuestión. Se trata, para él, de retirar de la moda aquello que pueda contener poesía en lo histórico, de separar lo eterno de lo transitorio* (3). Y aún más, precisa: *La modernidad, es lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente, la mitad del arte, cuya otra mitad es lo eterno e inmutable* (4). He aquí una tesis del todo original y apasionante, incluso porque es perfectamente discutible. De ahí que numerosos autores, como Hans Robert Jauss, citado anteriormente, encuentran que la «modernidad» debutó con su obra. Sólo una parte de su producción se convertirá, de hecho, en clásica, otra desaparecerá en los sótanos de la Historia, en su mayor parte de forma definitiva. Pero no es tampoco esto lo que aquí me interesa.

En la investigación que me ocupa desde hace muchos años, me pregunto por lo que significa este término de la modernidad, no en relación a lo «antiguo» o lo «clásico» que trata de superar, sino como elemento que caracteriza nuestra vida social e intelectual. Esta cuestión nació de la afirmación por parte de numerosos autores franceses y anglosajones de que íbamos a salir de la modernidad para acceder a una nueva era, llamada “postmoderna”. Frente a la larga Historia (también contestada, de hecho, por los defensores de la postmodernidad), esta idea es realmente nueva y original, ya que, como he recordado, hasta el siglo XX y Jean- François Lyotard, que parece haber sido el inventor, la cuestión nunca se había plantado en estos términos. Hasta entonces había noción de tradición y de aquello que se le oponía, de los “antiguos”, que ocupaban los puestos de poder, y los “modernos”, jóvenes en general, que se oponían a aquéllos e intentaban tomar sus puestos en instancias en la legitimidad cultural, con lo que esto implica por parte del poder intelectual, de la influencia social y política, y de acceso a un mercado que, no lo olvidemos, sigue siendo uno de los temas, no precisamente insignificante, en estas disputas históricas.

La idea de la postmodernidad plantea una cuestión original, confundiendo un período histórico, marcado por una sucesión de controversias entre antiguos y modernos, para concederle, digamos, su *permiso* para un punto y a parte. No se trataría ya de una disputa entre antiguos (así llamados por los modernos) y los modernos (llamados postmodernos), sino de una invitación a romper realmente con un ciclo infinito de disputas y querrelas y de pasar a otra cosa. La cuestión que me planteo es la de saber si realmente hemos dejado de ser modernos. De repente, se trata de saber si este término, en tanto ha nombrado una “era cultural”, cubre o designa. Si hemos salido de la modernidad, ¿cuándo ha nacido esta modernidad, hoy supuestamente superada?

(3)
Charles Baudelaire: «Le peintre de la vie moderne» publié in Le Figaro les 26 et 29 novembre et le 3 décembre 1863. Repris in *Baudelaire critique d'art* Folio. Essais Gallimard Paris 1992 p. 354.

(4)
Ibidem p. 355.

Sin entrar en los detalles de la investigación, que llevo a cabo desde hace varios años y que aún no está terminada, quisiera aquí resumir las principales características que he podido detectar como elementos de definición de la modernidad; y partir de ahí, interrogar a la Historia para intentar identificar la emergencia de estas categorías de pensamiento que nos permitan definir con precisión ese período que podríamos considerar como el de la emergencia de la modernidad. Mi hipótesis, para ser claros, es que seguimos siendo modernos, y que la ideología postmoderna es una nueva fase de ese enfrentamiento anteriormente descrito.

Me parece que podemos identificar, en relación a la Antigüedad y a la primera Edad Media, un cierto número de categorías de pensamiento que nos permiten reflexionar sobre nuestra vida social, individual o colectiva (la lista, sin duda, no es exhaustiva, pero para lo que aquí me interesa es suficiente). Me parece que las principales categorías de pensamiento que caracterizan la modernidad son: el mercado, el amor, el arte, el individuo y el Estado. El mercado, designa en primer lugar el hecho de que el intercambio de los bienes se negocia en función del valor financiero que les es atribuido (y no de su valor de uso) y que encuentra su traducción en términos monetarios. Este valor es fijado por un juego entre la oferta y la demanda, en función de un objetivo, el de la obtención de un beneficio, que se convierte en el objetivo principal no sólo del intercambio, sino también de la producción -como bien mostró Karl Marx- concebida como un intercambio entre un trabajador que vende su fuerza de trabajo y un capitalista, que la compra para explotarla y obtener un valor superior (*Mehrwert*) al que invirtió. La condición de la aparición del mercado es la posibilidad de circulación del capital financiero, que hace posible la disociación entre el momento de la inversión y el de la obtención del beneficio. Pero este tiempo puede ser un obstáculo, si durante su falta de movimiento el dinero no produce nada. La cuestión clave es la del préstamo a interés, que significa que el dinero produce dinero, sin pasar aparentemente por la producción y el intercambio de bienes. La iglesia cristiana, en esto heredera de la tradición judía (y en esto retomada por el Islam más adelante) prohibiría que tal proceso fuese designado como "usura" La cerradura saltó en el siglo XIII con la invención por parte de los franciscanos del primer banco moderno, el Monte de Piedad de Siena, que todavía existe, con el derecho a prestar y pedir prestado con interés sin caer en el pecado de la avaricia, bajo la razón de que, al no tener derecho a poseer dinero de acuerdo a la regla de San Francisco de Asís, este dinero producido por dinero sería utilizado para los pobres y para la gloria de Dios. Giacomo Tedeschi (5) ha mostrado bien el proceso que condujo a este resultado, origen real del sistema económico capitalista dominante hoy día en el conjunto de nuestro mundo, subrayando que lo que describía Max Weber no era el nacimiento del capitalismo sino una fase, ciertamente decisiva para su desarrollo, donde también nos encontramos con la misma idea que en el Calvinismo: el beneficio no tiene como objetivo permitir el disfrute egoísta, sino demostrar la fuerza y la gloria divinas.

Una segunda categoría esencial, la del individuo, aparece también a finales del siglo XII y al principio del XIV a partir de una nueva controversia -de nuevo teológica- sobre la cuestión de saber quién está representado en la imagen de Cristo : ¿el hombre o el Dios? Si el hombre en su materialidad corporal puede ser representado (y Cristo, según las escrituras, autoriza su retrato, de igual forma de permite a Verónica que imprima su rostro sobre una tela durante la Pasión), el Dios es irrepresentable ya que no es materia, sino palabra, espíritu imperecedero, y por lo tanto sin nacimiento ni muerte, ni tampoco transformación. Reencontramos aquí de nuevo la tradición bíblica que denuncia toda representación de Dios como idolatría. Hans Belting ha mostrado cómo este debate teológico será resuelto por la invención de la idea del individuo, que separa al hombre Cristo, que sí es representable, del Dios encarnado. El propio misterio de esta encarnación es irrepresentable. Esta emergencia se traduce notablemente por el desarrollo, a lo largo del siglo XIV, de la firma, que viene progresivamente a reemplazar o acompañar al uso del sello y que autentifica un documento como válido o aprobado por un individuo que se representa a sí mismo de su puño y letra.

(5) Giacomo Tedeschi: *Richesse franciscaine. De la pauvreté volontaire à la société* » de marché. Verdier Poche, Lagrasse 2008.

Otras categorías importantes aparecen en el mismo periodo, el Estado por ejemplo, o el amor profano, que designa una relación con el otro que se distingue no solamente por el matrimonio, que es un contrato económico y/o político, sino también por la sexualidad, que implica otro tipo de acercamiento: procreación o placer, con lo que esto representa de tolerancia y condena. Jacques Rossiaud escribe así, a propósito del matrimonio: *Comprendamos bien el sentido de las mutuas promesas fundadoras de la pareja: no son una concesión a la felicidad (el amor no tiene nada que ver en esto y la dilectio que los esposos se entregan es un sentimiento que también acerca a hermanas y hermanas) sino como una medida de orden, de prevención contra la inestabilidad (Georges Duby). Esto no impide, incluso si la sociedad conyugal así instituida se basa en la aceptación voluntaria por la mujer de una jerarquía necesaria («debe ser sumisa para con su marido y el Señor»), incluso si enmascara -muy mal, por cierto- una «sacralización de la obediencia forzosa», esta sociedad ideal propone un modelo donde el individuo reemplaza al grupo, la reciprocidad aceptada a la violencia, la igualdad a la dominación (6).* El amor aparece en el arte de los trovadores y los juglares como una relación de afecto puro, donde la idea de un contrato ha sido reemplazada por un juramento, y la de la consumación sexual por el solo disfrute del mutuo compromiso con el otro -el ser más querido entre todos-, en un estado que resiste a la separación (o incluso se refuerza frente a ella) y cuya pureza ideal no es empañada ni por el matrimonio ni por la sexualidad.

Pero la categoría que más me interesa aquí es la del arte. También emergió en una controversia teológica en torno a la cuestión de la imagen. En el seno de la iglesia católica, es en la iglesia de Oriente donde apareció la lucha contra las imágenes sagradas, oponiendo a los iconoclastas, que querían prohibir toda representación de lo sagrado y destruyeron las imágenes consideradas como ídolos, y aquellos que defendían la idea de que la imagen es un vector, un vehículo, una mediación entre el creyente y su Dios. Al dedicar una oración a una imagen, ¿a quién se le dirige?, ¿a un objeto que se convierte así en un ídolo y al que se le supone un poder, en sí mismo o través de Dios o de sus santos, para intervenir en los asuntos humanos? En la iglesia de Oriente esta querrela terminó con un permiso de autorización para las imágenes, pero que imponía la inmutabilidad de lo que éstas representasen. Siendo Dios eterno, no puede ser objeto de una evolución en la representación.

Esta cuestión fue del todo diferente en la iglesia de Occidente, donde tal controversia sería introducida un poco más tarde, encontrando su solución en el puente entre los siglos XIII y XIV gracias a la invención de una nueva categoría de pensamiento, el arte, como bien ha expuesto Olivier Boulnois: *La imagen no se observa tanto en el horizonte de la verdad como en el de la obra de arte, mientras que la obra de arte (...) es el lugar de una creatividad humana y no de una simple imitación de las formas divinas (7).* Confirma aquí el análisis de Hans Belting, que escribió: *La teoría del arte pronto atrae con tanta fuerza la atención, que se desvía la controversia en torno a la imagen, situando incluso el retrato en el marco del arte. El arte rompe el antiguo poder de la imagen y le reserva un aura nueva, de la que ya no se derivarán querellas en torno a controversias teológicas sino solamente en torno a cuestiones estéticas (8).* (Subrayemos aquí la alusión al retrato que individualiza el ser humano conforme a lo que he expuesto con anterioridad). A partir de la afirmación de Gregorio el Grande de la utilidad de la imagen para transmitir la palabra de Dios a aquellos que no sabían leer libros (y, por tanto, tampoco la Biblia, como referencia más relevante), llegamos a “desacralizar” la imagen que ya no es sagrada en sí misma, sino que es un medio de extender la fe verdadera. La cuestión así no es ya saber si hay o no parecido con el modelo, sino si la representación dada es eficaz para transmitir un conocimiento. La categoría del arte permite así sacar la cuestión de la imagen del debate teológico para abrir otro nuevo: el de la representación y su capacidad para dar cuenta por sí misma del mundo representado. De repente, esta querrela de las imágenes va a encontrar en la iglesia de Occidente una cuestión totalmente diferente, imponiendo un trabajo sobre la propia representación, introduciendo lo que designamos con

(6)
Rossiaud, 2012, pp. 31-32.

(7)
Boulnois 2008 p. 452.

(8)
Belting 2007 p. 232.

la expresión del imperativo de lo nuevo, es decir, la búsqueda permanente de una representación mejor, de una representación a retomar una y otra vez y apta para contar, de forma siempre renovada y más eficaz, ese mundo que muestra. Es esta idea de la necesidad de lo nuevo lo que me interesa aquí, y lo que me permite llegar a la cuestión planteada en la raíz de este monográfico: la de la juventud.

La juventud, invención reciente en la historia de la Humanidad, como categorización de una franja de edad entre la infancia y la edad adulta, es de hecho un antiguo problema sobre el que tanto la historia, como la literatura o el teatro los hablan desde la Antigüedad griega. Basta recordar a Edipo, por ejemplo. Trata sobre la gestión de la sucesión de generaciones, centro de las investigaciones de un importante número de sociólogos –como Louis Vogel en Francia– y alimento cotidiano en la prensa de los llamados debates “sociales”. Tras esta discusión se perfila la cuestión del momento y las condiciones en los que una nueva generación viene a tomar el lugar de las que la han precedido. Sabemos que para ciertas categorías sociales la sucesión está regulada por la ley: un rey muere o abdica y es reemplazado por su hijo o su hija; en el mundo laboral, a la edad del retiro, aquellos que se marchan son sustituidos por jóvenes..., éstas son sucesiones regladas por la ley, pero que no impiden que la generación nueva busque imponerse en el campo social. El sociólogo Henri Mendras ha expuesto que, en su voluntad de modernización agrícola, el Estado en Francia puso en marcha en los años sesenta toda una serie de medidas y de instituciones para retirar de las explotaciones agrícolas a los “mayores” y poner en su lugar a sus hijos: esto va de la política de concentración parcelaria a la creación de hogares para los antiguos trabajadores, entre otras medidas de apoyo a los jóvenes agricultores, ayudas distintas a la compra de material, por ejemplo. Así, en el dominio artístico, como bien ha mostrado Raymonde Moulin, cada período ve la llegada de una nueva generación de artistas, pero también de todas las categorías que acompañan y favorecen sus carreras, críticos de arte, galeristas, organizadores de eventos culturales, etc. En cada uno de estos dominios, cada cual sólo puede obtener la legitimidad que le permitiría ejercer su actividad mediante la oposición a aquellos que, en tales terrenos, ocupan las posiciones dominantes. Los manifiestos de artistas son en general realizados por artistas “jóvenes”, en el inicio de sus carreras, y son apoyados por críticos de arte de la misma generación. A menudo sucede, además, que esta oposición a la generación de los “padres” se hace apoyándose sobre el ejemplo de los “abuelos” o “tatarabuelos”. Así, escuchamos en las Escuelas de Bellas Artes que es necesario “volver a...”, seguido del nombre de un gran artista de la Historia del Arte: Cézanne, por ejemplo ha estado muy de moda en los años noventa. Sin embargo la idea de un manifiesto, por retomar este ejemplo, remite a otra idea, muy interesante: la de un proyecto de futuro, un programa de acción futura que permitiría realizar aquello que la generación en el poder no ha hecho o no ha podido hacer.

Es aquí donde puede intervenir la idea de la utopía en su sentido más amplio. La nueva generación, que aún no está en situación de administrar u organizar la acción, se ve limitada a imaginarla y a construir planes para el futuro. La utopía es siempre un discurso que intenta pensar un futuro para construir un mundo diferente, un mundo mejor. El utópico es aquel que se proyecta en un mundo de ficción y lo organiza a su manera y en función de sus propias finalidades. Pero, por supuesto, esta parte de imaginación no excluye la realidad concreta de su presente sino que –más bien al contrario– tiene en cuenta una importante parte de ella. La utopía supone así un análisis de la realidad contemporánea –en ocasiones muy profundo– y, a la vez, una crítica, a veces muy severa, de tal realidad. Hay por tanto, bajo una forma u otra, un conocimiento del mundo presente que puede ser ideológico –el caso más frecuente– pero también científico.

Tomemos un célebre ejemplo histórico, la crítica que Karl Marx hizo de los “socialistas utópicos”, que lo precedieron en la crítica del capitalismo y en el proyecto de una transformación de la sociedad capitalista para sustituirla

por una sociedad comunista. Lo que critica es, en esencia, la idealización que hicieron de ciertos aspectos de la realidad como fundamento de sus proyectos utópicos (aquí se refiere a Proudhon fundamentalmente), pero lo que mantiene más allá de su voluntad de anticipación prematura con respecto al desarrollo real de la vida socioeconómica, es que producían “ideas geniales” (Engels), permitiendo así la constitución de una verdadera teoría, a la vez científica y revolucionaria, fundada en el análisis de los procesos reales en la Historia y abriendo perspectivas para el movimiento social (se refiere aquí a Cabot, Fournier y Owen).

En la obra de Karl Marx la utopía es presentada bajo la forma de sus propias anticipaciones, a las que este autor da una dimensión metodológica. Funcionan como modelos para la acción, verdaderos protocolos “casi experimentales” con los que verificar las propuestas científicas establecidas a partir del estudio de los hechos económicos y sociales en la Historia. Encuentra Marx por tanto una función positiva de la utopía, ya que tanto los discursos de los utópicos como sus propias anticipaciones, le sirven para hacer avanzar el conocimiento científico en el campo de los procesos socioeconómicos. Hay así un rechazo a abandonar lo positivo de la utopía, sea cual sea su dimensión “no realista”.

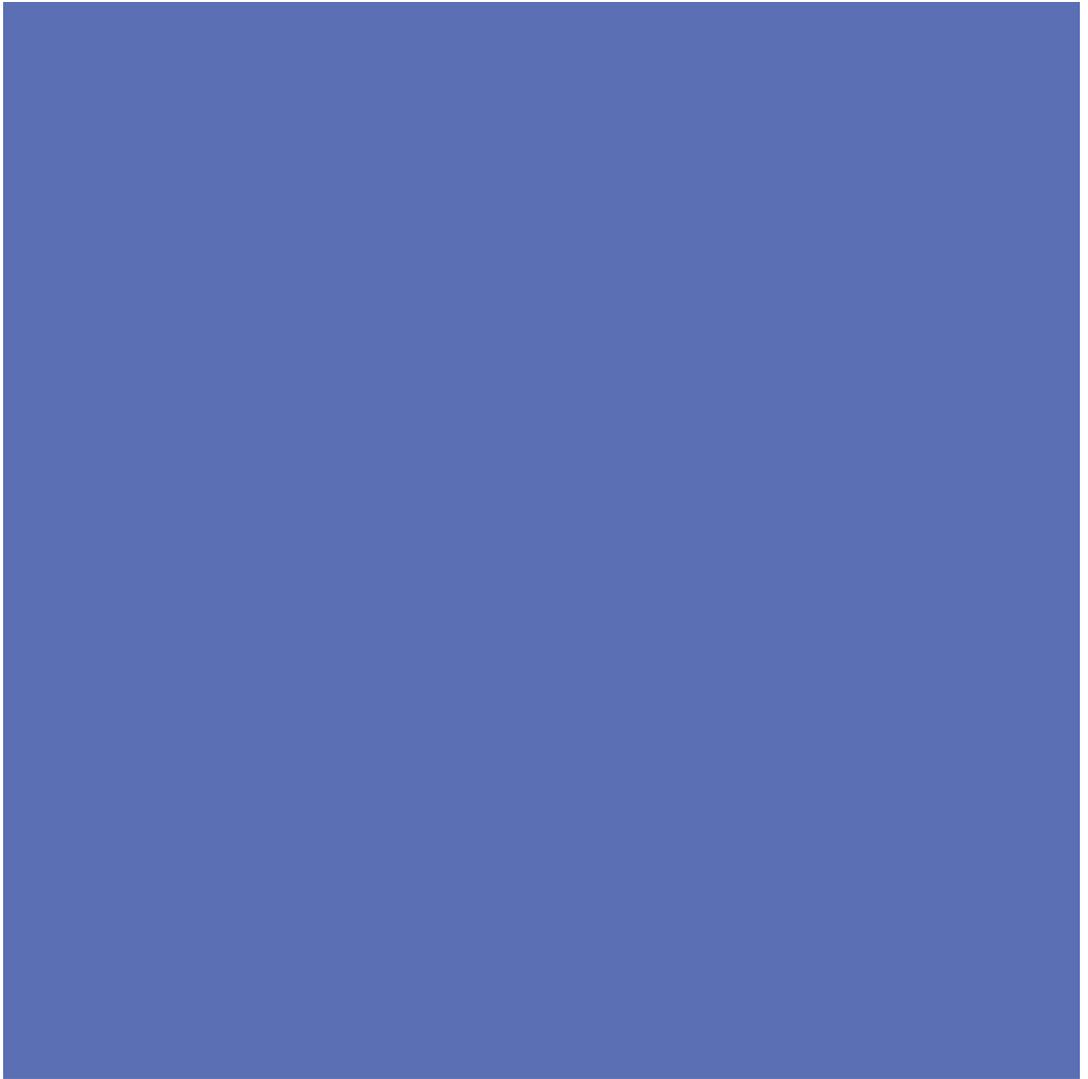
Como subrayaba Gaston Bachelard: *La omnisciencia de los padres, pronto seguida a todos los niveles de la instrucción por la omnisciencia de los maestros, instala un dogmatismo que es la propia negociación de la cultura. Cuando este dogmatismo es atacado por las locas esperanzas de la juventud, se hace profético. Pretende apoyarse en una “experiencia de la vida” para predecir el futuro de la vida. Sin embargo, las condiciones del progreso son tan cambiantes, que “la experiencia de la vida” pasada, si es que una sabiduría puede ser resumida, es un obstáculo a salvar si es que queremos afrontar la vida presente. (...) De hecho, cuanto más envejecemos, más nos equivocamos en relación a las posibilidades de la vida de la juventud. Convendría, por tanto, a lo largo de una vida de educador, denunciar un complejo de Casandra que oscurece el examen de las posibilidades, que devalúa, como diría el poeta, «el oro de lo posible».* Erik Satie escribió «cuando era pequeño me decían: ya verás cuando seas grande. Soy ahora un señor viejo: no he visto nada todavía» (citado por Léautaud, NRF, enero de 1939) (9). Gaston Bachelard, que escribió estas líneas a los sesenta y cinco años, (lo que era ya ser “muy viejo” en aquella época), coincide aquí en cierto modo con Karl Marx en que no podemos oponer la fuerza de una experiencia –de una tradición– a las “locas esperanzas” de la juventud. Permítanme aquí una anécdota personal. Al principio de mi carrera (que pronto cumplirá cuarenta años), frente a las fuertes críticas que de mí hacía una dama como integrante de la comisión universitaria que tenía por función permitirme (o impedirme) el acceso a un primer puesto en la universidad, el presidente del tribunal (el Profesor Alain Girard, ique era también el componente de mayor edad!) intervino para defenderme, diciendo a su colega: “no puede usted oponer sus ancianas certezas a las hipótesis de un joven investigador”.

El antropólogo Louis-Vincent Thomas, que fue mi director de tesis, expuso brillantemente en su obra *Civilización y divagación* (10) el interés científico de una investigación centrada en la literatura de ciencia ficción, o también llamada “anticipación”. Mostró que la imaginación de los novelistas al inventar los mundos futuros (o lejanos) se basa en un buen conocimiento de la sociedad del que se sirven para llevar hasta los límites de su lógica los movimientos contemporáneos bajo la forma de premisas, de señales de advertencia de una posible (si no siempre probable) evolución. De este modo, alertan, lanzan advertencias contra ciertos procesos cuyas primeras manifestaciones –presentes ya de forma discreta y a veces imperceptible– pueden llevar a situaciones no deseadas (es decir, no deseadas en el futuro). Funcionan un poco como vigías que anuncian la tormenta, que perciben de lejos permitiendo (o debiendo permitir) que el capitán del barco cambie de ruta para evitar lo peor.

(9)
Bachelard 1949 p. 75.

(10)
Louis-Vincent Thomas: *Civilisation et divagation. Mort, fantasmata science-fiction*. Petite Bibliothèque Payot, Paris 1979.

Para concluir, quisiera exponer que la juventud es a menudo portadora de la utopía. Sin estar “a los negocios”, sin estar del todo “con la cabeza sobre los hombros” – por utilizar una expresión conocida- la juventud está bien situada (incluso, *mejor* situada) para identificar todos los problemas, todas las fisuras del sistema social en el que ha crecido. Esta mayor capacidad de visión se enfrenta a menudo con las certezas de aquellos que ejercen la autoridad, que piensan que el ejercicio del poder les otorga un mejor conocimiento de lo real, cuando en realidad los millones de dificultades desprendidas de lo cotidiano han formado una pared de separación entre su capacidad de análisis y la realidad. En este sentido, la juventud es plenamente «moderna» por su situación de dependencia con respecto a las generaciones precedentes, se ve obligada a hacerse un lugar en la sociedad y, de este modo, a *proponer novedad*. Este «imperativo de lo nuevo» que caracteriza a la modernidad tal y como la he definido al comienzo de este artículo, nutre también al conjunto de la sociedad. Así, siendo portadora por necesidad de la utopía, la juventud representa lo más dinámico dentro de la modernidad, y la sociedad en su conjunto, sólo puede avanzar teniendo en cuenta sus “locas esperanzas”. Podríamos encontrar paradójico que estas líneas sean escritas por un profesor que se encuentra ya al final de su carrera (un “viejo señor”, él también), pero quizás, como Erik Satie, yo tampoco he visto nada de aquello que me habían anunciado. Así, como escribió el poeta Stéphane Mallarmé: *feliz o vana, mi voluntad de los veinte años sobrevivió intacta*.



Adolescentes en el cine

La innata capacidad del cine para reflejar los problemas sociales o para crear formas y modelos de comportamiento social se ve muy reforzada cuando se trata de fotografiar y mostrar la adolescencia, una etapa tan conflictiva en la vida como apasionante y rica. Esa edad indefinida que delimita la adolescencia y que marca un momento decisivo en el camino de la iniciación a la vida de cualquier persona se convierte en un argumento muy versátil para guionistas y directores de la ficción cinematográfica (como antes lo había sido para la literatura). El cine que ven los adolescentes, las películas sobre la relación del docente con el discente, las tramas basadas en las peligrosas relaciones sexuales entre adolescentes y adultos o la mirada adolescente sobre importantes momentos de la historia de la humanidad son los caminos de análisis que este artículo utiliza para diseccionar algunos de los múltiples problemas de ese estado de ánimo que llamamos adolescencia en sus reflejos cinematográficos.

Palabras claves: Adolescencia, juventud, cine, ficción, sistema educativo, historia, violencia juvenil, relaciones paterno filiales, sexo, amor romántico.

El cine es un instrumento de pensamiento
Jean-Luc Godard

*El cine nos invita a reflexionar sobre lo imaginario de la realidad
y sobre la realidad de lo imaginario*
Edgar Morin

Me sentí frágil y corrido. Como un adolescente
Roberto Bolaño

“Estoy en una edad de mierda, en la que estás obligado a tomar decisiones y justamente lo que menos *tenés* ganas de hacer es tomar decisiones...”, así de radical es la declaración de Ernesto, el sensato adolescente argentino protagonista de la película *Un lugar en el mundo* (A. Aristarain, 1992), que obtuvo el premio del público y la Concha de Oro del Festival Internacional de Cine de San Sebastián en 1992. Una declaración que con toda probabilidad suscribirían sin dudarla todas las personas que estén viviendo todavía esa maravillosa -y al mismo tiempo- diabólica etapa de la vida que representa la adolescencia. Esta película argentino-española, junto con dos películas francesas (*El río*, de Jean Renoir, 1951; y *Los cuatrocientos golpes*, de François Truffaut, 1959) y una norteamericana (*Verano del 42*, de Robert Mulligan, 1971) constituirían para mí un extraordinario, nostálgico y personal cuarteto de muestras cinematográficas en las que la adolescencia y los problemas derivados de esa edad indefinible y mágica se presentan de una manera más “verosímil” e impactante.

He elegido para comenzar este artículo la película *Un lugar en el mundo* porque, como se puede advertir por las palabras de su protagonista, pone sobre la mesa la propia definición de la adolescencia: precisamente su “indefinición”, la incapacidad de su protagonista (modelo casi ideal de cualquier adolescente) para tomar decisiones, para saber el lugar que ocupa en el mundo, para comprender el mundo adulto, y sobre todo para encontrar su identidad. Una identidad que se diluye como un azúcarillo en la incomprensión que la mayoría de los adultos tienen (tenemos) sobre ese extraño y particular “territorio de la adolescencia” poblado por tímidos irredentos encerrados en sí mismos y por atrevidos impacientes que quieren comerse el mundo. Pero también po-

dría servirnos la francesa *El río*, extraordinaria reflexión de Jean Renoir sobre la educación sentimental de una joven británica en India y el inicio del despertar sensitivo y romántico de la adolescencia femenina en un ambiente tan lejano como mágico y espiritual. La primera película en color de Renoir retrata con suma delicadeza la emoción de “las primeras veces” a través de las peripicias de esa joven Harriet que vive toda la tensión de la adolescencia, sumergida en los ambientes pictóricos del padre del director, Auguste Renoir, al lado de la placidez del río que se remansa en las orillas de una exótica Calcuta.

Parecido planteamiento argumental, pero muy diferente desde el punto de vista estilístico y sobre todo de condiciones de producción, es la historia que narra Robert Mulligan en –la muy venerada por quienes éramos jóvenes al final de la prodigiosa década de los sesenta- *Verano del 42*, donde se describe la vida de tres chicos adolescentes que pasan sus idílicas vacaciones en una pequeña isla durante el transcurso de la segunda guerra mundial. Una micro-historia que culmina con el romance de uno de ellos (Hermie) con la viuda de un piloto militar (Dorothy), mayor que él y más experimentada en asuntos de amor y sexo. Ante los atónitos ojos de sus dos compinches de aventuras, el joven Hermie vivirá la lejana tragedia de la guerra a través de su propia tragedia de adolescente que experimenta por primera vez el amor en un contexto tan maravilloso como inoportuno.

Por su parte, la célebre (se podría decir que mítica) película de François Truffaut, *Los 400 golpes*, se centra en un preadolescente conflictivo, un golfillo desarraigado, mentiroso compulsivo y lleno de patologías derivadas de sus problemas familiares y sociales, que se enfrenta al mundo y quiere encontrar su libertad y su propia identidad en su frenética huida. Es el debut del personaje de Antoine Doinel, creado a modo de *alter ego* por el cineasta francés con gran sinceridad y ternura: un ladronzuelo adolescente que palpita entre un París de ensueño que le agobia y una esperanzada mirada (ila primerai) desde la playa al mar de la libertad y del encuentro con la propia identidad.

Educación sentimental, rebeldía, iniciación al sexo, búsqueda de la libertad y de la identidad, incompreensión, desobediencia, trasgresión de normas, etc. Toda una amplia panoplia de casos y personajes que pueblan esas cuatro obras maestras del cine, pero que –por mucho que particularmente me gusten- son muy probablemente solo una gota de agua en el inmenso océano de los múltiples reflejos del mundo adolescente en el cine.

Porque la adolescencia –esa edad indefinida que supone más un estado de ánimo que una etapa concreta del crecimiento- configura con absoluta certeza el día D y la hora H de toda encrucijada vital: todos y todas sin excepción ninguna “hemos” pasado por esa época de duro aprendizaje que nos hizo perder la inocencia cuando menos lo queríamos (pero al mismo tiempo más lo reclamábamos). Una penosa –y al mismo tiempo gloriosa- etapa que nos obligó a soportar sin remisión la expulsión del paraíso de la niñez por culpa de un desarrollo hormonal desorbitado y por culpa de la aparición de desenfrenados apetitos que nos condujeron a “sentirnos diferentes”, a pasar por los más inesperados cambios de humor, a sumergirnos en una multitud de conflictos con nuestros seres más queridos, a someternos al duro trabajo de la búsqueda incesante y la confirmación de la nuestra propia identidad. Todo un mundo de posibilidades, de encrucijadas y de sueños truncados. Un material perfecto para cualquier narración de ficción: recordemos a Tolstoi cuando comienza su relato más famoso con la rotunda y célebre “Todas las familias felices se parecen entre ellas; pero las infelices lo son cada una a su manera”. Como las personas que transitan por ese tortuoso camino de la adolescencia: cada una a su manera.

Por su parte el cine durante su ya más que centenaria vida, ha manifestado una extraordinaria capacidad para reflejar las realidades sociales y los problemas de los distintos grupos o, al menos, su capacidad de influir de manera muy sólida sobre nuestra percepción de las realidades existentes. Las películas son, han sido y serán (como antes lo fue la literatura) excelentes dispo-

sitivos para representar y reflexionar sobre cuestiones sociales y problemas humanos. Pero al mismo tiempo, y quizá de manera más significativa, el cine en general y las películas de ficción en particular -incluso ahora que ya no son el medio de comunicación prioritario entre la juventud- continúan siendo las grandes trasmisoras de valores, modelos sociales y pautas actitudinales, como señala Imbert (2002, 92): “el cine, en la cultura contemporánea, y más genéricamente en los discursos audiovisuales, ha llegado a crear una verdadera cultura juvenil constitutiva de una amplia imaginería, con sus constelaciones de signos, objetos de moda, maneras de vestir, de hablar, modos de vida, etc.”. Así, al mismo tiempo que reflejan determinados modos de comportamiento, las películas se convierten en inagotables fuentes de saberes, datos y conocimientos para la juventud, ávida y necesitada de guías y directrices. Podemos decir que el cine es responsable de una buena parte de la creación de nuestras jerarquías de valores y de casi la totalidad de los mapas afectivos y sentimentales que se configuraron en nuestra adolescencia. Como señala el historiador Marc Ferro (1975, 59) el film es un producto que revela las mentalidades y la estructura de la sociedad que lo genera, y por ello se convierte como señalan muchos sociólogos en uno de los mejores artilugios para la reflexión sobre ese complejo mundo de la adolescencia, que probablemente -como decía antes- es más una actitud y un estado de conciencia que una edad concreta.

Por todo ello, no es posible reducir la reflexión sobre el cine y la adolescencia a una escasa muestra de excelentes películas, por más que sean esas las que en mi personal opinión -y quizá desde un punto de vista de la cinefilia militante- se configuren como paradigmas del reflejo de la personalidad de la adolescencia y de sus problemas más significativos, y por más que se conviertan -por su clasicismo y calidad- en las favoritas del público más culto sin haber renunciado nunca al éxito y a la popularidad que obtuvieron en cada una de sus épocas en la taquilla y que siguen obteniendo en sus habituales reposiciones.

Para enfocar de manera correcta la reflexión que se propone en este artículo, se hace necesario abrir mucho más el abanico de propuestas cinematográficas sobre (o con) adolescentes. Y como decía más arriba, no sólo cuando el cine se propone ser reflejo o espejo de determinadas situaciones sociales, sino también desde la perspectiva del cine como un eficaz dispositivo para la orientación del adolescente y, evidentemente, como creador de modas, modelos y maneras de vivir. Y también -¿por qué no?- desde el punto de vista del cine como industria para adolescentes, que aprovecha sus indefinidos y variables gustos para venderles lo que ellos quieren o creen que quieren. Se abre entonces un panorama muy amplio que obliga a la reflexión desde ángulos diversos: por una parte, el cine como imagen y reflejo de los problemas y vicisitudes de la adolescencia; pero también las películas que ven mayoritariamente los adolescentes y que la industria se encarga de fabricar con celo para obtener pingües rendimientos económicos; sin olvidar que para cualquier guionista el mundo de la adolescencia y de sus protagonistas puede ser una auténtica mina de oro para narrar a través de los ojos de la juventud otros conflictos sociales. Planteamos entonces al menos cinco caminos de análisis (1): (1) las películas de “instituto” y los grandes éxitos comerciales dirigidos a las audiencias adolescentes; (2) las películas “en o sobre las aulas”, como reflejos de determinados comportamientos sociales (violencia, utopías educativas, etc.) o como propuestas de comportamiento; (3) las peligrosas relaciones entre el mundo adulto y la juventud en los procesos de iniciación o consumación del sexo; (4) la narración histórica a través de los ojos de los personajes adolescentes; y (5) otras películas destacables que desde perspectivas más arriesgadas, desde posiciones más experimentales o desde cinematografías menores como la española abordan la adolescencia como una reflexión sincera sobre los grandes problemas de esa etapa o, más superficialmente, como una especie de evocación casi mística de un tiempo lejano, mítico y nostálgico a través de los recuerdos de los protagonistas ya adultos.

(1) Soy plenamente consciente de que los caminos podrían ser muchos más. Por ejemplo, quedaría inédita en esta personal relación una interesante corriente cinematográfica que aborda el llamado “síndrome de Peter Pan” o deseo adulto de permanecer siempre viviendo como un adolescente. Como muestra muy válida se podría haber analizado la película *American Beauty* (1999), de Sam Mendes, en la que el personaje interpretado por el actor Kevin Spacey manifiesta una inmensa nostalgia de su adolescencia, enamorándose perdidamente de jovencitas de la edad de sus hijos. Como señala con acierto algún analista: el principio vital de este film puede llegar a definirse como que “la máxima ambición del hombre (y de la mujer) es seguir siendo un *teenager* espiritual tanto tiempo como sea posible” (Espelt, 27). Tan real como la vida misma.

Películas para adolescentes

El comportamiento de las audiencias cinematográficas no ha sido nunca igual en el transcurso de la historia del cine. Si se considera la época clásica -en las décadas de los años treinta y cuarenta- cuando el medio cinematográfico mantenía la hegemonía como solitaria ventana al mundo de la que disponían los espectadores y como única manera de entretenimiento audiovisual, el colectivo asistente al espectáculo en salas es un grupo fundamentalmente familiar, que “elige ir” al cine como si se tratara de un rito semanal e imprescindible. Las películas mantenían entonces en general una estructura narrativa y una temática válida para todo tipo de espectadores desde niños de diez años hasta abuelas de ochenta. Esta universalidad de la oferta cinematográfica se rompe precisamente a mediados de la década de los cincuenta por diversos motivos: colapso del *studio system*, aparición de la competencia televisiva, crisis económicas y dificultades de acceso a las salas, etc. Se va a producir entonces en la industria del cine una infantilización o *juvenilización* (si se me permite la expresión) de las temáticas provocada por la mayor asistencia de los públicos juveniles a las salas de las “grandes superficies” comerciales, que tratan el espectáculo cinematográfico como una parte más del complejo sistema de oferta de ocio y consumo. Aparecen así las primeras muestras de las películas fabricadas de manera específica para los públicos juveniles y para las nuevas formas de consumo: con el fenómeno de los *teenagers* como protagonistas del consumo familiar, se produce la llegada de las *teenpics* o películas vinculadas a instituciones educativas (colegios y universidades) en las que los principales protagonistas son personas jóvenes. Una tendencia que quizá inaugura una de las películas más representativas de esa época: *Semilla de maldad* (1955), dirigida por Richard Brooks e interpretada por Glenn Ford y Anne Francis, y en la que se plantea uno de los conflictos que más se repetirán -como luego se podrá analizar con más detalle- en el cine que tiene como protagonista a la adolescencia: la violencia en determinadas aulas marginales y la actitud de los profesores ante ese polémico y complejo fenómeno (2).

Pero poco a poco, y sobre todo a partir de los años ochenta, esa tendencia se va infantilizando con rapidez. Las películas que tratan sobre asuntos nimios de la colectividad estudiantil (amoríos, novatadas, chistes fáciles...) sustituyen con celeridad a otras que se analizan en apartados posteriores de este trabajo, constituyéndose en un “género” específico dirigido a los públicos adolescentes y que la industria aprovecha con avidez para no sólo vender muchas entradas, sino también (y quizá consiguiendo mayores beneficios) vender muchas palomitas y refrescos. Este cine “para adolescentes” (subgénero “palomitero” o del “palomitón” si se me permite jugar con las palabras) confluirá en las pantallas con determinación en títulos tan expresivos como *Porky’s*, *Todo en un día*, *De pelo en pecho*, *Admiradora secreta*, *No puedes comprar mi amor*, *Una maravilla con clase*, *La mujer explosiva*, *Chico celestial*, *Aquel excitante curso*, *Loco por ti*, *Desmadre a la americana* o *Loca academia de policía*, por citar sólo algunos más representativos. Un tipo de cine que seguirá presente en los años noventa y aún en la cartelera actual con películas de gran éxito comercial como *A por todas*, *American Pie*, *Nunca me han besado*, *Quiero probarlo*, *Kevin&Perry*, *Hoy mojamos*, *Dos caraduras* y un plan, *Chicas al ataque*, *Ingenuas y peligrosas*, etc. Esas películas de “hormonas desatadas”, “camisetas ajustadas, falditas cortas y pompones desbordados” -tal como las define Jesús Villegas en un artículo consultado en internet (*Misión Joven Digital*, s. f.)- y que “remiten al despertar sexual”, sin intentar profundizar en el específico conflicto social que supone la aceptación de la sexualidad no parece que sean los ejemplos más válidos para la reflexión que aquí se plantea; como tampoco los son otras sagas o tendencias muy comerciales (Star Wars, Harry Potter, *Crepúsculo* (3) y otras) que marcan las tendencias actuales y que definen los títulos que el público adolescente -más mayoritario- “ve” o “quiere ver” habitualmente en las pantallas comerciales.

(2) Como manifestaba el cantante Sting con crudeza en una de sus visitas a España: “Yo he sido también profesor y creo que no hay ninguna diferencia entre dar clases y estar encima del escenario cantando. En ambos casos, se trata sólo de entretener a delincuentes en potencia” (*El País Semanal*, entrevista, 02.11.1986).

(3) La saga cinematográfica tan de moda *Crepúsculo*, pese a su origen literario y televisivo, puede tener su más remoto origen en una famosa película de 1987 titulada *Jóvenes ocultos* en la que ya se planteaba la idea de enamoramientos juveniles entre vampiros.

El cine en las aulas

No me resultará nada fácil poder decir nada nuevo sobre el cine en (y sobre) las aulas puesto que es uno de los asuntos favoritos de cinéfilos y educadores y la literatura científica sobre el tema es casi inagotable. Referencias bibliográficas como AAVV (1995), Barranco (1999), Baticle (1971), Bergala (2007), Bulman (2002), Espelt (2001), Los Certales (1999), Los Certales y Nuñez (2001), Martín (2011) o Obiols (2011) son solo algunas de las muchas y muy interesantes que se pueden utilizar para la reflexión sobre la imagen de la educación y de los problemas del profesorado y de la adolescencia en el cine.

Como resumen podemos establecer aquí dos grandes vías de reflexión. En primer lugar, la presencia decisiva de la figura del profesor en la vida de los adolescentes como guía y *pígalion* de su desorientada existencia. Aunque podrían ser muchos los ejemplos y sus derivaciones dentro y fuera de la escuela (4) debo, como es lógico, centrar el asunto en algunos títulos concretos y paradigmáticos como pueden ser las diferentes versiones de *Adiós, Mr. Chips*, *Forja de hombres*, *El club de los poetas muertos*, *Los chicos del coro* o *Billy Elliot*, en las que un “profesor ideal” marca definitivamente la vida de algunas personas para la que su adolescencia se presentaba especialmente complicada. Por otro lado, más conflictivo y polémico, debería señalar las películas clásicas que reflejan la complejidad del sistema educativo cuando se enfrenta a “comunidades marginales y multiculturales” (Obiols Suari, 2011, 3) en las que aparecen los adolescentes “insoportables” más difíciles de encauzar: entre ellas, y probablemente con la citada *Semilla de maldad* como referente, aparecerían las dos versiones de *Rebelión en las aulas*, *El rector*, *If*, o más recientemente *Mentes peligrosas*, por elegir solo algunas (5).

Cuando la vinculación del profesor y el adolescente se da en ambientes más edulcorados de “prestigiosos internados” donde estudian “la flor y nata de la sociedad” (Obiols Suari, 2011, 3 y 8) el protagonismo se suele desplazar a la figura del profesor: es el caso, por ejemplo, de *El club de los poetas muertos* (P. Weir, 1989), en la que todo el peso del film recae sobre ese atípico profesor (Keating, interpretado por Robin Williams) que utiliza la fuerza explosiva de la poesía y sus inmensos recursos histriónicos para encauzar la pereza y la apatía de un grupo de adolescentes ricos y privilegiados. El dramático final permite analizar dos cosas: la complejidad del violento choque entre los métodos clásicos y represores de la institución educativa y los experimentos más enriquecedores para la formación personal, por una parte; pero también, permite observar cómo la adolescencia necesita de caminos diferentes (e imaginativos) para encontrarse a sí misma. Pienso que la responsabilidad del mundo adulto es esencial en este proceso de su más que conflictiva relación con la “indefinida” adolescencia. Y lo grave es que ciertamente el adolescente no comprende al adulto; pero su actitud es -en mi opinión- muy perdonable: no lo puede comprender porque “todavía” no ha sido nunca adulto. Pero quizá lo imperdonable es la incomprensión de las personas adultas sobre las necesidades de la adolescencia; porque todos los adultos pasaron (hemos pasado) en su momento por parecidas vicisitudes y conflictos vitales. El “carpe diem” del profesor Keating se convierte obviamente en la mejor bandera para el grupo de adolescentes del colegio de Walton. No es posible que no lo fuera. La mirada del adolescente hacia el mundo adulto solo es comprensible precisamente desde ese esperanzador “carpe diem”. Que el futuro sea de los jóvenes es algo que solo se puede comprender cuando ya se ha pasado por esa maravillosa enfermedad para la que el único remedio es, lamentablemente, el tiempo.

Pero hay casos en los que esa “mirada” de la adolescencia sobre las contradicciones del sistema es esencial en la comprensión de los cambios que se van a producir en la institución educativa por la llegada de un profesor “diferente” que adopta modelos de comportamiento distintos y, en ocasiones, enfrentados al sistema. Dos paradigmas (uno clásico y otro más reciente) podrían ser analizados en este sentido; ambos en ambientes marginales y de predelinuencia.

(4)

Recuerdo sin ir más lejos la excelente figura de mentor de Guillermo de Baskerville sobre su discípulo Adso de Melk en la excelente adaptación de Jean Jacques Annaud sobre la novela de Umberto Eco *El nombre de la rosa*. O el western *Valor de ley*, con sus dos excelentes versiones de H. Hathaway (1969, con John Wayne) y de los hermanos Cohen (2010, con Jeff Bridges) en los que unos desarraigados, alcohólicos y bohemios vaqueros en decadencia se convierten en modelos de iniciación para una decidida adolescente que busca vengar a su padre asesinado. Pero su análisis o la de películas similares me obligaría a caminar por vericuetos más laberínticos.

(5)

Podría ser interesante incluir aquí también alguna película del tipo de *Precious* (2009) o *Juno* (2007), en tanto plantean también adolescentes con grandes problemas que ni el sistema educativo ni el familiar logran resolver. Pero se abrirían nuevos campos de reflexión en abanico imposibles de abarcar en este artículo: por ejemplo, el racismo, la maternidad juvenil, etc. Flora Murillo (2001) analiza algunos de estos asuntos con autoridad en su artículo de la revista *Comunicar*.

En *Forja de hombres* (N. Taurog, 1939) es la figura del padre Flanagan (interpretado por Spencer Tracy) quien asume el protagonismo como profesor modelo capaz de implantar la convivencia en una ciudad democrática y justa donde en el inicio solo había un marginal grupo de adolescente abandonados y con pocos caminos vitales al margen de la delincuencia. Pero la rebelde “mirada” de su joven antagonista Whitey (Mickey Rooney) subraya la idea que más puede interesar a este artículo: la posibilidad (a veces utópica, pero no por ello menos decisiva) del profesor modelo capaz de inculcar valores de justicia, democracia y responsabilidad en adolescentes perdidos y rechazados por la sociedad. Al margen de otros grandes problemas que plantea el film (la financiación educativa o el análisis de la aplicación de métodos más revolucionarios o al menos “distintos” a los clásicos en el sistema) el argumento se centra quizá en un asunto determinante: la vinculación personal, el cariño y la constancia en la “salvación” de un adolescente o un grupo de adolescentes por parte de un profesor modelo.

Parecido es el planteamiento de *Los chicos del coro* (C. Barratier, 2004) en la que, además del protagonismo del profesor modélico, es la música y su capacidad expresiva la que -bajo la mirada atónita de los adolescentes marginales- consigue el milagro de hacerles “ver” la vida (y su propia identidad social) de otra manera. Casi calcada de otro clásico francés de 1945 (*La cage aux rossignols*) la película de Barratier consiguió un éxito sin precedentes en todas las taquillas del mundo, éxito que sigue generando divisas pues el coro real de adolescentes (*Les choristes* de Saint Marc) en el que está basado parte del argumento del film y cuya música se ha usado como banda sonora sigue actuando en diversos países y generando un proceso de resocialización y regeneración de adolescentes marginales por la música realmente interesante y que recuerda a otros modelos como el venezolano del hoy ya muy afamado Gustavo Duhamel (6).

Las diferentes versiones de la famosa novela de James Hilton, *Adiós, Mr. Chips* apuestan también una determinada manera de reivindicación de la figura del docente frente a la incompreensión inicial de sus estudiantes adolescentes. Tres son las adaptaciones cinematográficas de esa novela: la dirigida por Sam Wood en 1939, con Robert Donat -como el tímido y joven profesor que llegará a mediados del siglo XIX al internado de Brookfield, en el que permanecerá hasta el estallido de la primera guerra mundial-; la de 1969, dirigida por Herbert Ross e interpretada por Peter O'Toole -en la que con la ayuda de la música de John Williams se consiguió hacer derramar ríos de lágrimas a los espectadores de todo el mundo-; y la menos significativa y que pasó sin pena ni gloria por las pantallas televisivas en 2002, dirigida por Stuart Orme y con Martin Clunes en el papel de Chips. Una tragicomedia en tres tiempos y para tres tipos de espectadores diferentes que subrayaba el protagonismo del docente y su decisiva importancia en la vida futura de los adolescentes a los que trataba de educar. Y en este periplo de docentes que marcan la vida de personas adolescentes, no podemos olvidar a una profesora de baile excepcional, la señora Wilkinson de la película de Stephen Daldry *Billy Elliot* (2000) capaz de estrujar el alma y el cuerpo del desarraigado Billy y -venciendo la dura oposición paterna y social- convertir al adolescente protagonista en un magnífico bailarín clásico. Una gran propuesta narrativa que plantea con rigor cómo enfocar las dudas de la adolescencia y logra describir de una manera muy física en la pantalla un duro camino iniciático hacia la vida adulta.

Mucho más juego ha dado en la pantalla, como antes señalaba, la cara más oscura de la relación tutor-adolescente. Con el referente antes comentado de *Semilla de Maldad*, se inaugura una interesante tendencia del cine más contemporáneo sobre la “violencia” en las aulas y el papel del docente para domeñar esos grupos de adolescentes “perdidos” para la sociedad. Casi un género cinematográfico (7) con cierta autonomía, los films de este tipo resultan imposibles de citar por su amplitud, pero algunos han cuajado en el imaginario colectivo con mayor fuerza. Por ejemplo las dos versiones de *Rebelión en las aulas*, am-

(6)
El sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela tiene apoyos de la ONU y de otras instituciones mundiales para el desarrollo.

(7)
Bulman (2002, 251-276) propone la denominación *Urban-high-school* para definir esta tendencia cinematográfica. Ver también Obiols Suari (2011, 9)

bas firmadas por Peter Bogdanovich en 1966 y 1996 y ambas interpretadas por Sidney Poitier, que por cerrar completamente el círculo -y establecer vinculaciones no inocentes- interpretaba también al estudiante más díscolo y rebelde de *Semilla de maldad*. No puedo hacer aquí un análisis comparativo de las dos versiones desde el punto de vista de la evolución social de la violencia en las aulas; ni es el lugar adecuado ni tendría sentido pues ya existe un magnífico trabajo de esta naturaleza citado en las referencias utilizadas: Barranco Moreno (1999). Pero sí me interesa destacar la inteligencia cinematográfica de Bogdanovich que, tomando como punto de partida la extraordinaria película de Brooks de 1955 y utilizando al joven protagonista (Poitier) que diez años después ya es un adulto, plantea en *Rebelión en las aulas* (1966) la dura historia del novato profesor Thackeray enfrentado a una aula repleta de rebeldes fieras adolescentes con desatados instintos agresivos (8). La película es toda una declaración de intenciones pues retoma la idea de un ingeniero americano sin trabajo que acepta un puesto de profesor de adolescentes sin tener demasiado interés en ese oficio. Un profesor de circunstancias que debe enfrentarse a un grupo de jóvenes muy maleducados pero sin excesiva maldad, a los que nunca llegará a dominar del todo pero a los que al menos logrará interesar. El proceso de iniciación del profesor al mismo tiempo que el de sus estudiantes se completa también por una decidida apuesta por la defensa de métodos educativos distintos a los clásicos para encauzar las vidas de los adolescentes más marginales. El juego entre los cambios que la experiencia imprime al maestro, que acaba convertido en un profesor de mucho prestigio, con el proceso de iniciación a la vida de los jóvenes estudiantes es realmente interesante. Como la fuerte crítica a la educación con métodos tradicionales que “pierde” al adolescente conflictivo en su propio marasmo vital sin preocuparse de él como persona. Bogdanovich completa el círculo treinta años después y hace regresar al prestigioso profesor ya jubilado a su Chicago natal donde de nuevo se hace cargo de otro grupo de adolescentes parecido en su rebeldía al primero que conoció en los suburbios de Londres pero aún más violento y conflictivo.

(8)

No voy a tratar en este artículo dos obras cinematográficas de extraordinaria valía -como películas y como documentos sociológicos de indudable interés- que abordan el asunto de la rebeldía y la violencia en la adolescencia y que estarán presentes de un modo u otro en el espíritu de todas las películas de esta tendencia: se trata de *Rebelde sin causa* (Nicholas Ray, 1955) -espléndida reflexión sobre la búsqueda del padre- y *La naranja mecánica* (Stanley Kubrick, 1971) -brutal y arriesgada propuesta sobre la violencia juvenil y sus causas sociales-, pues sus análisis requerirían casi una Tesis Doctoral completa. Basta señalar que los rostros de sus protagonistas, James Dean y Malcom Mc Dowell, son ya auténticos íconos de la rebeldía juvenil. En el caso además de Mc Dowell se da la circunstancia de que había interpretado anteriormente un film decisivo que ahora se comentará, *If* (1968), en el que ya hacía gala de un rostro de adolescente malvado y violento. También quedarán lamentablemente fuera de este artículo otras interesantes películas sobre la adolescencia del “nuevo cine americano”: *American Graffiti* (G. Lucas, 1973) y *Rebeldes* (F. Coppola, 1983) muestras de la juventud americana de los setenta y con una interesante utilización de la banda sonora en consonancia con la propuesta argumental.

Un trasunto interesante de las películas de Brooks y Bogdanovich será *Mentes peligrosas* (1995) de J. N. Smith. Aprovechando el recuerdo que todavía persiste en el público sobre aquellas antiguas propuestas y desde una perspectiva de género interesante, se plantea el mismo problema: el enfrentamiento de “miradas” entre el ángulo docente y el adolescente. Pero en este caso no es un duro profesor, sino una bella -y en apariencia más débil- mujer (Michelle Pfeiffer) la que tiene que bregar con el conflictivo grupo de adolescentes. Como en sus predecesoras, aquí interesa especialmente la visión del conflicto desde el punto de vista de los jóvenes protagonistas tal como lo plantea el film. El gran trabajo de los diversos profesores de estas películas no es lograr “cambiar el sistema”; ni siquiera encauzar definitivamente a sus estudiantes adolescentes (la tragedia siempre acecha y se dispara cuando se cambian los métodos tradicionales). Su “misión” -y esa si se cumple en ocasiones- es lograr pasar del rechazo total del adolescente por el “sistema” (representado en el aula por la figura del profesor) a manifestar una cierta empatía, interés o, incluso, comprensión por el mundo adulto y sus reglas (de nuevo representado por la figura docente que se encuentra allí, en el lugar equivocado y en el momento más inoportuno por circunstancias sociales no deseadas). En *Mentes peligrosas* además del giro “de género” que supone que el profesor sea ahora profesora y, por tanto, diferentes los rechazos y vinculaciones con el grupo de estudiantes de ambos sexos, se plantea también una interesante propuesta narrativa gracias al concurso de una excelente banda sonora “rapera” que consolida las enseñanzas de Coppola y Lucas en las dos películas citadas en las notas.

Muy diferente es el planteamiento de *El rector* (C. Cain 1987) en la que la violencia adolescente se da de bruces con un director de colegio (James Belushi) cuya vida personal se desmorona al mismo tiempo que debe amansar a un conflictivo grupo de jóvenes. Pero aquí los métodos pedagógicos utilizados por el protagonista no son en absoluto alternativos; sino mucho más clásicos. A la manera de *Sólo ante el peligro*, el profesor se enfrenta a la dura tarea de enseñar utilizando los mismo mecanismos que sus violentos discentes: no sólo

le abre la cabeza al conocimiento sino que no tiene ningún reparo en abrirles la cabeza de “verdad” o en utilizar la violencia del guardia de seguridad de la escuela. Evidentemente, en este caso, la reflexión es menos válida, pues el punto de vista de la rebeldía adolescente no va a variar ni un ápice: al contrario de lo que se señalaba en los casos anteriores, aquí no se logra interesar al adolescente, sólo se le amaestra con palos y se le confina a su jaula para que gruña su encierro.

También es muy diferente el planteamiento argumental de otra película mítica y muy representativa de finales de los años cuando los movimientos juveniles de rebeldía logran poner en solfa el sistema político-social. Se trata de *If* (Lindsay Anderson, 1968) una reflexión sobre la rebeldía juvenil desde el punto de vista de la comprensión por ese grupo de estudiantes que de la mano de Mick Travis (Malcom Mc Dowell) son capaces de las mayores perversidades y de la violencia más descarnada para enfrentarse a un sistema educativo muy represivo y también violento. La película, que obtiene la Palma de Oro en el Festival de Cannes de 1969, apuesta por ponerse de lado de los jóvenes radicales frente al sistema educativo británico, y representa una muestra paradigmática del *Free Cinema* inglés y de todos los “nuevos cines” que cambian la industria audiovisual de esa época. De manera muy poética –a veces incluso lírica- el director inglés plantea una sátira feroz contra los colegios británicos de la burguesía que representan el *establishment*. Con el riesgo que suponía esa postura (u otras parecidas ya citadas como *La naranja mecánica* de Kubrick), el cine más comprometido se decanta por la juventud frente al sistema, llegando incluso –como en este caso- a justificar la violencia y la perversidad y defendiendo metafóricamente al “tigre feroz e indomesticable” que cada adolescente lleva escondido en su interior. Como se advierte en este film, en la que incluye la banda sonora –llena de silencios muy poco tranquilizadores- está tratada con inusual violencia, el planteamiento argumental y la valoración moral de la violencia se aleja de las tendencias cinematográficas sobre la que antes hemos reflexionado.

Relaciones peligrosas

La belleza juvenil es una de las tentaciones más diabólicas para el adulto. Lo mismo que la madurez y la sabiduría del adulto (quizá su seguridad vital) se convierten a su vez en uno de los atractivos más tentadores para las personas adolescentes. Pero esa atracción mutua, ese juego de tentaciones cruzadas, esas inmensas posibilidades de “ser iniciado” o “iniciar” en terrenos desconocidos no se queda siempre en la vinculación entre el mentor o mentora y el iniciado o iniciada. En ocasiones, la pasión nostálgica por la infancia perdida, por la pureza del ángel; o la tentación de dejarse llevar en el difícil camino de la vida por las expertas manos de la persona adulta, estalla en pasiones descontroladas y perniciosas. Las irrefrenables pasiones carnales pueden llevar la relación adulto-adolescente por caminos tan peligrosos socialmente como atractivos para argumentos de ficción cinematográfica.

Dos pueden ser los modelos en los que se reflejan las diversas posibilidades de cine para narrar estas situaciones. Uno de ellos de origen fundamentalmente literario: *Lolita* de Vladimir Nabokov. El otro, aunque lejanamente basado en una novela de Charles Webb, podemos denominarlo como más cinematográfico y musical, pues fue la película *El graduado* (Mike Nichols, 1967) y una mítica canción (*Mrs. Robinson* de Simon&Garfunkel) las que otorgan consistencia y celebridad a la trama.

La adolescente literaria del escritor ruso es tratada en el cine –por las propias características de ese medio- con mayor fisicidad y sensualidad que en la novela. Tanto la *Lolita* (Sue Lyon) de Stanley Kubrick (1962) como la de Adrian Lyne (1997), Dominique Swan, representan la carnalidad en flor que “tienta” de manera desenfrenada e irresistible al “equilibrado y prestigioso” adulto profesor Humbert, que no duda en sacrificar su libertad y su carrera por la sexualidad de

la “casi niña”. Es el mito de la vampiresa (9), reforzado por la prohibición social de la diferencia de edad. Una materia muy golosa para cualquier argumento literario o cinematográfico. El modelo de Nabokov (mujer adolescente con adulto varón que parece que se aferra a sus últimas oportunidades de volver a vivir la adolescencia) tendrá su continuidad, con múltiples variantes argumentales, en películas como *Escándalo en las aulas* (1962), *El hombre del cráneo rasurado* (1965), *El nido* (1980), *La flaqueza del bolchevique* (2003) o la muy reciente y desconocida *Madrid 1987* (2012). Por su parte, el mito de la mujer madura seducida por la belleza y la timidez de quien aún no se ha iniciado en el sexo, con el referente claro de *El graduado*, donde el joven Dustin Hoffman aprende los misterios de la vida entre las sábanas de su futura suegra, Mrs. Robinson (bellísima y esplendorosa en su madurez Anne Bancroft), tendrá también su sucesión en otras propuestas cinematográficas como *El amor del capitán Brando* (1974), *La belleza de las cosas* (1995), *Una mujer difícil* (2004), entre otras muchas (10).

En ambos casos, la premisa argumental se basa en los amores prohibidos, consumados o no, entre dos generaciones a las que les separa una distancia muy grande tanto en años como en experiencias vitales. Como señala Nobero Gallí: “Los niños buscan en el adulto que les iluminen en los misterios de la vida, y hay pocos misterios más sugerentes para la infancia que el sexo” (Gallí, 1984, 17-18). La “mirada inversa”, esto es la fascinación del adulto de cualquier sexo en la belleza adolescente parece más fácil de explicar, aunque no es sólo la búsqueda de la eterna juventud; en ese enamoramiento atípico hay también -además de un deseo de compartir sentimientos a flor del piel- una búsqueda *pigmaliónica* de compartir experiencias.

Pero el cine trata estas historias de formas muy diversas. En *Escándalo en las aulas* de Peter Glenville es el profesor alcohólico interpretado por Laurence Olivier el que rechaza sexualmente a su pupila adolescente enamorada (Sarah Milles) exponiéndose a la calumnia de la alumna, que sin medir sus consecuencias y amparada en la venganza juvenil denuncia al adulto por acoso sexual. Muy distinto es el caso planteado en *El hombre del cráneo rasurado*. La tenebrosa película del belga André Delvaux plantea la historia del enamoramiento obsesivo de un profesor de peluquería por su estudiante, una fascinante y sensual Beata Tyszkiewicz. Cuando las propuestas sexuales del adulto son rechazadas por la joven, el profesor entra en un estado de enajenación mental muy peligroso. A medio camino entre la experimentalidad cinematográfica y el cine de género fantástico y de terror, la película se mueve por territorios quizá más agobiantes y peligrosos que los simples amores prohibidos. Particularmente -pese a la impresión que me causaron en mi adolescencia estas dos películas citadas- en la actualidad prefiero destacar tres propuestas españolas de adulto fascinado por jovencita. Me refiero a la ya clásica película de Jaime de Armiñán, *El nido*, en la que con gran virtuosismo el director plantea la historia de un director de orquesta jubilado y ya viudo que descubre la felicidad en su enamoramiento tardío de una preadolescente de 14 años. Toda una irrefrenable pasión de adulto ferrado a la vida, en la que Don Alejandro (Héctor Alterio) un personaje culto, con muchas aficiones y con la vida resuelta se aferra a la juventud y a la pureza de Goyita (Ana Torrent) una “lolita” española muy sensual pero quizá más niña que la que presentaba Nabokov. La pureza y la limpieza de la relación de amistad no oculta la pasión sexual latente y le sirve al director para satirizar la maledicencia y los prejuicios sociales. También me atraen de manera desmedida otras dos “lolitas” hispanas. Ambas interpretadas (no es casual) por María Valverde, que aparece en el cine español del siglo XXI con una inmensa carga sensual de adolescente diabólica. Se trata en primer lugar de *La flaqueza del bolchevique*, basada en una novela de Lorenzo Silva y dirigida por Martín Cuenca, en la que se narra la historia de un adulto que conoce por casualidad a la hermana adolescente de una pija con la que ha tenido un encontronazo tras un accidente de tráfico. La ninfula Rosana, llena de pureza y de luz, pero al mismo tiempo de sexualidad naciente, cambiará para siempre la vida y la forma de pensar de ese utópico hombre de izquierdas, obsesionado con encontrar al supuesto bolchevique que asesinó a la zarina en 1917. Y, por supuesto, me gustaría reivindicar aquí una película extraordinaria pero poco conocida: *Madrid 1987*,

(9)

Recuérdese por ejemplo, entre otras muchas, *El ángel azul* (Joseph Von Stenberg, 1929) en la que la joven y bella cabaretera interpretada por Marlene Dietrich hace “caer” al tímido y prestigioso profesor Rath desde la cumbre social hasta la perdición total.

(10)

Podría también haber traído a colación películas como *L'Amant* (Jean-Jacques Annaud, 1992), *Lila dit ça* (Ziad Doueiri, 2005), *Eban and Charley* (James Bolton, 2000) o *Il sapore del grano* (Gianni Da Campo, 1986), pero como en apartados anteriores se abriría demasiado el campo de análisis y me obligaría a un artículo de disparatado tamaño.

de David Trueba. Una historia tan claustrofóbica como madura ambientada en los años de la transición política en España, que narra las relaciones sexuales entre un prestigioso periodista y escritor ya en decadencia física e intelectual (José Sacristán) y una joven estudiante de periodismo (María Valverde). Encerrados en un cuarto de baño, por azar, el adulto y la casi adolescente pasan una calurosa tarde de domingo llena de confesiones íntimas y de sexo consentido al límite de sus experiencias personales.

En el otro sentido, el de la mujer adulta enamorada o fascinada por la belleza del adolescente, se podrían manejar tres casos a modo de ejemplo. Tres Mrs. Robinson bien diferentes. En *El amor del capitán Brando*, Jaime de Armiñán narra la historia de Aurora, una joven profesora (Ana Belén) que vive un gran choque cultural en su llegada al primer destino rural como maestra en un pequeño pueblo castellano durante los últimos años de la dictadura franquista. Allí en una maravillosa Pedraza cinematográfica se enfrenta a dos proposiciones muy diferentes: la de un viejo republicano exilado que regresa al pueblo y la de un joven adolescente que se enamora de ella. La arriesgada elección por la juventud y pureza del pupilo frente a la “realidad” que encarna el exilado (Fernando Fernán Gómez) le permitirá vivir una compleja situación: por un lado el rechazo del conservadurismo social; por otro dos amistades maravillosas y sinceras que darán un poco de alegría a un ambiente cargado de desolación, de renunciadas y de frustraciones. La curiosa y simpática rivalidad amorosa entre el viejo y el adolescente está narrada con tanta sinceridad como ternura. También me resulta fascinante la mujer adulta protagonista de *La belleza de las cosas*, Viola, una bella profesora interpretada por la actriz alemana Marika Lagercrantz. Casada con un simpático y culto vendedor ambulante, la profesora tiene un encuentro sexual con uno de sus estudiantes adolescentes, Stig, durante el invierno de 1943. El joven pasa en unas semanas por un proceso de iniciación a la edad adulta que sorprenderá a sus amigos y que le permitirá, al mismo tiempo, entablar una buena amistad con Frank, el marido de su profesora y amante. Una bonita propuesta de relaciones humanas y de adolescente que encuentra su camino que probablemente está basada en la máxima de David Hume: “La belleza de las cosas existe en el espíritu de quien las contempla”. Por último y de manera personal, me apetece citar a otra Mrs. Robinson muy particular: la protagonista de *Una mujer difícil*. Basada en un célebre *best seller* de John Irving, la película de Tod Williams narra la historia de un matrimonio venido abajo por la repentina muerte de sus dos hijos y la compleja depresión de la que debe salir la mujer de un famoso escritor que contrata a un asistente adolescente. Marion (interpretada por Kim Basinger) fascinará al adolescente y ella, que ve en él el reflejo de su hijo fallecido, no sólo consentirá en la relación sexual sino que se convertirá en el faro vital del joven al mismo tiempo que se nutre de su fuerza y de su juventud para poder ella misma echar a volar tras la tragedia. Los ojos del joven que se cree el capitán Brando, los del atónito Stig y los del asistente del escritor norteamericano se concretan en “miradas” de adolescentes fascinados por la belleza adulta de sus parejas sexuales pero también son “miradas ya adultas”: de adolescentes que han dado el salto a una nueva vida, con más seguridad y fortaleza que sus camaradas que no han tenido la suerte de ser “iniciados” al gran misterio de la vida por mujeres adultas con experiencia.

La Historia como protagonista

En varias de las películas citadas en otros apartados de este artículo aparecen en ocasiones como meros paisajes de fondo acontecimientos históricos destacables y en muchos casos muy decisivos en las vidas de los jóvenes protagonistas. Pero también se podrían analizar otras películas con adolescentes en las que ese trasfondo histórico se convierte en el auténtico protagonista de la historia. En ellas los adolescentes que aparecen son simples instrumentos de los que se sirve el guionista o el director para poder contar otras historias desde una perspectiva diferente. La mirada del adolescente, más inocente que la del adulto, pero ya consciente de la situación que vive, permite al director

plantear una reflexión muy rica sobre determinados hechos y situaciones del devenir de la humanidad. Para mí son especialmente interesantes, entre muchas otras (11), películas como *Esa tierra es mía* (1943), *Europa, Europa* (1990), o *Au revoir les enfants* (1987), si pensamos en los conflictos mundiales. O también, en el caso concreto de la historia española, se pueden recordar películas muy significativas como *Las bicicletas son para el verano* (1984) o *Lengua de las mariposas* (1999).

La inolvidable película de Jean Renoir *Esa tierra es mía* narra los supuestos hechos acaecidos en la escuela francesa de un pequeño pueblo durante la ocupación alemana. El profesor Lory (inmenso, en todos los sentidos, Charles Laughton) es un tímido y apocado docente, refugiado en el hogar materno y superprotegido. En el juicio al que es sometido por un asesinato que no ha cometido -y pensando sobre todo en sus pupilos adolescentes y en su propia dignidad- el profesor Lory hará un discurso demoledor contra quienes favorecen la ocupación alemana y en defensa de la libertad del pueblo francés convirtiéndose así en un héroe no sólo para su compañera y amiga (Maureen O'Hara) sino para el amplio grupo de adolescentes a través de cuyos ojos se contempla un micro episodio histórico que se convierte en metáfora premonitrice de lo que será la resistencia francesa y su importancia en la derrota del fascismo europeo.

Por su parte, la polaca Agnieszka Holland narra también una preciosa historia que parece construida exproso para continuar con las reflexiones que se están planteando en este artículo. En *Europa*, se asiste a las peripecias de un adolescente judío en plena segunda guerra mundial. Para poder sobrevivir el joven deberá vivir durante un tiempo en un orfanato ruso, posteriormente se tendrá que hacer pasar por alemán hasta convertirse en un héroe nazi ocultando sus creencias y su identidad y, por supuesto, sin desvelar esa escisión física en su pene que le delata y acusa. El paralelismo entre las complicaciones de cualquier adolescente para asumir su propia identidad con las de este judío puesto siempre por la trágica contienda en situaciones límites y rocambolescas se traduce en una efectividad narrativa prodigiosa. Sally es un personaje que se convierte casi en metáfora del cuestionamiento vital permanente al que está sometido cualquier persona adolescente, pero en este caso, cada momento de su vida (en la que está de modo casi omnipresente su ausencia de prepucio como pesada espada de Damocles) se convierte en una compleja travesía por la cuerda floja de las identidades geográficas (polacos, rusos, alemanes...) y religiosas (judías, católicos, protestantes...). La directora polaca logra transmitir toda la soledad de este joven "arribista por azar" que oculta su "secreto" en un reflejo muy certero de la adolescencia como edad de la indefinición, al mismo que maneja la micro historia de Sally para trazar una rica disección de los graves problemas de la humanidad y de la inutilidad de la guerra. "A veces es más fácil representar un papel que ser fiel a uno mismo", dice uno de los personajes del film. Y es cierto, para el adolescente (para Sally y para todos lo que se enfrentan a ese complejo estado de ánimo) resulta mucho menos exigente dejarse llevar por el grupo y representar el papel que en cada momento te otorga la sociedad que "encontrarse" realmente a sí mismo y "vivir" su verdadera identidad.

También me resulta especialmente atractiva en el mismo sentido la propuesta del director francés Louis Malle en *Au revoir les enfants*. En ella la ocupación alemana se narra desde los ojos de otro adolescente judío, oculto bajo nombre falso en un colegio y defendido por un valiente sacerdote católico de fuerte compromiso democrático. El padre Jean acoge a Bonnet y a otros adolescentes judíos bajo la protección de los muros de la escuela, al tiempo que en sus sermones denuncia la pasividad de los padres de los estudiantes y su situación de privilegio. Observar la realidad de ese drama de la ocupación y del holocausto desde los ojos privilegiadas de ese grupo de adolescentes "varados" al mismo tiempo en el internado que les protege y en las propias búsquedas de sus identidades permite a Louis Malle demostrar su inteligencia narrativa y su compromiso con la libertad.

(11)

Se quedan en el tintero no sólo películas interesantes sino también conflictos históricos muy decisivos, locales o más internacionalizados, que me resulta imposible abarcar. Por citar solo acontecimientos que nos son muy cercanos al menos por el idioma, se me ocurre citar -a modo de ejemplo- la reciente historia argentina a través de los ojos de adolescentes en películas como *Kamchatka* (Marcelo Piñeyro, 2002) que "mira" la represión de la dictadura militar de Videla a través de los ojos de un adolescente enamorado; o *Infancia clandestina* (Benjamin Ávila, 2011) que narra la historia de una familia de montoneros que vive entre el exilio y la clandestinidad vista a través de la mirada de un joven de 14 años que se inicia a la vida y descubre su identidad en un ambiente atípico pero decisivo para la historia de su país. O también se queda olvidado el caso *Los juncos salvajes* (2004) del francés André Techiné en el que se traza el paralelismo entre los amores cruzados de tres adolescentes (François, Maité y Serge) con los problemas de la Francia gaullista durante la guerra de Argelia.

En el caso español, destaco dos ejemplos entre otros muchos que podrían haber sido escogidos. La valentía y riqueza con la que Fernando Fernán Gómez en su primitiva obra teatral y posteriormente Jaime Chávarri en la película retratan la guerra civil española a través de los atónitos ojos de un adolescente en pleno cambio vital. *Las bicicletas son para el verano* es uno de los títulos más afortunados del cine de la democracia española para tratar de explicar el sangriento conflicto de las dos Españas. A través de la “mirada” del adolescente Luisito (Gabino Diego) -que desea una bicicleta pero que debe esperar al final de la guerra para obtenerla- el espectador asiste a la vida cotidiana de una familia en el Madrid asediado. La visión del muchacho -que evoluciona según se desarrollan los acontecimientos- es el mejor microscopio para tratar de entender un conflicto inexplicable; y la metáfora del paso de la adolescencia a la madurez subrayada por el deseo de tener una bicicleta es muy loable. El verano de la paz no llegará nunca; y aunque amanezca un invierno de la derrota en que se pueda vivir de otro modo diferente a la miseria con la que se ha vivido la guerra, las bicicletas tampoco serán ya para ese tiempo, porque la juventud y la inocencia se han perdido definitivamente en el conflicto.

Por otro lado, y de otra manera, José Luis Cuerda narra también un episodio de los años finales de la segunda república y el estadió del conflicto bélico español en un pequeño pueblecito. *La lengua de las mariposas* se centrará en la historia de un fascinante maestro republicano (magnífico Fernán Gómez como paradigma de todo el cuerpo docente español de aquella época) y su pupilo, un adolescente que descubre en la ciencia y en el conocimiento que la transmite su profesor un camino para salir de la podredumbre rural a la que está abocado. En un final estremecedor -pero muy tierno al mismo tiempo- el espectador asistirá a la traición del joven a su “querido” maestro. La cómoda pertenencia al grupo, la dificultad de encontrar y asumir su propia identidad, la indefinición en suma del adolescente que grita e insulta al único hombre que de verdad “quiere y respeta” es un reflejo casi especular del acontecimiento histórico que en ese momento está viviendo España: la traición a esa joven república -cultura y dinámica- agredida e insultada por la adocenada masa rebelde que la asesinará definitivamente tres años después.

Otras propuestas para no olvidar

(12)

Me refiero a dos trabajos ya antiguos pero que en su momento me apasionaron y en los que también me propuse estudiar el cine y sus diferentes narrativas como reflejo de algunos aspectos sociales y tecnológicos decisivos. Se trata de *Teléfonos de cine* (Ed. Electa, Madrid, 1996; en colaboración con Mariano Cebrián y Agustín García Matilla) y *Cine entre líneas. Periodistas en el cine* (Seminci, Valladolid, 2000; en colaboración con Virgina García y Javier Sales). En ambos libros, tras analizar cientos de films diferentes, se advierte la frustración de haber abandonado en el olvido y la oscuridad títulos muy significativos y válidos para la reflexión sobre la influencia de la tecnología telefónica en la existencia humana y también el reflejo en el cine de esa profesión tan denostada a veces pero tan necesario para el progreso y la libertad de la humanidad como es el periodismo.

El espacio se va acabando, y como me ha sucedido en ocasiones anteriores en las que se me ha encargado que estudie el reflejo en el cine de aspectos sociales relevantes (12), advierto la inmensa cantidad de películas interesantes y propuestas cinematográficas enriquecedoras que se me están quedando en el tintero sin tiempo para dejarlas al menos reseñadas.

Usaré, si se me permite abusar un poco más del lector, los últimos párrafos de este trabajo para recordar algunas películas cuyo análisis del fenómeno adolescente es tan válido (o en ocasiones quizá más válido) que los que hasta ahora he propuesto. Escoger títulos para estructurar un estudio como el que hemos construido obliga siempre a la dura tarea de “olvidar” algunos casos que precisamente por su originalidad podrían crujir en su intento de colocarlos en los moldes ya establecidos canónicamente.

Me refiero por ejemplo a propuestas como la de Sofía Coppola en *Virgenes suicidas* (2000). Una atractiva, poética y bella manera de narrar la tragedia de las cinco hermanas Lisbon que van abandonando sus armónicas y organizadas vidas al ir enfrentándose a la terrible dicotomía de aceptar su sexualidad adolescente o las normas sociales imperantes. Narrada ya desde la madurez por uno de los adolescentes fascinado en sus tiempos jóvenes por la belleza de la hermanas, la trama basada en una novela de Jeffrey Eugenides es tan hipnótica como sugestiva. También resulta muy original la versión cinematográfica de la novela de John Irving *Principes de Maine, reyes de Nueva Inglaterra* que dirige Lasse Hallström con el título de *La casa de las normas de la*

sidra (1999): apasionante relato de iniciación vital de un inteligente y atractivo adolescente huérfano que logra cambiar su vida y la historia del orfanato en el que se ha criado tras su enfrentamiento con la vida exterior. Una narración radical y apasionante, brillantemente interpretada por Michael Caine, Charlize Theron y Tobey Maguire, que pese a ser un producto comercial americano basado en un auténtico *best seller* literario recuerda -en su propuesta estética y ética- al cine de los Dardenne: quizá muy alejado en el modelo producción pero de una radicalidad similar, cuando reflejan historias de adolescentes europeos como hacen en *Rosseta* (1999) o en *El hijo* (2002).

Al tratar el apartado de las relaciones entre la institución educativa y el cine, estoy convencido de haber olvidado múltiples casos muy interesantes; pero específicamente en dos de ellos el olvido ha sido intencionado para poder reseñarlos en este apartado de “rarezas” por su diferente y más novedoso planteamiento argumental: se trata de la francesa *La clase* (2008) y de la estadounidense *El profesor* (2011). La primera dirigida por Laurent Cantet e interpretada por François Bégaudeau -ambos comprometidos docentes de profesión (13)- es casi un documental de las relaciones entre un aguerrido maestro de lengua y un grupo de adolescentes conflictivos que representan el microcosmos cultural, social y racial en los extrarradios de las grandes ciudades francesas actuales.

Por su parte, la película dirigida por Tony Kaye e interpretada por Adrian Brody retoma como la anterior la reflexión sobre la violencia en las aulas y el papel del profesor en su encauzamiento; pero en este caso, además de hurgar con dureza en la visión de la adolescente conflictiva “salvada” por el adulto, Kaye disecciona la conciencia del profesor, que evita comprometerse en la situación, que desempeña su profesión intentando mantener frialdad y distancia y que huye de su posible implicación moral en el problema que debe vivir. Dos más que interesantes “reformulaciones” de los casos que ya he comentado anteriormente.

En otro orden de cosas, recordaré para acabar este epígrafe, la paradigmática muestra del amor y la esperanza adolescente en la vida que una inolvidable película clásica plantea y que cualquiera de los lectores habrá echado ya en falta en este listado casi interminable de historias cinematográficas sobre la adolescencia: *Esplendor en la hierba* (Elia Kazan, 1961). Los desgraciados amores a modo del clásico Romeo y Julieta entre Bud y Dennie en la región de Kansas de los años cincuenta no es solo una historia romántica y de apasionamientos juveniles; es también una fiel muestra de muchos de los otros conflictos que ya hemos citado en ejemplos anteriores: incompreensión paterna, búsqueda de identidad, indefinición del adolescente que lucha entre la capacidad de comerse el mundo y la incapacidad para expresarlo, etc. El soberbio guión de William Inge (no en vano obtuvo el Óscar de 1962) y el sugerente título escogido plantea también otra de las reflexiones que planean sobre el espíritu global de este trabajo. Intentaré explicarme porque no es fácil: tanto el cine que ven los adolescentes, como el que trata de reflejar sus problemas, como el más didáctico que pretende conformar modelos de comportamiento no está hecho (ni escrito, ni dirigido, ni producido) por adolescentes sino por adultos que ya pasaron por esa etapa y que en ocasiones la han olvidado. Por personas que a veces ya han renunciado a soñar o que han aprendido a no pensar en la felicidad porque consideran que ya pasó el tiempo de esos dislates juveniles. La película de Elia Kazan apuesta, por el contrario, por la nostalgia combativa, por el recuerdo de la adolescencia como una época de belleza y esplendor. Y lo hace con rigor ya desde el propio título de la película, uno de los versos del poema de William Wordsworth, que se convierte en toda una declaración de intenciones del cineasta que relata con sinceridad esa edad de la inocencia y de la maldad: “Aunque mis ojos ya no puedan deslumbrarse por ese puro destello. Aunque ya nada pueda devolverme las horas de esplendor en la hierba, no debemos afilgarnos, pues la belleza siempre subsiste en el recuerdo”.

(13)

Resulta al menos curioso señalar las cercanas relaciones entre cineastas y docentes. Ambas profesiones se encuentran entrelazadas en muchas más ocasiones de las que el azar podría influir. Además, no es difícil recoger declaraciones como la del suizo Alain Tanner (recuérdese *Jonás, que tendrá 25 años en el año 2000* una de las banderas ideológicas de la adolescencia de comienzos de los años setenta): “Adoro el cine, no podría hacer otra cosa, salvo quizá enseñar, porque me gusta mucho la pedagogía”.

Algunas muestras de cine español y un particular homenaje

El énfasis que he puesto en las últimas frases del epígrafe anterior pudiera dar lugar a pensar que se había reservado la cita de *Esplendor en la hierba* para concluir este trabajo. Así pudo ser en un principio, pero ahora -con docenas de fichas repartidas por la mesa de trabajo- no quiero dejar de citar antes de dar por cerrado este artículo, algunos casos muy interesantes de películas más o menos actuales del cine español que ponen el dedo en la llaga de algunos de los problemas de la adolescencia.

En primer lugar porque películas como *Historias del Kronen* (Montxo Armendáriz, 1995), *El bola* (Achero Mañas, 2000), *Martin Hache* (Adolfo Aristarain, 1997), *Héctor* (Gracia Querejeta (14), 2004), *Barrio* (Fernando León de Aranoa, 1998) o la muy modesta *Blog* (Elena Trapé, 2010), son -además de excelentes films- evidentes muestras de las mejores y más interesantes reflexiones sobre algunas cuestiones ya mencionadas: la irresponsabilidad del adolescente, la delincuencia juvenil, la búsqueda del padre o la madre perdidos, la marginalización del adolescente por la pobreza física o cultural; o -en el caso de la última- la visión de la cotidianeidad de la vida de un grupo de chicas adolescentes narrada con el propio lenguaje usado en sus íntimas confesiones grabadas con las *webcam*. Pero también por otra razón muy personal y de justicia. Este artículo está basado primigeniamente en mis reflexiones sobre una reciente película de Patricia Ferreira: *Los niños salvajes* (2012). Fue precisamente cuando se presentó esta película al público menorquín del Ateneo de Mahón, cuando me planteé por primera vez la reflexión sobre el reflejo cinematográfico de la adolescencia. Por ello -y a modo de pequeño homenaje de agradecimiento a su directora, que tuvo la generosidad de viajar allí para participar en una mesa redonda sobre estos temas- es por lo que me gustaría cerrar esta larga lista de propuestas con un breve análisis de ese film por su decisiva contribución al debate planteado.

Los niños salvajes

A partir de un guión muy sólido escrito al alimón con Virginia Yagüe, Patricia Ferreira desarrolla en esta película de 2012 la historia cotidiana de la rabia contenida, el desconcierto vital y la búsqueda de un lugar en el mundo de tres adolescentes de muy diversa procedencia social en la Cataluña actual. Oki (Marina Comas), Alex (Alex Moner) y Gaby (Albert Baró) son tres jóvenes en pleno proceso de buscarse a sí mismos con pocas cosas en común al margen de su estado de ánimo, a los que al azar y las circunstancias unirán en una estrecha y bonita amistad. Gaby es un deportista con un padre machista y sobreprotector que se siente agobiado por las esperanzas que han depositado en él. Alex es hijo de una familia emigrante que a duras penas sobrevive regentando un humilde bar. Por su parte, Oki es hija de una familia burguesa, condescendiente y progresista que dedica poco tiempo a la relación con sus hijos aunque les permita vivir en una cómoda situación económica. Tres familias diferentes, tres modelos educativos distintos (desde el más permisivo y comprensivo al más tradicional y castrante) y tres maneras de madurar de diferente manera. Pero con algo en común: la indefinición vital de la adolescencia, la rebeldía de una edad molesta, la pertenencia a un grupo que debe enfrentarse a la compleja operación de madurar y dejar atrás la feliz etapa de la infancia. Los sueños de los tres jóvenes y la realidad en la que están inmersos chocan trágicamente como dos inmensos trenes a gran velocidad y las consecuencias serán terribles e inesperadas. Pero el gran acierto de la película es no encontrar culpables en esas situaciones, ni siquiera buscar explicaciones ni soluciones. La directora se limita a narrar los hechos, estructurados con una tensión narrativa muy elaborada, poniendo énfasis en lo que sucede entre la cotidianeidad más superficial y el drama interno de estos adolescentes, cuyos problemas son absolutamente desconocidos tanto para sus familias como para sus profesores. Una historia minuciosamente contada en tres largos

(14)

Cuando este artículo pueda leerse, ya se habrá estrenado otra propuesta de esta misma directora con bastantes parecidos a *Héctor*. Se trata de *Quince años y un día* (2013) que no podemos comentar todavía por no haber podido verla, pero que parece que camina por derroteros similares a los que ya expresó Gracia Querejeta en su anterior película con adolescente protagonista.

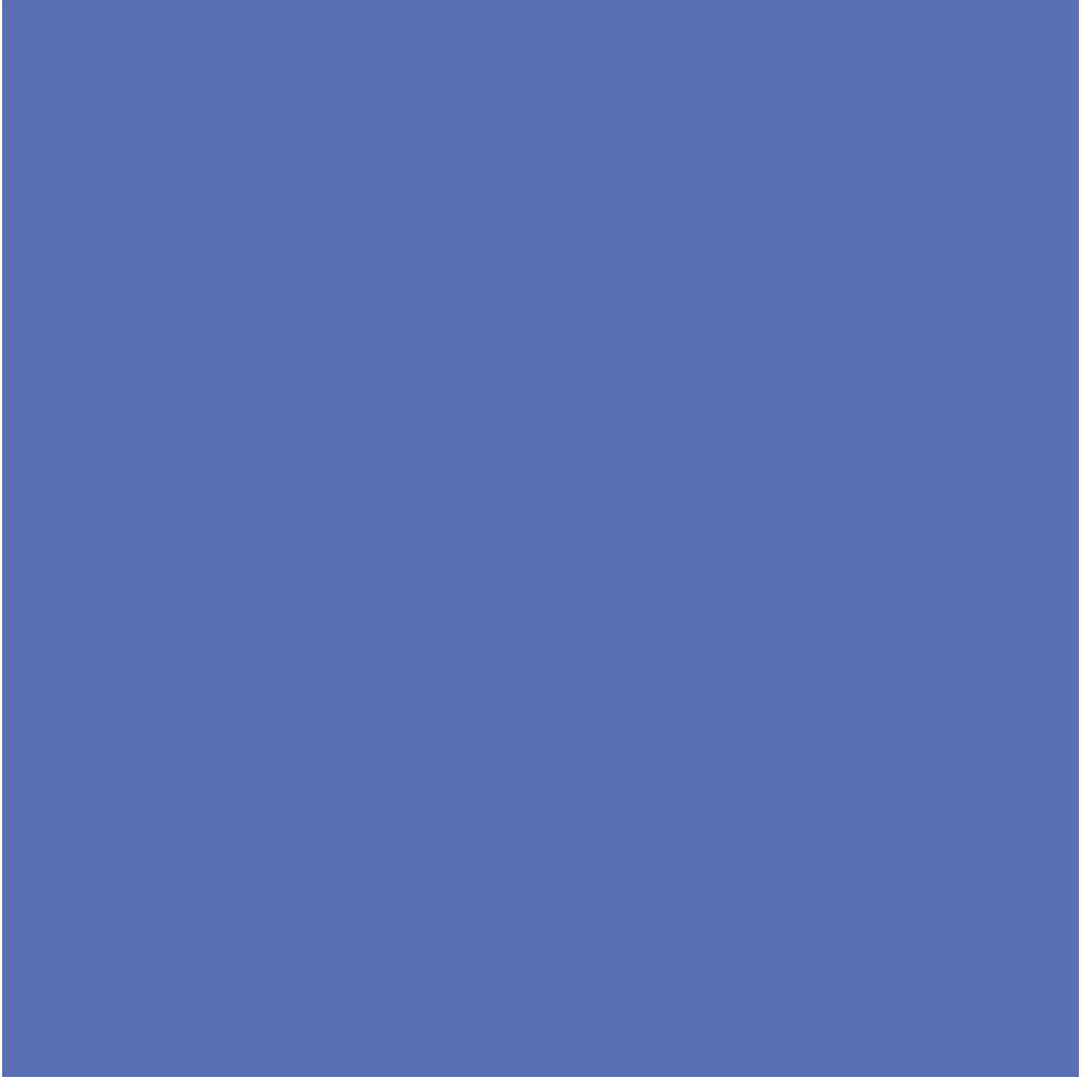
flash-back a modo de interrogatorios, que culmina de manera muy impactante y con una insospechada violencia de terribles consecuencias sociales.

Coda

Como otros muchos adolescentes que han ido apareciendo en estas páginas, los tres jóvenes ideados por Patricia Ferreira son reflejos de ficción de la mayoría de las personas que transitan desprotegidos por esa etapa vital. En este caso, Oki se rebela frente a la autoridad paterna que confunde privilegios económicos con cariño; Alex ve como sus sueños se desvanecen y su futuro se presenta amargo y desilusionante en una familia desestructurada por la situación económica y social; y Gabi asiste atónito a su propia cobardía sintiéndose como un muñeco articulado en las manos de su padre, que es al mismo tiempo su entrenador de *kickboxing*. Acertadas metáforas que ponen el dedo en la llaga de los múltiples problemas de la adolescencia. Problemas familiares y sociales de educación y cultura; enfrentamientos entre el incomprensible mundo adulto y el incomprensible mundo adolescente; choques violentos entre los sueños vitales de la juventud y la terrible realidad de los adultos que han dejado de soñar. Todo un universo de circunstancias cotidianas convertidas en su reflejo cinematográfico en estilizadas propuestas llenas de pasión y poesía, que se podría resumir en una sola: la búsqueda de una identidad. Como el adolescente argentino de la película con la que he comenzado este artículo, que frente a la tumba de su mentor en su complejo proceso de maduración vital y política se lamenta de la dificultad de encontrar ese lugar al sol: "Me gustaría que me dijeras como se hace para saber cual es mi lugar en el mundo. Supongo que me voy a dar cuenta cuando esté en un lugar y ya no me pueda ir más. Supongo que es así. Supongo que va a aparecer. Todavía tengo tiempo de encontrarlo".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (1995) Monográfico 100 años de cine. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 242.
- Barranco Moreno, J. (1999) "Evolución de la violencia en el cine: Rebelión en las aulas", en revista *Comunicar*, número 12, pp.19-24.
- Baticle, Y. (1971) *Le professeur à l'écran*. Paris. Ed. du Cerf.
- Bergala, A. (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes.
- Bulman, R. C. (2002) "Teachers in the Hood: Hollywood's Middle-Class Fantasy", en *The Urban Review*, vol. 34, nº 3, pp. 251-276.
- Carterwall, E. (2000) *El amor en la adolescencia. Hablando de sexualidad y de relaciones personales en la Escuela*. Barcelona, Ed. del Serbal.
- Espelt, R. (2001) *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción (1975-2000)*. Barcelona, Laertes.
- Ferro, M. (1975) *Analyse de film, analyse de sociétés*. Paris, Hachette.
- Galli, N. (1984): *Educación sexual y cambio social*, Barcelona, Ed. Herder.
- Imbert, G. (2002) "Cine, representación de la violencia e imaginarios sociales", en Camarero, G. (ed.) *La mirada que habla (cine e ideologías)*. Madrid, Akal.
- Los Certales, F. (1999) "Estereotipos y valores de los profesores en el cine", en *Comunicar*, nº 12, pp. 37-45.
- Los Certales, F. y Nuñez, T. (2001) *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Madrid, Octaedro.
- Martín Murillo, F. (2011) "Adolescentes y maternidad en el cine: "Juno", "Precious" y "The Greatest", en *Comunicar* nº 36, pp. 115-122.
- Obiols Suari, N. (2011) "Profesores y adolescentes en el cine: aproximación a algunas características del rol docente transmitidas a través del cine", en *Actas del Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona. Material en internet.
- Sánchez Noriega, J. L. (2004) *Diccionario temático del cine*. Madrid, Cátedra.



¿Y si los narradores se equivocaron? Metamorfosis de las adaptaciones audiovisuales de relatos tradicionales orientadas al público adolescente

Quizá una de las principales tareas en la adolescencia sea la reelaboración de conocimientos, mitos y procesos que fueron aprendidos durante la infancia y que, sin embargo, desde la nueva etapa, resultan diferentes a como entonces se abordaron. Entroncando con este aspecto, recientes superproducciones cinematográficas y televisivas (“Blancanieves”, “Érase una vez”, “Oz, un mundo de fantasía”...) dan muestra de un creciente corpus de narraciones que se diferencia y consolida por revisar los relatos infantiles tradicionales y adaptarlos a las expectativas y preocupaciones de públicos de más edad, con especial atención al target adolescente. Los nuevos enunciados de estas adaptaciones realzan ciertos aspectos de los cuentos originales y modifican significativamente otros, explicitando reflexiones sobre los mecanismos emocionales y usos sociales del relato y profundizando en la necesidad de adaptar a nuestra realidad y retos contemporáneos determinados mitos del imaginario colectivo. Entre las características de estas nuevas narraciones destaca especialmente la tendencia a la reflexión metacomunicativa, plasmada en repetidos enunciados acerca de la responsabilidad social e histórica del narrador y sus relatos: con notable coincidencia, en estas revisiones el narrador pasa a ocupar un protagonismo distinto, revisando explícitamente aspectos que afectan a discursos y modelos concernientes a la construcción de la identidad y la realidad contemporánea y cuestionando el modo en que realizó su tarea en el pasado, disculpándose en muchos casos por no haber transmitido las historias como realmente debieron ser contadas y tratando de compensar el efecto que esto pudo tener en aquellos que entonces lo escucharon. La investigación que aquí se presenta detecta y examina las principales características de este nuevo tipo de revisiones a partir del análisis comparativo de ocho relatos audiovisuales representativos de esta nueva tendencia.

(1) Pablo Berger, 2012.

(2) La cadena de televisión española Antena3 ha anunciado el estreno de la serie “Cuentos del siglo XXI” entre su programación de 2013.

(3) La serie de televisión “Érase una vez” (“Once upon a time”, Edward Kitsis y Adam Horowitz) fue estrenada en 2011 y presentó su segunda temporada el 30 de septiembre de 2012 en la cadena CBS; las películas “Blancanieves y la leyenda del cazador” (“Snow White and the Huntsman”, Rupert Sanders) y “Blancanieves” (“Mirror, mirror”) fueron estrenadas en 2012; el estreno de la película “Maleficent. La bella durmiente” (“Maleficent. The sleeping beauty”, Robert Stromberg) está previsto, de acuerdo a lo anunciado, para marzo de 2014.

(4) A pesar de la larga historia de adaptaciones de este tipo de

Palabras claves: cine, televisión, alfabetización audiovisual, narrativa, género, educación.

1. Introducción

Un creciente corpus procedente de la actual ficción cinematográfica y televisiva se inscribe en una nueva línea de revisión de los cuentos clásicos infantiles: un conjunto visitado por realizadores de muy distintos países (España se involucra en este proceso con la película “Blancanieves” (1) y la serie “Cuentos del siglo XXI”) (2) y fuertemente consolidado por numerosas superproducciones norteamericanas (“Blancanieves y la leyenda del cazador”, “Blancanieves”, “Érase una vez”, “Maleficent-La bella durmiente”...) (3), impulsoras de una nueva lectura de estos relatos como propuesta temática, estética y discursiva (4). La investigación en torno a los enunciados compartidos por estas adaptaciones profundiza en dos aspectos muy relevantes para los estudios de comunicación: las características que empiezan a consolidarse como distintivas de una línea narrativa cada vez más presente en la ficción audiovisual internacional; y la detección y el análisis de significativas modificaciones propuestas en torno a referencias de resonancia en nuestro imaginario colectivo.

relatos que recorre la Historia de la ficción audiovisual, las presentaciones estas versiones coinciden en subrayar una inédita reescritura del cuento como principal elemento de reclamo. Así lo expresan en sus propios discursos de promoción, como expresan los parlamentos del narrador en los trailers promocionales de películas estrenadas en los últimos meses de 2012, como “Blancanieves -MIRROR, MIRROR” de Tarsem Singh (“un cuento clásico consigue una nueva aruga... vive la experiencia de las aventuras jamás contadas de Blancanieves) o “Blancanieves” de Pablo Berger (“Nunca te han contado el cuento así” anunciaba la publicidad audiovisual del estreno).

(5)
BRUNER, Jerome, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*, Agora Pocket, Paris, 2002, p. 15.

(6)
SORIANO, Marc, *Les contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires*, Tel Gallimard, Paris, 2005, p. 13 ; SERMAIN, Jean-Paul, *Le conte de fées. Du classicisme aux Lumières*, Paris, Ed.Desjonqueres, 2005, pp. 115-140.

(7)
Cfr. ZIPES, Jack, *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*, New York, Routledge, 1991.

(8)
Cfr. SHAEFFER, Jean-Marie, *Pourquoi la fiction?*, Paris, Seuil, 1999.

(9)
Cfr. BACCHILEGA, Cristina, *Postmodern Fairy Tales. Gender and narrative strategies*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1997, pp. 3-7.

(10)
Cfr. SERMAIN, Jean-Paul, *Le conte de fées. Du classicisme aux Lumières*, Paris, Ed. Desjonqueres, 2005, pp. 17-37.

(11)
ZIPES, Jack, *Fairy Tales as Myth, Myth as Fairy Tale*, Lexington, University Press of Kentucky, 1994, pp. 21-27.

1.1. La adaptación mediática de los cuentos clásicos infantiles como objeto de estudio

El comienzo de “nuestra historia en común con las narraciones”, como subraya Jerome Bruner, se establece desde edades muy tempranas y con un grado de permanencia tan intenso que “éstas nos acompañan ya el resto de nuestra vida” (5). Cobra así una particular importancia la investigación de aquellos relatos que culturalmente se destinan a inaugurar la relación con tal universo narrativo y con ciertos elementos clave del desarrollo personal y la vida en sociedad: el cuento infantil no sólo colabora en que los receptores más jóvenes (desde sus primeros años de vida) adquieran elementos relativos al lenguaje, la estructuración discursiva o el desarrollo de la capacidad de proyección y abstracción (6); es también una de las primeras herramientas sociales con que codificar la transmisión, desde la infancia, de las expectativas grupales de desarrollo, comportamiento y convivencia (7). Mediante la construcción de metáforas e imágenes sobre cuestiones que preocupan al grupo social, los cuentos infantiles enuncian y refuerzan determinados modelos de gran impacto socializador, constituyéndose así como el primer eslabón de ese complejo y abundante conjunto de narraciones y mitos compartidos con que las sociedades abordan cuestiones esenciales para el desarrollo de sus individuos y colectivos (8).

Algunas de estas narraciones destinadas a los receptores más jóvenes adquieren, por medio de una fuerte aceptación social, una destacada valoración por su eficacia narrativa, emocional y educativa, consolidando una notoria permanencia entre distantes contextos históricos y geográficos (9). Así, ciertas narraciones progresivamente insertas en el creciente corpus de los cuentos clásicos –tanto de origen oral como literario–, se consolidan especialmente como imágenes y modelos destinados por el imaginario colectivo a los niños y, en ciertos contextos sociales, a los adolescentes (10): cuentos de hadas, fábulas, leyendas e incluso relatos que quizá no fueron inicialmente destinados a públicos tan jóvenes pero que, tras experimentar diversas modificaciones, se asientan también como mitos de referencia para la infancia (11). Tanto las narraciones procedentes de culturas ancestrales (recopiladas por escritores investigadores del folclore popular) como aquellas de nueva creación literaria pero especial pregnancia y longevidad en el imaginario colectivo (12), son ampliamente adaptadas a nuevos formatos de difusión literaria y a otros lenguajes artísticos que retoman y versionan sus personajes y tramas. Estas sucesivas adaptaciones se desarrollan a partir de muy diversos procesos de modificación por fragmentación, omisión de ciertos aspectos e incorporación de otros nuevos y adecuación a colores locales, convenciones comerciales y artísticas o emergentes necesidades sociales (13). Además, esta permanente reescritura asumida de generación en generación se organiza en torno a una compleja mezcla de códigos narrativos que reúne elementos esenciales de muy distintos géneros.

Es precisamente en esta mezcla de géneros donde nace y se desarrolla la adaptación audiovisual de estos relatos: desde que Georges Méliès seleccionara fragmentos de cuentos tradicionales para sus producciones pioneras (14), la historia de las adaptaciones audiovisuales de este tipo de relatos se ha mantenido en un flujo constante a lo largo de toda la Historia de la ficción cinematográfica y televisiva, largo trayecto de más de un siglo de vida que involucra muy diversos géneros, tratamientos y recursos (15). Esta amplia paleta de géneros se relaciona con un aspecto característico de la recepción de las adaptaciones escénicas, musicales y audiovisuales de los cuentos tradicionales: al pasar del soporte escrito de prioritaria difusión infantil a nuevos contextos como los teatros o las salas de concierto y cine (16), adquieren una proyección que deja de dirigirse sólo a niñas y niños para incluir también (y, en ocasiones, de forma concreta y excluyente) a muy diversos públicos de más edad (17).

El análisis comparativo de la progresiva metamorfosis descrita por tales adaptaciones y “reescrituras transmediáticas” (18) durante más de un siglo (la evolución del modo en que los distintos contextos históricos y sociales rescatan y modifican estas narraciones dándoles nuevos rasgos e interpretaciones),

(12)

Entre los autores de alcance transnacional de este tipo de narraciones podemos citar a escritores que investigaron sobre relatos folklóricos y transcribieron muchos de sus ejemplos principales, como Marie-Catherine d'Aulhoy, Charles Perrault y los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm y a destacados autores de nuevas propuestas de origen literario que, como Christian Andersen o Lewis Carroll (pseudónimo de Charles L. Dodgson), asentaron su obra con extraordinaria permanencia en el corpus de los cuentos clásicos infantiles.

(13)

Cfr. BACCHILEGA, Cristina, *op. cit.*, pp. 10-12.

(14)

"Cendrillon", 1899; "Le Voyage de Gulliver à Lilliput et chez les Géants", 1902; "Le palais des mille et une nuits", 1906.

(15)

A lo largo de la Historia de estas adaptaciones se detecta el uso de códigos y fórmulas de géneros tan dispares como la ficción infantil, la comedia, el drama romántico o social, el suspense, la animación, el cine fantástico, el musical, el cine de aventuras, el terror, la telenovela o, incluso, producciones destinadas al circuito erótico.

(16)

Pensemos, por ejemplo, en la adaptación operística de "La Cenicienta" compuesta por Rossini, en el ballet "La bella durmiente" de Tchaikovsky o en una de las primeras versiones cinematográficas de Méliès o Hepworth y Stow.

(17)

Quizás debido al propio interés que despertaba la novedad del acontecimiento cinematográfico en sus primeros años (garantía de que muy distintos públicos se reuniesen frente a la pantalla, con cierta independencia de las tramas concretas seleccionadas por los autores), las adaptaciones de cuentos inicialmente considerados como infantiles se asentaron como una fuente temática rica y popular, que ya se mantendría constante a lo largo de más de once décadas de Historia de la ficción audiovisual.

(18)

Cfr. SCOLARI, Carlos Alberto, "Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media", *Comunicación y Sociedad* XXV-1, 2012, pp. 137-164.

(19)

CLAREMBAUX, Michel, "Educación en cine: memoria y patrimonio", *Comunicar*, 35, v. XVIII, 2010, p. 26.

brinda un campo de investigación de enorme interés, con el que detectar y analizar tanto patrones y modelos culturales de especial arraigo, como nuevos conflictos, retos, alarmas, rasgos de identidad y expectativas de cambio con que tales grupos se identifican. Al profundizar en la búsqueda, análisis y comparación de distintas propuestas ofrecidas por realizadores audiovisuales de muy distintas escuelas, inquietudes artísticas y contextos de creación, este tipo de investigación favorece además el desarrollo y la divulgación de herramientas y materiales de extraordinario valor en materia de alfabetización audiovisual: este tipo de análisis comparativo permite identificar y conocer propuestas innovadoras, tanto en el uso del lenguaje audiovisual como en el tratamiento de cuestiones sociales de importancia, favoreciendo así uno de los principales retos actuales de la educación en los lenguajes cinematográfico y televisivo, como es el de "aumentar la conciencia y el conocimiento sobre nuestro patrimonio audiovisual" (19) y el modo en que éste pueda estar reflexionando sobre las grandes cuestiones de nuestra Historia y nuestra realidad contemporánea.

1.2. Adaptación y revisión cinematográfica y televisiva de los relatos tradicionales: hacia la nueva metamorfosis audiovisual del cuento

Aunque haya experimentado un sensible cambio de discursos y tratamientos formales, la presencia de relatos tradicionales como fuente argumental para producciones de ficción ha sido constante y muy copiosa a lo largo de las distintas etapas de la cinematografía y la realización televisiva. Desde los primeros cortometrajes donde Méliès aprovechó los recién inaugurados recursos cinematográficos para mostrar visualmente los componentes fantásticos de este tipo de relato (20), pasaron prácticamente siete décadas en las que las adaptaciones más frecuentes –con independencia del tipo de género y del público objetivo– retomaron estos cuentos manteniendo sus principales elementos de contenido, atributos y caracterización de los personajes y, casi como convención general, localización histórica y espacial: sucede así desde las abundantes adaptaciones del cine primitivo y en un inmenso corpus de narraciones posteriores, tales como los musicales "El mago de Oz" (21) o "Las zapatillas de cristal" (22), los primeros largometrajes de animación de Walt Disney o los sucesivos capítulos de series televisivas como "El libro de cuentos de Shirley Temple" (23) o la colección de la productora alemana Shönggerfilm (24), ejemplos donde las tramas eran ambientadas en los marcos indicados por los textos originales y reproducían con bastante precisión sus esquemas actanciales y reparto de funciones (25). Incluso los guionistas y realizadores que abordaron estas adaptaciones desde una cierta vinculación a vanguardias expresivas –como Jean Cocteau (26)– mantuvieron las tramas y entornos de los referentes originales. Las principales aportaciones que el lenguaje audiovisual confirió a estas adaptaciones radicaba en el atractivo y siempre renovado repertorio de recursos con los que conjugar uno de los elementos esenciales de este tipo de narraciones: la articulación de las esferas de lo realista y lo fantástico que conviven en estos relatos. Gracias a las posibilidades de filmar en distintas localizaciones, de enriquecer el repertorio de iluminación escénica y efectos de color o de establecer nuevas asociaciones visuales (mediante el montaje, el emplazamiento de la cámara, la composición interna o la postproducción), los lenguajes cinematográfico y televisivo abordaron estos cuentos con una efectiva combinación de recreaciones naturalistas y progresivos efectos especiales con los que representar el componente mágico.

También en lo concerniente a la revisión de esta etapa, destaca otra línea de producciones que nos ayuda a entender los antecedentes de las revisiones actuales: ciertos ejemplos aislados de narraciones que, entre las décadas de 1930 y 1960, abordaron estos mismos temas y personajes desde una cercanía contemporánea que trasladaba algunos de sus elementos más reconocibles a contextos geográficos e históricos próximos a los del primer público receptor: películas como "Dama por un día", "Juan Nadie", "Un gánster para un milagro" (27) o "Sabrina" (28) retomaron explícitos componentes de determinados

(20)

Los recursos formales explorados por Méliès resultaban especialmente eficaces a la hora de plasmar los elementos mágicos y fantásticos de estos relatos, como las transformaciones repentinas de aspecto, las apariciones y desapariciones, los agudos cambios de tamaño o la simulación de personajes que vuelan.

(21)

"Wizard of Oz", Victor Fleming- King Vidor, 1939.

(22)

"The glass slipper", Charles Walters, 1955.

(23)

"Shirley Temple's Storybook", NBC, 1958-1959.

(24)

"Schneewittchen...", "Hänsel und Gretel" y "Rottkäpchen", Walter Janssen, 1954.

(25)

Utilizamos las categorías de clasificación y estudio morfológico propuestas, desde la fundación de los estudios narratológicos por autores como Vladimir Propp (PROPP, Vladimir, *Morfología del cuento*. Akal Ediciones, Madrid, Ed. 2001, p. 105).

(26)

Jean Cocteau escribió y dirigió una de las primeras versiones del cuento de "La bella y la bestia" ("La Belle et la Bête", 1945), con sutiles juegos escénicos surrealistas pero total fidelidad con el reparto de funciones, esquema actancial y localización indicados en las primeras transcripciones del cuento folklórico, como la realizada por Gabrielle-Suzane Barbot de Villeneuve en el siglo XVIII.

(27)

"Lady for a day", "Meet John Doe" y "Pocketful of Miracles", Frank Capra, 1933, 1941 y 1961.

(28)

Billy Wilder, 1954, adaptación de "Sabrina Fair" del dramaturgo Samuel Taylor.

(29)

Cfr. WARNER, Marina. *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*, Londres, Chatto and Windus, 1994, pp. 14-17.

(30)

"Pygmalion", Anthony Asquith y Leslie Howard, 1938.

(31)

"My fair lady", George Cukor, 1964.

(32)

"The Wiz" (Sidney Lumet, 1978) es una adaptación cinematográfica de la versión musical de 1975 compuesta y escrita por Charlie Smalls sobre la novela de L. Frank Baum.

cuentos clásicos (concretamente de "Cenicienta", en estos cuatro ejemplos citados) pero entrelazándolos con anécdotas argumentales contemporáneas a sus contextos de producción. Esta fórmula perseguía una nueva apariencia externa de modernidad, aunque rara vez revisaba en profundidad aspectos de los cuentos originales que, más allá de la superficie argumental, pudiesen estar manteniendo antiguos esquemas y estereotipos: el reparto de funciones, atributos y motivaciones entre personajes masculinos y femeninos (29) o entre grupos étnicos, seguía manteniendo los patrones asentados por cuentos originales escritos (o transcritos) desde los siglos XVII, XVIII o XIX. Los condicionantes asociados a la infraestructura económica de distribución de la ficción audiovisual de este periodo se esgrimían como razón para no asumir el riesgo de innovaciones sustanciales como las que, sin embargo, ciertos autores revolucionarios sí proponían ya desde la literatura o el teatro: si Bernard Shaw invitó al público de 1913 a una reflexión profunda acerca de las expectativas, dificultades y necesidades de una Cenicienta contemporánea con su obra teatral "Pygmalion", la industria cinematográfica aún necesitaba que las versiones fílmicas de esta obra (de 1938 y 1964) sustituyesen con un final tradicional la innovadora reflexión de cierre propuesta por el dramaturgo. En la obra teatral, la revolucionaria Cenicienta, la florista Eliza Doolittle, no quiere renunciar a las nuevas posibilidades que su educación y transformación pueden brindarle -ahora que, por fin, domina el lenguaje como herramienta de presentación y reflexión- y por ello rechaza el matrimonio con el profesor Higgings para intentar trabajar y empezar una nueva vida, acorde los nuevos horizontes. Las versiones cinematográficas optaron sin embargo por sustituir tal desenlace por una boda sin debates ni fisuras, adaptando el final de la pieza a las expectativas y las convenciones de "final feliz" asentadas en los géneros de comedia romántica ("Pygmalion") (30) y musical ("My fair lady") (31). Resulta significativo para la lectura sociológica de estos relatos recordar lo que Hollywood consideraba entonces un "final feliz" acorde a las expectativas del público de su tiempo: "¡Eliza!", exclama para sí lleno de alegría el profesor Higgins, interpretado por Rex Harrison, al escuchar que su amada, con Audrey Hepburn en el papel, ha decidido volver junto a él; luego se re-cuesta en su sillón para simular normalidad y antes de que ella pueda ver su rostro, cierra el relato con la frase "¿dónde están mis zapatillas?"; ella sonríe y va a buscarlas.

Desde la década de 1970 determinados realizadores, afines a diversos movimientos de cambio y reivindicación social, empezaron a sumar sus trabajos a los crecientes intentos por resolver ausencias y estereotipos del imaginario colectivo en lo referente a la relación de clases sociales, la igualdad de derechos entre grupos étnicos o a las definiciones culturales de identidad y roles de género. Eran propuestas pioneras y aún muy excepcionales, de fuerte contraste con el otro tipo de versiones (esa amplia mayoría, donde los atributos, funciones y esquemas actanciales de los personajes mantenían aún su definición tradicional). Siguiendo el impulso de corrientes literarias que, desde hacía décadas, venían plasmando explícitas metamorfosis en los rasgos y decisiones de sus personajes, estas nuevas propuestas audiovisuales empezaron a proponer significativos cambios en torno a determinados aspectos de los cuentos clásicos: destacan ejemplos como la versión de reivindicación afroamericana de "El mago de Oz" dirigida por Syney Lumet (32) o la nueva lectura que propuso "La chica de rosa" sobre las prioridades de una Cenicienta de clase obrera (33); también corresponden a este impulso determinados capítulos de las series televisivas "Faerie Tale Theatre" y "Tall Tales & Legends" como "La princesa y el guisante", "Pulgarcita", "La princesa que no reía" o "Caperucita" (34), con relevantes modificaciones en los atributos, motivaciones y esquemas actanciales de sus personajes. El análisis de estos casos revela una serie de características comunes de cambio: las heroínas expresan firmeza frente a la injusticia y aspiran a profesiones como las de sus padres y hermanos; los héroes demuestran nobleza y valor pero manifestando expresamente que no por ello dejan de poder equivocarse o de tener miedo ante el peligro y lo desconocido; los personajes "auxiliares" (35), tradicionalmente asociados con clases más desfavorecidas, denotan el desarrollo de significativas aspiraciones

(33)

"Pretty in Pink", Howard Deutch, 1986.

(34)

Las series televisivas producidas por Shelley Duval se constituyeron como antología de cuentos tradicionales, con directores y actores de éxito en la industria norteamericana. La primera temporada se emitió en 1982 y la última en 1987. Los capítulos a los que nos referimos fueron dirigidos por Craeme Clifford ("Little red Riding Hood", 1983), Tony Bill ("The Princess and the Pea", 1984), Michael Lindsey-Hogg ("Thumberlina", 1984) y Mark Tullingham ("The princess who never laughed", 1986).

(35)

PROPP, Vladimir, *op. cit.*, p. 105.

(36)

El personaje del bufón en la citada versión televisiva de "La princesa y el guisante" denota una significativa actitud de reivindicación de las necesidades y cualidades de sus iguales mediante recursos como la redacción de un ensayo filosófico sobre los pormenores de su gremio (Tony Bill, "The Princess and the Pea", 1984).

(37)

Personajes como la abuela de Caperucita o la madre de Pulgarcita se transforman en estas nuevas versiones en donantes que instruyen a las heroínas en el valor de la ciencia, mediante la lectura de libros de Darwin, por ejemplo, en el caso de la citada versión de "Pulgarcita" (Michael Lindsey-Hogg ("Thumberlina", 1984). También denotan una nueva definición de atributos, donde una orgullosa autonomía sustituye al carácter dependiente y frágil que caracterizaba a estos personajes en los referentes originales: la abuela de Caperucita se organiza, en la versión dirigida por Craeme Clifford, con una copiosa agenda de actividades semanales que la mantiene activa y no permanentemente disponible en el hogar (Craeme Clifford "Little red Riding Hood", 1983).

(38)

CHICARRO MERAYO, M^a del Mar y RUEDA LAFFOND, José Carlos, "Televisión y ficción histórica: Amar en tiempos revueltos", *Comunicación Y Sociedad*, XXI -2, 2008, pp.58 y 79.

(39)

BBC, Directrices editoriales, Londres, BBC, 2007, pp. 99-107; BENGOCHEA, Mercedes, FALCÓN, Laia y otros, *Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*, Madrid, IORTVE, 2005.

de crecimiento y reivindicación social (36); las antiguas víctimas se transforman en agentes donantes, a partir de referencias científicas y una nueva posición de autonomía (37). Estas nuevas versiones –independientemente del tipo de público específico al que pudieran orientarse– coincidían en proponer alusiones y reflexiones sobre temas contemporáneos: incluso las que no realizaban una transposición del marco temporal de los relatos originales, recogieron –de un modo similar al que describen Chicarro y Rueda en sus investigaciones sobre la ficción histórica televisiva–, "un corpus de normas, valores, símbolos y creencias susceptibles de una interpretación en clave de presente", redondeando así la narración mediante la conjugación de "una imagen del pasado que recrea la realidad junto con estereotipos de presente reconocibles por sus espectadores objetivos" (38).

A medida que las productoras y cadenas de televisión han ido incorporando códigos de responsabilidad con respecto al rol e influencia social de los medios (39), este tipo de propuestas aumentaron en número y comenzaron a extender, desde la década de 1990, una cierta normalización de la labor de revisión audiovisual de los cuentos tradicionales. Este cambio no elimina modelos propios de épocas anteriores, sino que coexiste con ellos: de hecho, corresponde a esta misma época el significativo éxito comercial que ha respaldado a versiones como "Pretty Woman" o las sagas de "Sexo en Nueva York" (40), presentadas explícitamente como lecturas "modernas" de los cuentos de hadas pero portadoras de estereotipos ancestrales concernientes a la marginación de determinados grupos sociales, desigualdades de género o de responsabilidad de consumo y cuidado del planeta (41). No obstante, pese a la permanencia de ejemplos como éstos, las dos últimas décadas también han visto crecer un conjunto de producciones audiovisuales que, de forma paralela, apuestan por nuevos planteamientos para adaptar los contenidos de los cuentos clásicos a las necesidades sociales contemporáneas. Las producciones de animación para público infantil de este periodo incorporan modificaciones con las que evitar antiguos estereotipos, por adaptar revisiones elaboradas por nuevos autores de literatura para niños y por incluir planteamientos y guiños orientados a públicos de más edad: se explican así los esfuerzos de la productora Disney por dotar de nuevos rasgos de dinamismo a sus heroínas (42) e iniciativas como la serie televisiva "Las tres Mellizas" (43) o la saga "Shreck" (44) (ambas centradas en reescrituras de los principales personajes y tramas de los cuentos tradicionales). En el campo de la dirección cinematográfica y la realización televisiva se suceden en las dos últimas décadas producciones con costosa inversión en repartos actorales de prestigio y acentuada vocación renovadora: un creciente corpus de películas y series (45) que se constituye como nueva línea de adaptación audiovisual. Dos aspectos parecen situarse en la base de este conjunto de adaptaciones: una reescritura explícita de ciertos atributos y motivaciones de los personajes originales y una permanente alusión a cuestiones de la realidad social contemporánea orientadas a públicos de muy diversas edades, siendo los adolescentes uno de los principales *targets*.

Entre estas nuevas propuestas destaca, en un estadio más complejo de conciencia metanarrativa, un grupo de producciones que además incluyen enunciados explícitos sobre la responsabilidad social de los propios relatos y sus emisores, perspectiva en la que se concentra el estudio comparado que a continuación se presenta. Con el objetivo de conocer el modo en que estas adaptaciones construyen y asientan tales enunciados, este artículo de centra en el análisis comparativo de ocho casos especialmente representativos de esta nueva línea audiovisual de revisión y adaptación. El interés de este objetivo no sólo responde a la relevancia de una de las tendencias narrativas internacionales de mayor presencia en panorama cinematográfico y televisivo actual: de forma específica, también se vincula al examen de los referentes inmediatos que preceden a una incipiente iniciativa de ficción española audiovisual que, siguiendo el impulso mediático y comercial de estos textos, recurre a sus mismas fuentes temáticas y perspectivas de adaptación.

(40)

Como referencia al aludido éxito comercial de estos ejemplos cabe citar los siguientes datos: "Pretty Woman" (Garry Marshall, 1990), presentada publicitariamente como "un moderno cuento de La Cenicienta", tuvo un presupuesto de 14.000.000 de dólares y recaudó, según datos de su productora, 465.407.268 (Touchtone Pictures, 2008). La serie televisiva "Sex and the city" (creada por Darren Starr como adaptación de las publicaciones de la columnista Candace Bushnell) empezó a emitirse en 1998 también como explícita presentación de una moderna versión del cuento de Cenicienta. En 2008 y 2010 se estrenaron la primera y segunda parte de su adaptación cinematográfica, dirigidas por Michael King y manteniendo el elenco y referentes esenciales de la serie. Estas producciones cinematográficas tuvieron unos presupuestos de 65 y 95 millones, respectivamente, y supusieron una recaudación para HBO de 415.253.641 y 294.680.778, de acuerdo a la base de datos de la publicación semanal sobre recaudación comercial cinematográfica "The Numbers" (<http://www.the-numbers.com>, 4 de febrero de 2012).

(41)

Cfr. FALCÓN, Laia, "¿Cómo tengo que ser para que me quieras?: la construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género", *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 2009, pp. 65-81.

(42)

Desde "La Bella y la Bestia" ("The Beauty and the Beast", Gary Trousdale y Kirk Wise, 1991), las protagonistas femeninas de los relatos de la productora Disney son caracterizadas por explícitas manifestaciones de su pasión por hábitos intelectuales, su capacidad para luchar y desenvolverse en peligrosos parajes, y ya no se presentan ligadas exclusivamente a las labores domésticas que anteriormente definían su principal esfera de acción.

(43)

Roser Capdevilla comenzó las publicaciones de la serie literaria de "Las tres Mellizas" en 1980 y en 1990 la productora Cromosoma comenzó su versión televisiva. Sobre el significado y relevancia de este referente ver: SCOLARI, Carlos Alberto, *op. cit.* pp. 138-160.

(44)

La saga de películas del ogro comienza en 2001 (Andrew Adamson y Vicky Jenson) a partir del libro para niños "Shrek!" del autor alemán Wilhelm Steig (1990).

2. Método

El estudio al que hace referencia este artículo se ha centrado en el análisis comparativo de ocho adaptaciones, especialmente representativas del corpus de producciones inscritas en esta nueva corriente de revisión audiovisual de los cuentos tradicionales. Los tres criterios básicos que guiaron la selección de estos ocho ejemplos de adaptación son:

- a) La orientación a un público objetivo generalista con especial interés por el target adolescente y a un circuito comercial, con la consecuente vinculación, en mayor o menor grado, a estrategias de competencia, fuerte resonancia mediática y aspiraciones de importante facturación: frente a narraciones destinadas a audiencias minoritarias o especializadas en los códigos y discursos de determinadas corrientes de distribución alternativa o grupos de militancia social (46), este estudio se centra en textos encaminados a una difusión cinematográfica y televisiva de amplio espectro y cuyos contenidos y formas aspiran –pese a las posibles innovaciones que quieran proponer– a satisfacer a audiencias amplias y heterogéneas.
- b) El equilibrio comparativo entre producciones cinematográficas y televisivas.
- c) La pertenencia a un mismo entorno social y geográfico de creación, con referentes inmediatos compartidos (47).

De acuerdo a los objetivos de este estudio y a estos tres criterios selectivos, los ejemplos escogidos fueron cuatro largometrajes cinematográficos y cuatro producciones destinadas al circuito televisivo, todos ellos orientados, de forma especial entre sus diferentes *targets*, a un público adolescente.

Los largometrajes cinematográficos son los siguientes:

1. "Por siempre jamás" (1998), dirigida por Andy Tennant y producida por Twentieth Century Fox. El guión de Susannah Grant, Tennant y Rick Parks presenta una adaptación de "La Cenicienta", relato folklórico recogido, entre otros, por Perrault y los hermanos Grimm en los siglos XVIII y XIX respectivamente (48).
2. "El bosque" (2004), escrita y dirigida por M. Night Shyamalan y producida por el propio director, Sam Mercer y Scott Rudin. Es una adaptación de "Caperucita Roja", relato también transcrito por Perrault y los Grimm (49).
3. "Alicia en el País de las Maravillas" ("Alice in Wonderland", 2010), dirigida por Tim Burton y producida por Disney. El guión de Linda Woolverton retoma los personajes de "Alicia en el País de las Maravillas" (1865) y "Alicia a través del espejo" (1871) de Lewis Carroll (50).
4. "Blancanieves" (2012), dirigida por Tarsem Singh y producida por Rat Entertainment y Relativity Media, con guión de Marc Klein y Jason Keller basado en el cuento homónimo recogido por los hermanos Grimm (51).

Muestra que se completa con los siguientes ejemplos de ficción televisiva:

5. "Los viajes de Gulliver" (1996), miniserie de cuatro capítulos dirigida por Charles Sturridge y producida por Jim Henson Productions y Hallmark Entertainment (52). El guión de Simon Moore adapta la novela homónima de Jonathan Swift (1726) (53).
6. "Jack y las judías mágicas: la verdadera historia" (2001), miniserie de dos capítulos dirigida por Brian Henson y producida por Hallmark Entertainment, con guión de James Hart, el propio Brian Henson y

(45)

Entre los principales componentes de este corpus cabe destacar series y películas como “Los viajes de Gulliver” (“Gulliver’s Travels”, Charles Sturridge, 1996), “Alicia en el País de las Maravillas” (en las versiones homónimas “Alice in Wonderland” de Nick Willing, 1999, y Tim Burton, 2010), “Por siempre Jamás” (“Ever After: a Cinderella Story”, Andy Tennant, 1998), “Blancanieves: un cuento de terror” (“Snow White: a Tale of Terror”, Michael Cohn, 1997), “Jack y las judías mágicas” (“Jack and the Beanstalk: The Real Story”, Brian Henson, 2001), “El bosque” (“The Village”, M. Night Shyamalan, 2004), “Criando malvas” (“Pushing Daisies”, Bryan Fuller, 2007), “Barba Azul” (“Barbe Bleue”, Catherine Breillat, 2009), “La bella durmiente” (“La Belle Endormie”, Catherine Breillat, 2010) “Caperucita Roja, ¿a quién tienes miedo?” (“Red riding Hood”, Catherine Hardwicke, 2011), “Érase una vez” (“Once upon a time”, Edward Kitis y Adam Horowitz, 2011) o “Blancanieves y la leyenda del cazador” (“Snow White and the Huntsman”, Rupert Sanders, 2012).

(46)

Responden a esta otra línea recientes reconstrucciones de los cuentos de hadas propuestas por el discurso feminista de Catherine Breillat (“Barbe Bleue”, 2009; “La Belle Endormie”, 2010) o la cruda denuncia del cine independiente de Julia Leigh (“Sleeping beauty”, 2011).

(47)

Dado el impulso y fortalecimiento dado a esta línea narrativa por parte de numerosas adaptaciones norteamericanas de las dos últimas décadas, este marco concreto de producción (el estadounidense) destacó desde el principio como opción más significativa. La comparación entre relatos producidos en este marco y narraciones procedentes de otros contextos queda emplazada para futuros desarrollos de esta línea de investigación.

(48)

PERRAULT, Charles, *Cuentos de Antaño*, Madrid, Ediciones Generales Anaya, Ed. 1983, pp.139-148; GRIMM, Jacob y GRIMM, Wilhelm, *The complete fairy tales of the Brothers Grimm*, New York, Ed. 1992.

(49)

PERRAULT, Charles, *op. cit.*, pp.113-117; GRIMM, Jacob y GRIMM, Wilhelm, *op. cit.*

(50)

CARROLL, Lewis, *Alicia en el País de las Maravillas*, Madrid, Alianza Editorial, ed.1991; CARROLL, Lewis, *Alicia a través del espejo*, Madrid, Barco de Papel, ed.2000.

(51)

Bill Barretta sobre el cuento homónimo recogido por escritores como Joseph Jacob (1890) (54).

7. “Criando malvas” (2007), serie de veintiún capítulos distribuidos en dos temporadas, creada por Bryan Fuller como adaptación de “La bella durmiente” (55) y producida y estrenada por la CBS (56).
8. “Érase una vez” (2011) serie de veintidós capítulos –en su primera temporada, aquí analizada (57)– creada por Edward Kitis y Adam Horowitz a partir de personajes procedentes de cuentos de Perrault, los hermanos Grimm, “Las mil y una noches” (58) y Lewis Carroll y Carlo Collodi (59). Fue producida por la cadena CBS (60).

Para su análisis comparativo, esta investigación utiliza herramientas de los análisis textual y audiovisual (61), así como categorías de clasificación de personajes y estructuras de los cuentos tradicionales asentadas por las teorías narratológicas (62). Con esta perspectiva se aborda el análisis de los textos escogidos desde la atención a tres aspectos principales de comparación:

- a) Los puntos de permanencia y alteración entre estas versiones y sus respectivos relatos de referencia, considerando especialmente los siguientes aspectos: los posibles públicos receptores a los que se dirigen, los géneros narrativos en que se inscriben y una serie de categorías de comparación como son el rol del narrador, el tratamiento de la localización temporal y espacial, la definición de los personajes (a través de sus atributos, caracterización, función narrativa y motivaciones) y los principales episodios del esquema actancial (63).
- b) La relación entre los elementos del universo diegético del relato y la realidad social contemporánea de su entorno de escritura y primera recepción.
- c) La exposición de posibles enunciados de conciencia y reflexión metacomunicativa en torno al rol y la responsabilidad social del narrador.

3. Conciencia de cambio social y de la responsabilidad del narrador en las nuevas revisiones audiovisuales de los cuentos tradicionales: análisis comparativo de ocho relatos

3.1. Principales puntos de permanencia y alteración con respecto a los relatos originales

Los ocho textos audiovisuales seleccionados mantienen una manifiesta relación con relatos de notoria relevancia dentro el corpus de los cuentos clásicos. Al atender al tipo de origen de estos relatos de inspiración se detecta que los ejemplos escogidos se agrupan en torno a tres casos: a) la adaptación de relatos de tradición folklórica recogidos después en compendios literarios (“Por siempre jamás”, “Jack y las judías mágicas”, “El bosque”, “Criando malvas” y “Blancanieves”); b) la adaptación de novelas que, con el tiempo, pasaron a incluirse también en el corpus de los cuentos clásicos interpretados como infantiles (“Los viajes de Gulliver” y “Alicia en el País de las Maravillas”); c) una combinación coral de personajes y tramas de ambos tipos de fuente (“Érase una vez”) retoma figuras del folklore europeo y oriental –como Blancanieves o el genio de la lámpara de Aladino– y las reúne con personajes procedentes de originales literarios decimonónicos como Pinocho, Pepito Grillo, o el Sombrero Loco (64).

GRIMM, Jacob y GRIMM, Wilhelm, *op. cit.*

(52)

Fue estrenada por las cadenas NBC y Channel 4. En España fue emitida por TVE-1 en 2003.

(53)

SWIFT, Jonathan, *Los viajes de Gulliver*, Aguilar, Madrid, Ed. 1976.

(54)

En España fue emitida por la cadena Telecinco en 2012.

(55)

PERRAULT, Charles, *op. cit.*, pp.99-112.

(56)

Su difusión en España llegó a través de la cadena generalista de pago Canal+ en 2007 y de la cadena pública TVE-2 en 2010.

(57)

El estreno en Estados Unidos de la segunda temporada ha sido anunciado por la CBS para el 30 de septiembre de 2012.

(58)

El compendio "Las mil y una noches" recoge relatos folklóricos del Medio Oriente, recogidos por vez primera por el escritor Muhammed et-Gahshigar en el siglo IX (MONT-RA-CHAIS, Héloïse, Ed., *Contes et légendes des Mille et Une Nuits*, Paris, Maxi, ed. 2006).

(59)

El escritor italiano Carlo Collodi publicó las primeras aventuras de Pinocho en 1880 (COLLODI, Carlo, *Las aventuras de Pinocho*, Madrid: Siruela, 2011).

(60)

Desde noviembre de 2011 también se emite en España, en el canal temático de pago AXN y en abierto desde junio de 2012 por la cadena Antena 3.

(61)

BORDWELL, David, *Narration in the Fiction Film*, London, Routledge, 1985; GONZÁLEZ REQUENA, Jesús (Comp.), *El análisis cinematográfico*, Madrid, Complutense, 1995; ORTIZ, María, "Teoría Integrada de la Metáfora Visual", *Comunicación y Sociedad*, XXIII-2, 2010, (pp. 97-125).

(62)

Utilizamos categorías y conceptos asentados desde los propios textos fundadores de Propp (PROPP, Vladimir, *op. cit.*) hasta las citadas perspectivas de autores como Sermain, Bacchilega y Soriano.; BACCHILEGA, Cristina, *op. cit.*; SERMAIN, Jean-Paul, *op. cit.*; SORIANO, Marc, *op. cit.*

(63)

PROPP, Vladimir, *op. cit.* pp. 105-110, 115-120.

(64)

Al igual que Pinocho, el personaje de Pepito Grillo fue presentado por Carlo Collodi en su novela de 1880 (COLLODI, Carlo, *op. cit.*). El Sobrero Loco es uno de los más célebres personajes incluidos en "Alicia en el País de las Maravillas".

3.1.1. Público objetivo y géneros narrativos: la conexión con el público adolescente

Aunque algunos de estos relatos de partida contenían originalmente importantes elementos no destinados al público infantil (65), todos ellos terminaron anclados en tal corpus durante largo tiempo por las sucesivas propuestas de selecciones y reescrituras de que fueron objeto. Es importante señalar que esta orientación inicial a un público objetivo infantil (con la consecuente adaptación a la capacidad de comprensión y expectativas de los niños) no renunciaba en los textos originales a los receptores adultos en el proceso comunicativo, sino que los involucraba ya como intermediarios o acompañantes de enorme trascendencia: las características de primera recepción de estos relatos (vinculada a públicos muy jóvenes que pueden no saber leer ni manejar determinados matices del propio idioma aunque les sea transmitido oralmente) implican muchas veces a figuras adultas que actúan como intérpretes del texto por medio de su recitado o lectura, juegos de entonación o gestualidad con que apoyar el parlamento y posibles explicaciones del vocabulario empleado por la narración o sobre algunas de sus situaciones descritas. Es precisamente en este contexto de recepción compartida entre niños y adultos donde reside una de las condiciones que propicia la transmisión intergeneracional representada por estos relatos (no sólo conectan décadas y siglos a través de un longevo imaginario compartido, además implican a sucesivas generaciones de adolescentes, jóvenes y adultos en el proceso por el que nuevos niños reciben, por vez primera, tales mitos) y donde se establece uno de los principales puentes de conexión con el público adolescente. Como veremos a continuación son precisamente estos elementos de interconexión entre generaciones los que serán aprovechados por los textos seleccionados para dirigirse al *target* adolescente a partir de la explícita promesa de que, en estas nuevas versiones, las narraciones propuestas "ya no son cosa de niños".

Con respecto al rol del "lector", las posibilidades del soporte audiovisual pueden sustituir fácilmente la presencia de estas figuras adultas intermediarias o acompañantes. Sin embargo, la mayor parte de las adaptaciones cinematográficas o televisivas de estos relatos –incluso cuando mantienen al infantil como importante público objetivo (66)–, incluyen también elementos destinados específicamente a involucrar a receptores de más edad: matices humorísticos, poéticos o psicológicos de los personajes y tramas –más sofisticados y difíciles de captar para la mayoría de los receptores infantiles– son incorporados para propiciar la permanencia de este otro público que acompañe a los niños y para calmar las expectativas del *target* adolescente, a menudo inquieto por dejar claro que ya no se identifica con las marcas más visibles de la etapa infantil. Además, esta atención a las expectativas y códigos manejados por audiencias con mayor capacidad de comprensión se desarrolla de forma más intensa y específica en adaptaciones audiovisuales que retoman los personajes y las tramas para –como se expone en el punto 1.2– tratarlos desde géneros y enunciados plenamente orientados a públicos objetivos que ya han pasado la infancia.

Atendiendo a estas posibilidades y a los gradientes que pueden desarrollarse entre ellas, el análisis detecta que los relatos audiovisuales escogidos se agrupan en torno a tres opciones: a) la preponderancia del público objetivo infantil como receptor principal, aunque con inclusión de importantes elementos de complicidad destinados al *target* adolescente y a posibles acompañantes adultos ("Por siempre jamás", "Blancanieves"); b) el equilibrio entre los respectivos elementos destinados a la recepción infantil, adolescente y adulta ("Los viajes de Gulliver", "Jack y las judías mágicas", "Alicia en el País de las Maravillas"); c) la orientación principal hacia el receptor adolescente, joven y adulto ("Criando malvas", "El bosque"). Las tres fórmulas utilizan –en mayor o menor grado– elementos con los que garantizar una conexión entre el cuento clásico de origen y receptores que acaban de dejar la infancia, vínculo que se establece mediante alusiones a diferentes cuestiones que éstos aprenden en la escuela y su nuevo acercamiento al mundo que los rodea: la Historia de las organizaciones políticas y económicas ("Los viajes de Gulliver" y "Jack y las judías mágicas" anuncian graves reflexiones sobre el colonialismo, el comercio responsable o el sistema judicial de las democracias), la Historia del Arte y la

Cultura (“Por siempre jamás” incluye a Tomás Moro y Leonardo da Vinci como referencias clave para la trama), la ciencia (“Jack y las judías mágicas” alude a la Biotecnología como elemento crucial de la narración), las complejidades de las relaciones sexuales y de pareja en el contexto contemporáneo (“Criando malvas”, “Érase una vez”, “Blancanieves”), la manipulación de los medios de comunicación (en “Érase una vez” el genio de la lámpara es a la vez un periodista extorsionado por la alcaldesa del nuevo poblado donde viven los antiguos personajes de cuento) o la importancia del subconsciente como terreno de detección y tratamiento de traumas infantiles (en “Alicia en el País de las Maravillas” la protagonista vuelve a la tierra mágica de la infancia y resuelve los problemas que la atormentan su adolescencia).

Cada adaptación combina distintos géneros narrativos audiovisuales, trasladando al nuevo soporte una tendencia de mestizaje que ya era distintiva de los propios relatos de inspiración (67): todos los textos seleccionados reúnen códigos de escritura emblemáticos de diversos géneros y subgéneros audiovisuales (68), como el cine de aventuras (visitado en sus claves narrativas por los ocho relatos seleccionados), la narración fantástica (“Los viajes de Gulliver”, “Jack y las judías mágicas”, “Criando malvas”, “Alicia en el País de las Maravillas”, “Érase una vez” y “Blancanieves”), la comedia (“Por siempre jamás”, “Blancanieves”, “Alicia en el País de las Maravillas”, “Criando malvas”), el melodrama (“Érase una vez”), el suspense (“El bosque”, “Criando malvas”) y el musical (“Criando malvas”).

3.1.2. Tratamiento de la localización temporal y espacial

El análisis comparativo detecta distintos grados de relación entre el marco temporal y espacial de los relatos originales y el de sus respectivas revisiones audiovisuales. Cabe agrupar estos gradientes en torno a tres soluciones narrativas adoptadas:

- a) La localización de las tramas en un pasado histórico y un entorno geográfico muy parecidos a los descritos por sus respectivos relatos de referencia: “Los viajes de Gulliver” se sitúa en la Inglaterra de la primera mitad del siglo XVIII; “Por siempre jamás” recrea la narración de Cenicienta en la Francia de transición entre la Edad Media y el Renacimiento; “Alicia en el País de las Maravillas” se localiza en la Inglaterra victoriana descrita por Lewis Carroll y “Blancanieves” se desarrolla en un entorno marcado con elementos evocadores de la Europa medieval.
- b) La traslación a un nuevo contexto histórico y geográfico: “Criando malvas” cambia el entorno europeo medieval del relato original de “La bella durmiente” por una ciudad estadounidense de principios del siglo XXI.
- c) La combinación de ambas soluciones narrativas, mediante la división de la acción desempeñada por los mismos personajes en dos subtramas de distinta localización histórica y/o geográfica: “Jack y las judías mágicas” divide la acción en dos periodos temporales conectados mediante un personaje cuatro veces centenario (la Condesa Wilhermina), que sobrevive desde 1611 hasta el siglo XXI para encomendar a su descendiente Jack Robinson (69) que regrese a la tierra de los gigantes y restaure el daño causado por sus antepasados; “El bosque” reubica el escenario de “Caperucita” (un entorno rural de la Europa medieval) en Estados Unidos, y divide además el contexto en dos marcos, al sugerir que la acción transcurre en una aldea durante el siglo XIX y revelar posteriormente que los personajes se ocultan y aíslan en una reserva natural de principios del siglo XXI; “Érase una vez” establece un constante paralelismo entre el reino de los cuentos (ubicado en un entorno mágico donde se combinan elementos de evocación asociables al medioevo europeo) y una pequeña población estadounidense de principios del XXI donde tales personajes han sido trasladados por un maleficio. Este tipo de paralelismos ayuda a que el público adolescente redescubra

las” (CARROLL, Lewis, *op. cit.*, ed. 1991).

(65)
Es el caso de ciertas narraciones folklóricas recopiladas por Perrault, los hermanos Grimm, la colección de “Las mil y una noches” (como “La bella durmiente” o “Blancanieves”) o el citado ejemplo de “Los viajes de Gulliver”, inicialmente destinado a un público adulto.

(66)
ALLARD, Claude, *L'enfant au siècle des images*, París, Albin Michel, 2000.

(67)
Los cuentos originales de los que han partido estas adaptaciones se inscribían en un terreno narrativo de asociaciones entre elementos propios de la narrativa fantástica, maravillosa y el relato de aventuras.

(68)
Cfr. ROMANERA I RAMÍO, Joaquín (1999) *El Lenguaje Cinematográfico: Gramática, Géneros, Estilos y Materiales*, Madrid, Ediciones de la Torre, p. 46.

(69)
Los personajes de la Condesa Wilhermina y Jack Robinson son interpretados por Vanessa Redgrave y Matthew Modine.

los cuentos tradicionales que conoció en su infancia y los reinterpretó como metáforas de gran atractivo, a partir del efecto que lo contemporáneo y lo adulto suponen para dicha edad: al ver a una Bella Durmiente convertida en madre adolescente, a una Blancanieves que lucha por la defensa de los derechos de los oprimidos o a un genio de la lámpara transcrito como periodista coaccionado por la autoridad, ciertos aspectos de los cuentos originales se revelan (o *traducen*) como metáforas que sí les resultan significativas y urgentes.

Se detecta además que, desde cualquiera de las citadas soluciones narrativas, todas estas adaptaciones mantienen fórmulas con las que, dentro del marco diegético, los personajes evocan y recuerdan épocas pasadas de especial relevancia para el significado de sus acciones y rasgos, aspecto para el que el propio acto de relatar (como acción dentro de la trama) cobra una gran importancia argumental y simbólica. Ya los referentes que inspiraron estas adaptaciones coinciden en otorgar una gran importancia al paso del tiempo, elemento clave en la adolescencia, cuando el relato de los propios cambios adquiere tanta relevancia: la evocación de un pasado remoto es uno de los elementos narrativos emblemáticos de los cuentos tradicionales de transmisión oral (70) y también los originales literarios involucrados por esta muestra (las novelas de Swift y Carroll) aluden con particular insistencia al transcurrir del tiempo. Todas las adaptaciones seleccionadas mantienen tal componente, otorgando al pasado un especial estatus: un ámbito en el que el presente diegético puede encontrar importantes explicaciones y soluciones para sus conflictos. En los ocho casos, este aspecto está muy relacionado con la función conferida al narrador, agente de especial trascendencia no sólo para la presentación de los personajes y la trama, sino también (y principalmente, en estos ocho ejemplos seleccionados) para la propia definición del significado que tales elementos adquieren en el relato.

(70)
SERMAIN, Jean-Paul, *op. cit.*, p.92.

(71)
Frente a las necesidades retóricas y descriptivas de la narrativa oral y literaria, el lenguaje audiovisual puede mostrar de forma directa un escenario eficazmente ambientado y dejar que los personajes se presenten a sí mismos mediante sus parlamentos, caracterización y acciones.

(72)
SERMAIN, Jean-Paul, *op. cit.*, p.99.

(73)
El relato de "Criando malvas" se inaugura en el primer capítulo con una presentación donde este narrador omnisciente remite a tal pasado de la infancia de los personajes con enorme precisión: "En aquel preciso momento, en el pueblo de Couer d'Couser, el joven Ned tenía nueve años, veintisiete semanas, seis días y tres minutos de edad" ("Criando malvas", capítulo 1, escena 1). A partir de este punto, todas las alusiones temporales se enunciarán desde este tratamiento, quizás como fórmula humorística con la que relacionar al moderno narrador omnisciente con sus referentes tradicionales a la vez que se le añade un matiz de diferenciación vinculado a la precisión de los métodos de medición contemporáneos.

3.1.3. Tratamiento del narrador

El narrador omnisciente (recurso emblemático de los cuentos clásicos, que enmarca y relata la trama), es fácilmente eludible por parte del lenguaje audiovisual: por medio de sus herramientas visuales y sonoras la narrativa cinematográfica y televisiva puede presentar de forma inmediata los componentes diegéticos y sustituir así las fórmulas evocadoras de la tradición oral y literaria (71). Sin embargo una inmensa mayoría de las adaptaciones audiovisuales de los cuentos clásicos opta por mantener esta figura, como rasgo de continuación con la tradición de aquellos relatos infantiles cuyo universo pretende evocar. El análisis comparativo detecta que todas las adaptaciones seleccionadas para esta muestra subrayan la figura de un narrador esencial para la transmisión del relato, aunque definen su presencia desde distintas soluciones narrativas. Comparando tales soluciones entre estos relatos audiovisuales, cabe señalar tres tratamientos de la figura del narrador:

- a) El recurso a una voz omnisciente, desvinculada de los personajes que intervienen en la acción: "Criando malvas" y "Érase una vez" inauguran cada capítulo con la presentación transmitida por una voz masculina, no identificada con ningún personaje de la trama y sensiblemente caracterizada con marcas de entonación y retórica de los narradores de tradición folklórica (72). En ambos casos, sus parlamentos remiten a un pasado que sirve para comprender las características, motivaciones y reacciones de los personajes en su presente diegético: en "Érase una vez" se trata de un pasado remoto, aludido como conexión con el imaginario de los cuentos clásicos desde el propio título de la serie; en el caso de "Criando malvas", este narrador remite a un pasado irónicamente preciso y principalmente vinculado a la infancia de los protagonistas (73). En "Criando malvas", esta voz interviene además con marcada frecuencia a lo largo del desarrollo de la narración, acentuando o explicando el *verdadero* significado de las acciones y reacciones de los personajes.

- b) La vinculación entre el rol de narrador omnisciente y algún personaje que interviene en la acción: la serie “Los viajes de Gulliver” mantiene la fórmula de simulación autobiográfica del original literario, aunque trasladando esta enunciación en primera persona desde las páginas de un libro de memorias –como se planteaba en la novela– a las declaraciones requeridas por un tribunal psiquiátrico; en “Por siempre jamás” el relato se enmarca con la narración realizada por un personaje llamado “Gran Dama”, una aristócrata decimonónica que accede a contarles a los hermanos Grimm la verdadera historia de “La Cenicienta” –su antepasada–, con la condición de que restauren la distorsión a la que su memoria fue sometida por invenciones folklóricas y literarias; “Jack y las judías mágicas” confiere al personaje de la citada Condesa Wilhermina la voz de narración omnisciente con la que el texto comienza el relato y conecta los distintos marcos temporales de la narración; en “Blancanieves” la voz de la madrastra inaugura el relato, localizando sus principales elementos y reivindicándose como verdadera protagonista del mismo (74).
- c) La inclusión de personajes con función narrativa importante que, como elemento esencial de la trama, asumen una misión relacionada con la confección o reescritura de relatos. En el contexto diegético de estas narraciones esta tarea aparece explícitamente vinculada al propio desarrollo de sus personajes, la forma en que entienden el mundo que les rodea y la consecución de sus logros. Dos de las adaptaciones seleccionadas por esta muestra combinan esta fórmula narrativa con la citada utilización de un narrador omnisciente que no interviene en la acción: en “Criando malvas”, el auxiliar Cod emprende –a partir del primer capítulo de la segunda temporada– la confección de un libro de cuentos sobre una niña detective que busca a su padre, herramienta con la que pretende dar pistas a su propia hija para que lo encuentre tras años de dolorosa separación; “Érase una vez” incluye al escritor Booth, encargado de reescribir la historia de todos los personajes capturados por el maleficio para, así, lograr su libertad. Además, en la muestra seleccionada otros dos relatos ocurren a esta fórmula narrativa sin combinarla con ninguna voz omnisciente: “El bosque” estructura el centro de la trama en torno a los relatos atemorizantes que los fundadores de la aldea inventaron y asentaron como norma con la que aislar y proteger a sus hijos de los peligros de la sociedad contemporánea; en “Alicia en el País de las Maravillas” el relato confiere esta misión a la propia heroína, que pone fin a las pesadillas que padece desde su niñez mediante la tarea de convertirse en la autora de sus propios sueños y reconducir el relato de lo que en ellos sucede (75).

3.1.4. Definición de los personajes a través de sus atributos, caracterización, función narrativa y motivaciones

La comparación de estos ocho textos detecta una significativa sincronía en la definición que éstos hacen de sus respectivos personajes, afinidad puesta de manifiesto a través de ciertas coincidencias de modificación con respecto a sus referentes originales que exponemos a continuación.

- a) Presentación de personajes femeninos a partir de cualidades que denotan inteligencia, dinamismo, preparación, capacidad de reacción ante el peligro, curiosidad y rebelión frente al abuso. Se observa que esta tendencia se logra por medio de tres fórmulas principales: la modificación del perfil de las heroínas (76), la asignación de roles narrativos de relevancia a personajes femeninos que en el relato original desempeñaban funciones periféricas y la inclusión de nuevas figuras femeninas que no existían en el cuento de procedencia.

En primer lugar, destaca la incorporación de nuevos matices a los atributos, la caracterización y las motivaciones manifestados por las heroínas en los cuentos originales. En “Por siempre jamás”, “El bos-

(74)

En estas adaptaciones los personajes de Gulliver, Gran Dama y la madrastra de Blancanieves son interpretados, respectivamente, por Ted Danson, Jeanne Moreau y Julia Roberts.

(75)

Los citados personajes son interpretados por los siguientes actores: detective Cod, Chi Macbride; escritor Booth, Eion Bailey; los fundadores de la aldea de “El bosque”, William Hurt y Sigourney Weaver, entre otros; Alicia, Mia Wasikowska.

(76)

PROPP, Vladimir, *op. cit.* p. 106.

que”, “Criando malvas”, “Blancanieves” y “Érase una vez”, los nuevos perfiles de las heroínas (77) mantienen cualidades muy emblemáticas de sus referentes originales (bondad, empatía, dulzura, generosidad), pero las combinan con nuevos atributos (inteligencia, sentido del humor, valentía), afines a las reivindicaciones de igualdad de género (78). Incluso en el caso de la nueva versión de “Alicia en el País de las Maravillas”, cuya heroína ya en la novela original presentaba notables rasgos de ingenio, independencia e inconformismo, es reforzada en la nueva adaptación audiovisual con matices más intensos de arrojo y capacidad de reacción. La caracterización externa de estos personajes mantiene muchos rasgos destacados por los textos originales, pero modifica significativamente otros: permanecen como señas distintivas la belleza y juventud de todas las heroínas citadas, la piel anacarada y cabellera azabache de Blancanieves, la melena rubia de Alicia, la capa de Caperucita o el vestido y el calzado extraordinarios con que Cenicienta acude al baile, pero el análisis detecta también significativas novedades, como son la renuncia al pequeño tamaño del pie como rasgo distintivo de la nueva Cenicienta o la marca de Caperucita como un personaje ciego (problema ante el que la heroína desarrolla nuevas habilidades de percepción y reacción). Destaca además una imagen compartida por varios de estos relatos: la incorporación de un nuevo atuendo distintivo de lucha, próximo a la imagen del caballero medieval con armadura y espada, con el que las heroínas combaten contra villanos o bestias (“Alicia en el País de las Maravillas”, “Érase una vez”, “Blancanieves”). Estos cambios en los atributos y la caracterización se asocian con modificaciones en las destrezas aprendidas por estos nuevos personajes y en sus principales motivaciones: en cuanto a las habilidades aprendidas, se observa que la educación intelectual y el entrenamiento en la autodefensa acompañan o sustituyen al manejo de tareas domésticas; en lo concerniente a las motivaciones, en vez de aludir únicamente al anhelo amoroso o a la recuperación de un estatus económico arrebatado, se incorporan además objetivos de lucha activa por el conocimiento, la justicia social o la protección de otros personajes víctimas de abusos.

En segundo lugar, se detecta que algunos de los textos seleccionados coinciden en atribuir funciones relevantes a personajes femeninos que en los relatos originales desempeñaban roles periféricos: la adaptación de “Los viajes de Gulliver” modifica el tratamiento que la novela original daba al personaje de la esposa (sólo citada, y siempre en alusión a su paciente espera), creando el personaje de Mary Gulliver como defensora de los derechos y la dignidad del protagonista ante el corrupto tribunal que intenta encerrarlo por locura; “Criando malvas” cambia el carácter pasivo de la bella durmiente y caracteriza a Charlotte como una joven rebelde frente al cautiverio, emprendedora, experta en varios idiomas, ávida lectora y con grandes habilidades e iniciativas para la resolución de los crímenes que estructuran las subtramas detectivescas de cada uno de los capítulos de la serie; también en “Jack y las judías mágicas” se produce una notoria modificación de uno de los personajes femeninos del relato original, al conferir a la madre la función donante (79) que orienta el desarrollo de la trama (80).

En tercer lugar destaca la invención de nuevos personajes femeninos de relevancia (o la modificación de otros que en la versión original correspondían a figuras masculinas): “Los viajes de Gulliver” incorpora nuevos personajes para contar con figuras de mujeres asociadas a la cordura y el liderazgo, como las reinas de las tierras de los gigantes, los pragmáticos y los inmortales; en “Jack y las judías mágicas” el personaje nuevo de Odine es quien logra que el héroe cumpla su misión, revelándole la verdad sobre sus antepasados y colaborando con la reparación del daño causado a la tierra de los gigantes; “Érase una vez” confiere a la hija de Blancanieves, Emma, la función de he-

(77)

Estas figuras corresponden en estas adaptaciones a los personajes de Nicole de Lancet (Drew Barrymore, “Por siempre jamás”), Ivy Walker (Bryce D. Howard, “El bosque”), Charlotte Charles (Anna Friel, “Criando malvas”) Blancanieves (Ginnifer Goodwin en “Érase una vez” y Lily Collins en “Mirror, mirror”), caperucita (Meghan Ory, “Érase una vez”) y Bella (Emilie de Ravin, “Érase una vez”).

(78)

DAFONTE GÓMEZ, Alberto, “Reflexiones teóricas en torno al concepto de género y a las dificultades que plantea su aplicación en la investigación sobre contenidos televisivos”, *Comunicación y Sociedad*, XXIII-1, 2010, (pp.121-152).

(79)

PROPP, Vladimir, *op. cit.*, p. 105.

(80)

Los citados personajes de Mary Gulliver, Charlotte y la madre de Jack son interpretados por Mary Steenburgen, Anna Friel y Vanessa Redgrave.

roína de la trama principal, encomendándole la misión de rescatar a los personajes de los cuentos clásicos de la maldición que los recluye apartados de su identidad (81).

- b) Estos textos coinciden también en añadir más información y complejidad en torno a las características y motivaciones profundas de los príncipes, donantes y auxiliares masculinos. También en este sentido se detecta un conjunto de fórmulas compartidas por varios de los textos analizados: la incorporación de importantes atributos y motivaciones emocionales de estos personajes; la inclusión –entre sus cualidades de caracterización– de aspectos y destrezas tradicionalmente asociados con la esfera doméstica (reservada en los relatos originales a personajes femeninos); y la incorporación de matices que cuestionan y alivian la supuesta obligación de ser infalible, marca con que se caracterizaba a muchos de estos personajes en los cuentos de procedencia.

Entre los respectivos relatos que sirvieron de punto de partida para estas adaptaciones se detecta una tendencia a omitir la caracterización detallada de algunos de sus héroes y dadores masculinos. Aunque los relatos recogidos por Perrault, los hermanos Grimm o “Las mil y una noches” confieren a determinados personajes masculinos funciones esenciales, apenas proporcionan información sobre ellos (más allá de su valor, su juventud, su disposición casamentera o, en el caso de ciertos donantes y auxiliares, sus poderes mágicos): los príncipes que rescatan a Cenicienta, Blancanieves y la bella durmiente, el leñador que salva a Caperucita, el genio de la lámpara de Aladino o el vigilante Pepito Grillo desempeñan en sus respectivos relatos de origen funciones narrativas muy relevantes, pero reciben un tratamiento descriptivo muy escaso y generalmente ajeno a los anhelos o necesidades emocionales con los que comienzan su intervención en la acción (tan explícitos y abundantes, por otra parte, en el caso de los personajes femeninos importantes). Frente a tal tratamiento, estas adaptaciones coinciden en describir a estos personajes a partir de numerosos atributos concernientes no sólo a su valentía y fortaleza, sino también a su sensibilidad y complejidad: se detecta en nuevas versiones del héroe (el príncipe Henry, Jack Robinson, Lucius, Ned y Príncipe Encantador) (82), y también en las de auxiliares y donantes (el detective Cod, el genio de Agrabah o Pepito Grillo) (83), abundantes ahora en explicaciones sobre los anhelos emocionales que explican sus rasgos y guían sus acciones.

Estas modificaciones vienen asociadas a una serie de significativos elementos de caracterización con los que tales personajes ya no sólo se vinculan a destrezas bélicas o mágicas, sino que además manejan habilidades domésticas y emocionales, reservadas exclusivamente, en los relatos tradicionales, a los personajes femeninos: las tareas y la complicidad con que “la Madrina” (84) ayudaba a Cenicienta a asistir al baile son encomendadas en “Por siempre jamás” al personaje de Leonardo da Vinci (85); en “Criando malvas” las principales actividades con que Ned y el detective Cod canalizan sus anhelos son, respectivamente, cocinar y tejer; en “Érase una vez” Pepito Grillo se define a partir de habilidades comunicativas y de empatía emocional.

Por último, el análisis detecta que todas estas adaptaciones coinciden en modificar el retrato del héroe infalible con señales que aluden a las dificultades y la presión social y psicológica que acompañan a tal mito inalcanzable: la incertidumbre, la soledad y el dolor psicológico apenas recibían atención en las primeras versiones de estos personajes y, sin embargo, resultan importantes para estas caracterizaciones de Gulliver (“Los viajes de Gulliver”), Jack (“Jack y las judías mágicas”), el leñador que rescata a Caperucita (Lucius, en “El bosque”) o los príncipes salvadores Henry, Ned, Encantador y Andrew

(81)

Los personajes mencionados son interpretados por las siguientes actrices: como reina de la tierra de los gigantes, Alfre Woodard; como soberana de los pragmáticos, Geraldine Chaplin; como reina de los inmortales, Kristin Scott Thomas; como Odine, Mia Sara; como Emma, Jennifer Morrison.

(82)

Estos personajes corresponden a las siguientes adaptaciones: el príncipe Henry (Dougray Scott) a “Por siempre jamás”, Jack Robinson (Matthew Modine) a “Jack y las judías mágicas”, Lucius Hunt (Joaquin Phoenix) a “El bosque”, Ned (Lee Pace) a “Criando malvas” y Príncipe Encantador (Joshua Dallas) a “Érase una vez”.

(83)

El personaje de Emerson Cod (Chi MacBride) aparece en “Criando malvas” y el genio de Agrabah y Pepito Grillo (Giancarlo Espósito y Raphael Sbarge) forman parte de “Érase una vez”.

(84)

PERRAULT, Charles, op. cit., p. 140.

(85)

Este personaje es interpretado por Patrick Godfrey.

(“Por siempre jamás”, “Criando malvas”, “Érase una vez” y “Blancanieves”).

- c) Se detecta, en torno a la caracterización de los antagonistas o personajes agresores (86), la transmisión de explícitos enunciados que indagan en el origen de ciertas amenazas o conductas malhechoras y tratan de explicar sus posibles causas. Se aprecia esta tendencia en parlamentos de gran relevancia dramática, donde los antagonistas identifican y lamentan el origen de su propio proceder: en “Érase una vez” Rumpelstiltskin, el Sombrero Loco y Regina acusan la tortura de haber sido víctimas de injusticias y abusos previos; la presión asfixiante a mantener juventud y belleza atormenta a ciertos personajes femeninos antagonistas (la reina inmortal en “Los viajes de Gulliver”, las madrastras de “Por siempre jamás”, “Érase una vez” y “Blancanieves” y el personaje de Betty Bee en “Criando malvas”); la soledad y el rechazo rodea a las dirigidas femeninas (afectando a todas las citadas madrastras y también a la Reina Roja de “Alicia en el País de las Maravillas”).

Alguno de estos textos opta además por analizar y deconstruir aquellos conflictos más abstractos que, en los referentes originales, eran aludidos mediante personajes metafóricos (87), como se observa en “El bosque” y “Criando malvas”. Si en “Caperucita” el personaje del lobo servía como metáfora del peligro que amenaza a los hijos (a las niñas y las adolescentes, en particular) en forma de abusos y agresiones procedentes del mundo de los adultos (88), la reflexión propuesta por “El bosque” profundiza en la desprotección que la desinformación, el temor y las supersticiones suponen para la juventud: el lobo se identifica, en esta versión, con una invención social construida por el miedo y el dolor ante traumas enquistados. De un modo parecido, “Criando malvas” elimina la figura del hada malvada del cuento original (89) y desmenuza el significado que hoy podría adquirir la maldición metafórica pronunciada por ésta (el peligro asociado a la vida sexual sin protección), reflexionando sobre posibles problemas físicos o de comunicación que pueden afectar a la vida en pareja.

- d) Se detecta la inclusión de grupos sociales invisibilizados por anteriores versiones de estos cuentos, no sólo vinculándolos a funciones narrativas relevantes sino abordando de forma explícita injusticias o prejuicios históricos de los que tales grupos han sido víctimas: “Los viajes de Gulliver” cambia la caracterización original de los cortesanos de la cultivada isla de los gigantes para asociarla a una etnia de origen africano, precisamente en el episodio del relato donde el rechazo al etnocentrismo y los abusos de las civilizaciones occidentales se abordan con mayor claridad; relevantes personajes de “Criando malvas” y “Jack y las judías mágicas” son de etnias distintas a la caucásica, destacando los significativos casos del detective Cod y los jueces que escuchan a Jack; como novedad radical en las adaptaciones de heroínas de cuentos de hadas, Ivy tiene una deficiencia física irreversible (“El bosque”); los siete enanos de “Blancanieves” aluden de forma contundente al doloroso rechazo social que sufren por su particularidad física, problema que moverá más adelante a Blancanieves a concienciar a los habitantes de la aldea de la necesidad de solucionar tal injusticia.

(86) PROPP, Vladimir, *op. cit.*, 105.

(87) SERMAIN, Jean-Paul, *op. cit.* p. 204.

(88) Junto al simbolismo asociado al bosque como “espacio de la experiencia” y al rojo como marca del peligro (Cfr. GONZÁLEZ REQUENA, Jesús, *Clásico, Manierista, Postclásico. Repensando la Historia del Cine Americano*. Madrid, Castilla Ediciones, 2006).

(89) Perrault nombra a personaje “un Hada vieja” (“La bella durmiente”, PERRAULT, Charles, *op. cit.*, p. 99).

3.1.5. Esquema actancial

Al analizar los esquemas de acciones de estos personajes y compararlos con los de sus respectivos referentes, destacan tres fórmulas principales:

- a) “Blancanieves” y “El bosque” optan por el mantenimiento de los episodios básicos expuestos por sus relatos originales, aunque matizados o enriquecidos. “Blancanieves” apenas modifica el esquema actancial descrito por los personajes del relato original, pero introduce una novedad significativa: la reacción activa que Blancanieves em-

prende contra su madrastra al saber del abuso de impuestos con que ésta esquilma a los súbditos del reino. “El bosque” expone la aventura de Ivy con un esquema muy parecido al del cuento original de Caperucita: presenta su vida en la aldea, la amenaza de una bestia que acecha, el encargo a la heroína de cruzar el bosque para encontrar el remedio que salve a Lucius (misión que sustituye a la visita a la abuela del relato original), el descubrimiento de la naturaleza de la bestia (el lobo es reemplazado, como ya hemos podido señalar, por la invención de un monstruo falso, producto de los relatos atemorizantes de los fundadores del poblado), el cumplimiento de la tarea y el consecuente desenlace (la salvación de Lucius sustituye al rescate de la propia Caperucita con que se clausuraba el texto original).

- b) “Alicia en el País de las Maravillas” y “Criando malvas” proponen posibles continuaciones a las acciones descritas en los cuentos originales, planteando cómo habrían proseguido las aventuras de los mismos personajes en un tiempo diegético posterior. El primero relata el reencuentro de Alicia y los habitantes del País de las Maravillas, una década después de haberse conocido: cuando Alicia cumple dieciocho años y va a ser casada por conveniencia, el Conejo Blanco consigue atraerla a una nueva visita al país de la fantasía para que salve a sus habitantes de la dictadura de la Reina Roja; Alicia asume la tarea, vence en el duelo decisivo y regresa a su mundo, donde rechaza el matrimonio impuesto y se convierte en navegante. De un modo parecido, “Criando malvas” retoma el beso con que el príncipe rescataba a la bella durmiente del sueño eterno y desarrolla una trama donde Ned, Charlotte y sus auxiliares emprenden la búsqueda de sus respectivos orígenes.
- c) Las restantes adaptaciones escogidas por esta investigación recurren a la combinación de estas dos soluciones narrativas anteriormente expuestas. “Los viajes de Gulliver” reproduce los episodios descritos por el original literario pero contemplándolos desde una nueva perspectiva, planteada cuando el aventurero regresa a su hogar y, al contar todo lo visto durante sus expediciones, es acusado de demencia. “Por siempre jamás”, “Jack y las judías mágicas” y “Érase una vez” recuperan las tramas de los cuentos originales pero relacionándolas además con nuevas acciones protagonizadas por los mismos personajes o por sus descendientes: la “Gran Dama” que retoma la narración en “Por siempre jamás” es tataranieta de Cenicienta; la Condesa Wilhermina es representante de la estirpe de primer Jack que plantó las semillas mágicas; Emma y Henry, los protagonistas de “Érase una vez”, son hija y nieto de Blancanieves. Estos tres relatos relacionan tales nuevos marcos con los esquemas actanciales descritos por los cuentos originales, aunque incluyendo modificaciones destinadas a conectarlos con nuevos discursos sobre igualdad de género y responsabilidad ecológica o a explicar –de acuerdo a lo expuesto en el punto 3.1.4– determinadas actitudes y motivaciones de sus protagonistas: en estas nuevas versiones, Cenicienta y Blancanieves defienden a su pueblo de la tiranía; se condena que el primer Jack esquilmará la tierra de los gigantes, narrando su aventura como un saqueo y no como un acto de ingenio; se relatan las terribles injusticias que sufrieron en el pasado la madrastra de Blancanieves o Rumpelstiltskin, como explicación (que no justificación) del rencor y el dolor con que actúan (90).

(90)

En “Érase una vez”, los personajes de la madrastra Regina y Rumpelstiltskin son interpretados por Lana Parrilla y Robert Carlyle.

3.2. Relación entre el universo diegético y la realidad social contemporánea

Desde sus respectivos emplazamientos temporales y tratamientos del componente fantástico, estas narraciones conectan explícitamente con aspectos de las sociedades y los discursos occidentales de la última década del siglo

XX y la primera del XXI que el público adolescente reconoce y valora como asuntos importantes para esa nueva etapa de madurez en que se encuentra. Incluso los episodios localizados en marcos históricos remotos o en códigos vinculados fuertemente al universo de lo fantástico aluden a cuestiones interpretadas en clave de realismo contemporáneo (91). Es un proceso de vinculación con discursos sobre los retos y problemática actuales, donde se alude a temas como los siguientes: a) la necesidad de combatir los prejuicios sociales de género (todos los relatos abordan esta cuestión), etnia (“Los viajes de Gulliver”, “Criando malvas”, “Jack y las judías mágicas”), clase económica (“Por siempre jamás”) y discapacidades físicas o sensoriales (“El bosque”, “Blancanieves”); b) cuestiones concernientes a los conflictos de la vida en pareja, como las dificultades de comunicación (“Criando malvas”), el divorcio (“Los viajes de Gulliver”, “Érase una vez”) o los riesgos de enfermedades de transmisión sexual (“Criando malvas”); c) la necesidad de vigilar y combatir la corrupción y el abuso de poder de las instituciones de gobierno, justicia y los medios de comunicación (“Los viajes de Gulliver”, “Por siempre jamás”, “Érase una vez”); d) la reivindicación del comercio justo y la responsabilidad ecológica (“Jack y las judías mágicas”, “Los viajes de Gulliver”).

3.3. El rol y la responsabilidad social del narrador

Mediante el tratamiento que estas adaptaciones confieren a la figura del narrador y las modificaciones concretas que proponen (en la definición de sus personajes y esquemas de referencia), se detecta en todas ellas la enunciación explícita de reflexiones sobre tres cuestiones clave, directamente concernientes a la función social del emisor de relatos.

- a) Destaca una conciencia manifiesta sobre la propia responsabilidad histórica y social de los relatos y sus emisores: estas adaptaciones definen las propias narraciones como importantes productos culturales en continua evolución y portadores de información clave sobre nuestros orígenes y nuestros problemas, alertando sobre la necesidad de revisar y analizar sus contenidos y formas, aspecto que conecta explícitamente con una de las principales inquietudes y tareas -la revisión y el cuestionamiento de creencias, aprendizajes, relatos y señas de identificación aprendidos con anterioridad- que, en la adolescencia, se llevan a cabo para la construcción de la propia identidad. Así se expresa, de forma explícita, en los parlamentos de los narradores de “Por siempre jamás”, “Jack y las judías mágicas”, “Criando malvas” y “Blancanieves”, en la confesión de los fundadores de la aldea (“El bosque”), en la presentación de la tarea del escritor en “Érase una vez”, en las reflexiones de Alicia ante sus propias pesadillas y en las conversaciones que Gulliver mantiene con la reina de los gigantes y con el tribunal psiquiátrico. Estos relatos abordan así, con explicitud y empatía, el cuestionamiento de las razones, los argumentos y las capacidades de la autoridad, sin duda una de las principales preocupaciones de la adolescencia.
- b) Se denuncian las posibles fisuras de anteriores versiones de estos cuentos, reflexionando además sobre las repercusiones que pudieron implicar sus “falsedades” (92): las deficiencias que Gulliver termina detectando en el funcionamiento de las instituciones de la metrópoli no coinciden con el grandioso relato que éstas difundieron para poder seguir manteniendo sus privilegios y abusos; el cuento folklórico ayudó, de acuerdo a la narradora de “Jack y las judías mágicas”, a silenciar el desastre humano y ecológico causado por los robos colonialistas a otras tierras; las versiones difundidas por los cuentos de hadas, según las narradoras de “Por siempre jamás” y “Blancanieves”, ocultaron las virtudes intelectuales y las motivaciones sociales de heroínas mucho más completas y capaces; los relatos sobre bes-

(91)
Crf. CHICARRO y RUEDA, op. cit, p. 70.

(92)
Las expresiones de “falsedad” y “mentira” son literalmente utilizadas por las narradoras de “Por siempre jamás” y “Jack y las judías mágicas” al referirse a las versiones anteriores de sus respectivos cuentos.

tias difundidos por los fundadores de la aldea de Ivy (“El bosque”) no sólo no consiguen proteger a los jóvenes de los peligros, sino que además pueden aislarlos en el miedo y la ignorancia; las mentiras y los traumas acumulados en el imaginario social a partir de mitos y enseñanzas falsos (“Alicia en el País de las maravillas”) constriñen la libertad y el crecimiento.

- c) Se subraya la necesidad social de reaccionar ante tales versiones falsas o incompletas con nuevas propuestas que ofrecer al futuro: los héroes de “Los viajes de Gulliver” y “Jack y las judías mágicas” clausuran los relatos redactando todo lo aprendido en un nuevo documento que ofrecer a las futuras generaciones; “Criando malvas” cierra su último capítulo con la noticia de la publicación del cuento con que el detective Cod pone todas sus pistas a disposición de su hija; la nueva generación de dirigentes de la aldea de “El bosque” debe decidir cómo rehacer el sendero cortado por las narraciones falsas inventadas por sus padres; la Gran Dama insta a los hermanos Grimm a que reescriban el cuento de Cenicienta con la verdadera información que las siguientes generaciones deben conocer; el escritor Booth rehace el libro de cuentos para que las verdaderas historias consigan cumplirse y sus protagonistas recuperen su identidad perdida.

5. Conclusiones

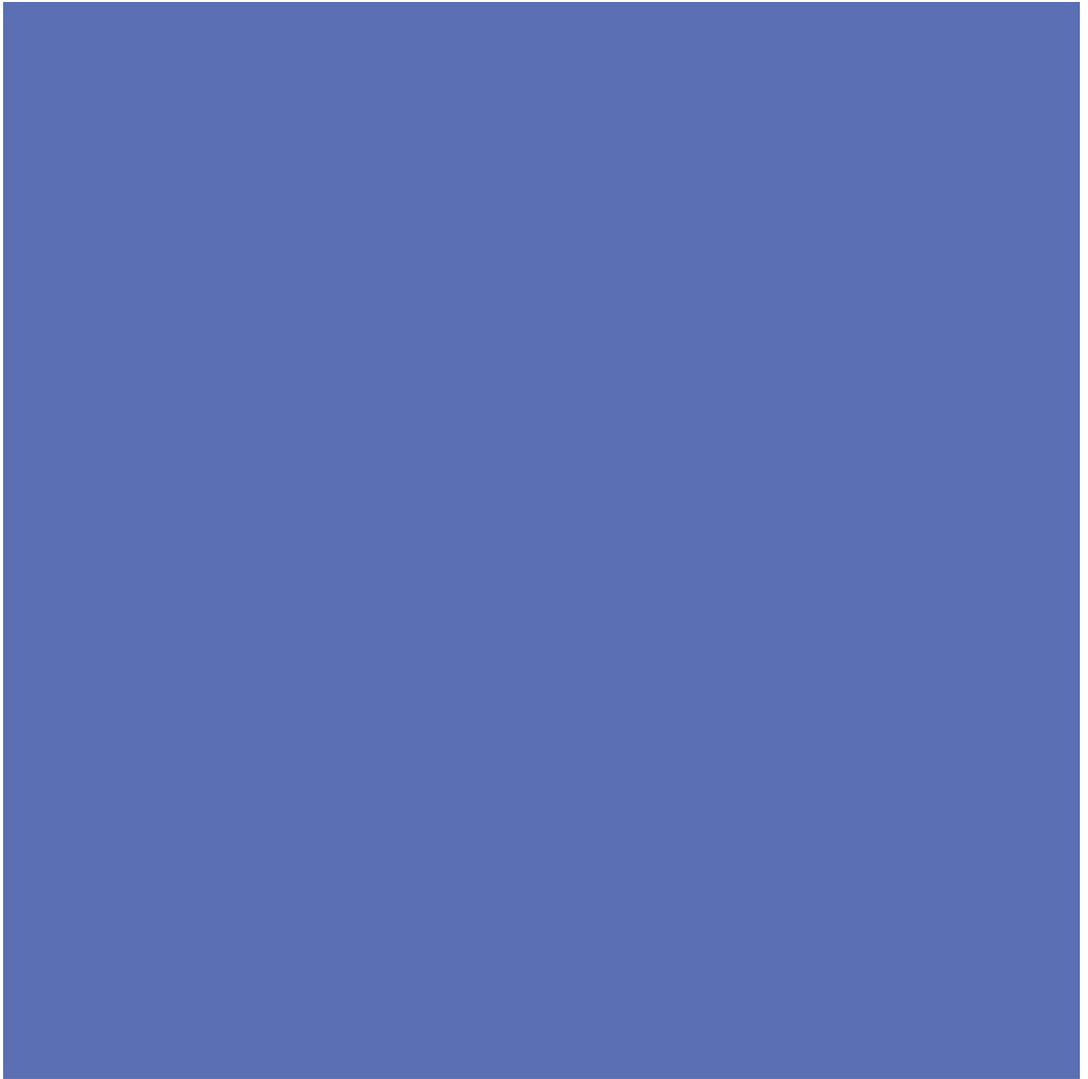
Del análisis comparativo de estas ocho adaptaciones audiovisuales de cuentos tradicionales, orientadas con especial atención a un target adolescente y realizadas durante las dos últimas décadas en el marco audiovisual comercial estadounidense (como contexto compartido en lo concerniente a estándares de producción y referencias sociales inmediatas), se desprenden las siguientes conclusiones:

- 1) Sus propuestas de adaptación y revisión comparten una serie de afinidades:
 - a. El mantenimiento en los soportes audiovisuales de personajes, tramas y elementos metafóricos de algunos de los principales cuentos clásicos infantiles.
 - b. La modificación de algunas de las características y elementos de tales relatos, a modo de continuación, refuerzo y normalización de fórmulas y discursos asumidos por determinados relatos cinematográficos y televisivos minoritarios de la década de 1970.
 - c. Una especial atención, dentro de esta línea de modificaciones, a aspectos concernientes a la igualdad de derechos y visibilidad entre grupos étnicos y clases sociales, la eliminación de estereotipos de género, la integración de minorías con dificultades o deficiencias físicas o sensoriales y la concienciación ecológica.
 - d. El reconocimiento explícito de la influencia social que versiones anteriores de estos relatos pudieron ejercer en tanto refuerzo de desigualdades e injusticias sociales.
 - e. El reconocimiento explícito de que los narradores respondan a la necesidad social de reparar posibles injusticias y distorsiones previas.

- 2) La comparación entre estas propuestas recientes y las adaptaciones audiovisuales de cuentos clásicos infantiles realizadas en épocas anteriores refleja la existencia de cuatro niveles de acercamiento y revisión de estos relatos. Dichos niveles se desarrollan sucesivamente, con ciertos periodos de coexistencia temporal, y evolucionan hacia una progresiva madurez narrativa:
- a. *Reproducción literal del cuento.* Durante las seis primeras décadas de la ficción audiovisual, las adaptaciones de los cuentos infantiles suelen limitarse a transcribir en el nuevo soporte las creaciones literarias de los siglos XVIII y XIX respecto a los personajes y marcos temporales y espaciales.
 - b. *Reproducción del cuento desde una aproximación geográfica y temporal.* Desde la década de 1940 surgen narraciones audiovisuales que proponen la reproducción de elementos distintivos de los cuentos clásicos infantiles (los atributos más reconocibles de sus personajes, sus misiones y esquemas actanciales, el reparto de funciones) pero desde una reubicación a marcos geográficos y temporales cercanos a los nuevos contextos sociales de producción. Esta línea llega hasta nuestros días, en narraciones que se presentan como versiones modernas de los cuentos clásicos pero que mantienen los estereotipos sociales contenidos en los relatos originales (etnocentristas, económicos o de género).
 - c. *Modificación de personajes y valores transmitidos por los cuentos.* Desde la década de 1970 ciertas producciones minoritarias, afines a determinados discursos de reivindicación social, proponen cambios en la caracterización, motivación y acción de los referentes originales, destinados a transmitir nuevos valores sociales o ecológicos, a incluir a grupos sociales ignorados hasta entonces o a combatir estereotipos ancestrales.
 - d. *Reflexión metanarrativa del rol social del narrador.* Desde la década de 1990, un creciente número de superproducciones refuerza la línea anteriormente descrita e incorpora enunciados explícitos de reflexión metanarrativa: subrayan la posibilidad de reescribir tales mitos y remarcan que tales modificaciones responden a una deuda histórica y a una responsabilidad social de enorme trascendencia.
- 3) La madurez de las propuestas analizadas en esta investigación las convierte en documentos y materiales de extraordinario valor para la alfabetización audiovisual con adolescentes: su análisis y comparación con adaptaciones previas puede convertirse en una herramienta clave para la educación en una recepción crítica de los contenidos y formas transmitidos por la ficción cinematográfica y televisiva. Los cambios descritos ponen de manifiesto una línea de revisión y reconstrucción de determinados mitos de nuestro imaginario colectivo, particularmente poderosos en su rol socializador en tanto se destinan culturalmente a inaugurar nuestra relación con uno de los principales agentes de retrato e influencia social: los relatos de ficción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLARD, C. (2000). "L'enfant au siècle des images". Albin Michel, París.
- BACCHILEGA, C. (1997). "Postmodern Fairy Tales. Gender and narrative strategies". University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- BBC (2007). "Directrices editoriales". BBC, Londres.
- BENGOCHEA, M., FALCÓN, L. y otros (2006). "Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión". IORTVE, Madrid.
- BORDWELL, D. (1985). "Narration in the Fiction Film". Routledge, London.
- BRUNER, J. (2002). "Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle". Agora Pocket, París.
- CARROLL, L. (ed.1991). "Alicia en el País de las Maravillas". Alianza Editorial, Madrid.
- CARROLL, L. (ed. 2000). "Alicia a través del espejo", Barco de Papel, Madrid.
- CHICARRO MERAYO, M.M. y RUEDA LAFFOND, J.C. (2008). "Televisión y ficción histórica: Amar en tiempos revueltos", *Comunicación y Sociedad*, XXI -2, (pp. 57-84).
- CLAREMBAUX, M. (2010). "Educación en cine: memoria y patrimonio", *Comunicar*, 35, v. XVIII, (pp. 25-32).
- COLLODI, C. (ed. 2011). "Las aventuras de Pinocho", Siruela, Madrid.
- DAFONTE GÓMEZ, A. (2010). "Reflexiones teóricas en torno al concepto de género y a las dificultades que plantea su aplicación en la investigación sobre contenidos televisivos", *Comunicación y Sociedad*, XXIII-1, (pp.121-152).
- FALCÓN, L. "¿Cómo tengo que ser para que me quieras: la construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos", *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 2009, pp. 65-81.
- GRIMM, J. y GRIMM, W. (ed. 1992). "The complete fairy tales of the Brothers Grimm", New York.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (2006). "Clásico, Manierista, Postclásico. Repensando la Historia del Cine Americano". Castilla Ediciones, Madrid.
- MONT-RACHAIS, H., (ed. 2006). "Contes et légendes des Mille et Une Nuits", Maxi, París.
- PERRAULT, C. (ed. 1983). "Cuentos de Antaño", Madrid, Ediciones Generales Anaya.
- PROPP, V. (ed. 2001). "Morfología del cuento". Akal Ediciones, Madrid.
- ROMANERA I RAMIÓ, J. (1999). "El Lenguaje Cinematográfico: Gramática, Géneros, Estilos y Materiales", Ediciones de la Torre, Madrid.
- SCOLARI, C. A. (2012). "Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media", *Comunicación y Sociedad* XXV-1 (pp.137-164).
- SERMAIN, Jean-Paul (2005). "Le conte de fées. Du classicisme aux Lumières", Ed. Desjonqueres, París.
- SHAEFFER, J.M. (1999). « Pourquoi la fiction? », Seuil, París.
- SORIANO, M. (2005). « Les contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires », Tel Gallimard, París.
- SWIFT, J. (ed. 1976). "Los viajes de Gulliver", Aguilar, Madrid.
- WARNER, M. (1994). "From the Beast to the Bonde: On Fairy Tales and Their Tellers". Chatto and Windus, Londres.
- ZIPES, J. (1991). "Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization", Routledge, New York.
- ZIPES, Jack (1994). "Fairy Tales as Myth, Myth as Fairy Tale", University Press of Kentucky, Lexington.



Martina Thiele. Profesora asistente en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Paris-Lodron-Universität Salzburg.

Traducción: Ricardo Parilla Guix

El relato audiovisual como enseñanza del legado histórico. Polémicas mediáticas sobre el holocausto en el cine

*El artículo reflexiona acerca de los modos en que el pasado se convierte en presente y la función que en este proceso juegan los medios, en especial las películas. Tomando como ejemplo las películas sobre el holocausto y las polémicas mediáticas que han desencadenado, la autora analiza los argumentos expresados a favor y en contra de estas películas. Un análisis más extenso de las películas y de los debates se encuentra en el estudio de la misma autora (2007) *Publizistische Kontroversen über den Holocaust im Film*. La autora defiende que, para cada generación posterior a 1945, hay una película del holocausto que la ha impactado especialmente, y que estas películas han favorecido la confrontación con el pasado. Queda la incógnita de cómo, en el futuro, el recuerdo del pasado podrá mantenerse vivo a través de los medios.*

1. Convertir el pasado en presente

¿Cómo convertir el pasado en presente a través de los medios? Esta pregunta ha provocado, especialmente en relación con el holocausto, posicionamientos distintos. Películas sobre la persecución y el genocidio judío entre 1933 y 1945, como por ejemplo la serie americana de televisión *Holocausto* (1978) o el film *La lista de Schindler* (1993) de Steven Spielberg, han desencadenado fuertes polémicas en los medios tanto en Alemania —el “país de los culpables”— como en todo el mundo. Sin embargo, también antes de *Holocausto* y de *La lista de Schindler*, algunas películas habían desencadenado debates en que se discutía sobre las lecciones del pasado. He analizado los debates que se produjeron en Alemania entre 1948 y 1994 con el objetivo de ofrecer respuestas a la siguiente pregunta: ¿qué pueden aportar las películas sobre el holocausto a los debates desencadenados sobre el recuerdo del pasado? ⁽¹⁾

En primer lugar, me centraré en definir lo que entiendo por “polémica mediática” y por “película del holocausto”:

Polémica mediática

1. Una polémica mediática es una discusión llevada a cabo en público que discurre siguiendo un determinado esquema. Se trata de un debate filtrado por los medios de comunicación, en el cual la opinión pública o una parte de ella debe poder deducir quién defiende una u otra posición y por qué lo hace. Quien toma la palabra en la polémica lo hace siempre en referencia a las declaraciones de alguna persona también implicada en la disputa, confirmando o rechazando sus argumentos.
2. Los medios de comunicación hacen a la vez de mediadores, foros y actores. Juegan un papel activo en los debates e influyen en su desarrollo. Los diarios y las revistas se benefician de las controversias mediáticas que ellos mismos crean y comentan.
3. En los llamados medios de referencia (“opinion-leading media”) se constata como tendencia un aumento en valoraciones de películas, aun cuando, en

⁽¹⁾ Thiele, M. (2007). *Publizistische Kontroversen über den Holocaust im Film*. 2° ed. Berlin: Lit-Verlag.

aras del equilibrio, distintas personas con distintas opiniones se expresan, y precisamente la crítica de cine se ha convertido en un ámbito donde la independencia de las directrices de la redacción o de las pautas de relaciones públicas puede ser demostrada.

4. En el caso de las controversias sobre películas del holocausto, es determinante saber quién participa en la discusión. No sólo hay periodistas que se han posicionado públicamente sobre este tema, sino que también lo han hecho expertos y expertas: supervivientes del holocausto, escritores y escritoras, teólogos y teólogas, filósofos y filósofas, directores y directoras de cine.
5. Es interesante analizar cómo se desencadena una polémica mediática. ¿Cuándo se ha intercambiado todos los argumentos? ¿Han sido convencidos los oponentes o insisten todos los actores implicados en mantener su punto de vista? ¿Se da al final de la controversia un consenso, un mínimo común denominador, o reina la intransigencia? ¿Ha contribuido la discusión a aclarar el tema o querían los implicados simplemente saciar su vanidad? ¿Hasta qué punto ha sido pública la polémica, se han implicado únicamente los enterados, la intelectualidad familiarizada con el tema, o ha llegado y emocionado la discusión a amplios sectores de la población, provocando también en éstos cambios de opinión?

Películas sobre el holocausto

Para este artículo fueron seleccionadas nueve películas sobre el holocausto; he aplicado el mismo método de análisis a todas ellas y a las polémicas mediáticas que han desencadenado. Las películas analizadas fueron proyectadas en los cines alemanes o difundidas por televisión entre 1948 y 1994. Hay entre ellas producciones alemanas y extranjeras, películas de ficción y documentales, películas con éxito comercial que llegaron a un gran público y también películas alabadas por la crítica pero con escasa aceptación por parte del público.

Las películas son:

- *Morituri* (1948) Dirigida por Artur Brauner y Eugen York. Alemania. Central Cinema Company Film (CCC).
- *Noche y Niebla* [*Nuit et Brouillard*] (1955) Dirigida por Alain Resnais. Francia. Argos Films.
- *Mein Kampf* [*Den blodiga Tiden*] (1959) Dirigida por Erwin Leiser. Suecia. Minerva Film AB.
- *Nackt unter den Wölfen* (1963) Dirigida por Frank Beyer. República Democrática Alemana. DEFA Film AG.
- *Ein Tag* (1965) Dirigida por Egon Monk. República Federal Alemana. Norddeutscher Rundfunk.
- *Holocausto* [*Holocaust*] (1978) Dirigida por Marvin Chomsky. Estados Unidos. Titus Productions.
- *Der Prozeß* (1984) Dirigida por Eberhard Fechner. República Federal Alemana. Norddeutscher Rundfunk.
- *Shoah* [*Shoah*] (1985) Dirigida por Claude Lanzmann. Francia. Historia/Les Films Aleph/Ministère de la Culture de la République Française.
- *La lista de Schindler* [*Schindler's List*] (1993) Dirigida por Steven Spielberg. Estados Unidos. Universal Pictures/Amblin Entertainment.

Morituri, *Ein Tag* y *Der Prozeß* fueron producidas en Alemania Occidental. *Nackt unter den Wölfen* es, en cambio, una película producida en la República Democrática Alemana (RDA) por la empresa estatal Deutsche Film AG (DEFA). *Noche y Niebla* y *Shoah* son producciones francesas; *Holocausto* y *La lista de Schindler*, estadounidenses. *Mein Kampf* fue escrita y dirigida en Suecia por Erwin Leiser, director alemán obligado a exiliarse durante el régimen nazi. En la interpretación y el análisis de las obras, debe prestarse especial atención tanto a quiénes son los responsables de producción como al origen de la película. Sin embargo, más importante aún que los diferentes orígenes de las películas —aspecto relacionado con la historia de la producción y de la

recepción— es el tema elegido: el exterminio de millones de personas en los campos de concentración nazis. Este tema une a los cineastas; entre otras razones porque algunos de ellos (o sus familiares cercanos y conocidos) fueron víctimas de la persecución nazi. El término *holocausto* se refiere al genocidio de los judíos; sin embargo, en este trabajo se analizan también películas en que aparecen representadas víctimas no judías del terror nazi.

Algunas de las películas analizadas han tenido éxito internacional, otras las conoce en Alemania sólo una pequeña minoría interesada. Qué tipos de películas son, y sobre qué tratan, se expone a continuación, junto con los argumentos a favor y en contra de las películas del holocausto expuestos en los debates en los medios sobre ellas. Pues el análisis muestra que, pese a todas las diferencias entre las nueve obras analizadas, los argumentos expuestos en las polémicas mediáticas son siempre los mismos, y que —como debe ser— hay una perspectiva alemana específica sobre las películas del holocausto. Dicha especificidad es claramente reconocible, por una parte, en el profundo malestar expresado respecto al tema, especialmente en relación con las primeras películas; y por otra parte —y claramente en contradicción con el primer aspecto— en la pregunta provocada por la aparición de producciones extranjeras en Alemania: ¿Por qué no hay películas alemanas sobre el holocausto con una calidad comparable? También en el debate entre la Alemania Oriental y la Alemania Occidental pueden encontrarse reproches respecto a la escasa atención prestada al tema o al tratamiento parcial que se hace de él, ya sea en la RDA o en la RFA.

2. Contenidos de las controversias publicísticas

Los principales puntos de discusión que enlazan las distintas películas —obras a primera vista tan distintas entre sí— son:

1. el tema del holocausto en sí,
2. la cuestión sobre si el holocausto puede ser representado cinematográficamente,
3. los ataques desde la teoría crítica de la industria cultural,
4. la relación con el presente,
5. la cantidad y calidad de películas alemanas sobre el holocausto,
6. la resonancia y el impacto de la película.

En las siguientes líneas profundizaré en estos seis puntos con el objetivo de ilustrar las importantes funciones sociopolíticas que tanto las películas como los debates públicos en torno a ellas cumplen. Los filmes sobre el holocausto son sólo un ejemplo de los múltiples casos en que el pasado se convierte en presente. A la vez, juegan un papel esencial que se pone de manifiesto en la transición de la memoria comunicativa a la memoria cultural: estas películas mantendrán viva la memoria cuando ya no sea posible preguntar a los testigos de la época. De ahí se deriva su importancia, en especial para las próximas generaciones.

1. El tema del holocausto en sí

Confrontarse con el tema del genocidio judío es, especialmente para los alemanes, incómodo. Aun cuando *Holocausto* o *La lista de Schindler* llegaron a una gran audiencia, el número de las personas que rechazan este tipo de películas es mayor. Quienes se oponen a estas obras argumentan su rechazo pocas veces, aunque en los diarios aparecen reiteradamente cartas al director donde se reconoce no haber visto una película “conscientemente”.

A veces, el malestar se oculta tras duras críticas. En estos casos, la película es de hecho, más que el objeto de la crítica, aquello que la origina. Un ejemplo de ello es el artículo de Will Tremper sobre *La lista de Schindler*, publicado en el diario *Die Welt* bajo el título “Indiana Jones en el gueto de Cracovia” (2).

(2)
Tremper, Will (1994): Indiana Jones im Ghetto von Krakau. *Die Welt*, 27 de febrero, p. 3.

Tremper se refiere favorablemente a Heinrich Himmler repetidas veces en el texto y resta importancia a los sucesos. El autor del texto expresa su rechazo a que le “manchen de sangre a toro pasado”.

Este tipo de expresiones son excepción en la controversia sobre la película de Spielberg. En las polémicas sobre *Morituri*, *Noche y Niebla* y *Mein Kampf*, es decir sobre los primeros films sobre el holocausto, el malestar respecto al tema aparece de manera más clara. Se hace referencia al “sufrimiento padecido” por el pueblo alemán, al hecho de que la guerra es pasado, que los eternos reproches deberían acabar, que no se puede culpabilizar colectivamente a todo un pueblo, etc. Incluso una película que busca la reconciliación como *Morituri* es acusada de antialemana; ello provoca que, en algunos casos, se interrumpa la proyección de la película debido a las protestas del público presente en el cine. En el caso de la obra francesa *Noche y Niebla*, las autoridades de la República Federal Alemana afirman que el film amenaza la reconciliación franco-alemana y reclaman que no sea proyectado en el Festival de Cannes de 1956. Ello provoca intensas protestas en Francia y en la RFA. El caso es objeto de debate también en el Bundestag, el parlamento de la República Federal Alemana.

A Erwin Leser, el director de la película antifascista *Mein Kampf*, los reaccionarios y la coincidencia entre el título de su película y el libro homónimo escrito por Adolf Hitler le inspiran la siguiente broma: “Dos ‘viejos nazis’ miran una película juntos. Al dejar el cine, uno le dice al otro: ‘Pero la verdad es que el libro me parece mejor’ (3).

Cada vez que una de las películas se estrena, hay alemanes que reclaman no ser importunados con el tema. De todos modos, pocas veces esta demanda se hace en público. Uno de los que sí lo ha hecho es el escritor Martin Walser. En un discurso pronunciado al recibir el Premio de la Paz del Comercio Librero Alemán (4) el 11 de Octubre de 1998, que provocó una gran controversia que podría considerarse clásica (5), el escritor critica “la representación duradera de nuestra vergüenza en los medios” (6). Según Walser, no hay día que “ellos no nos echen en cara nuestra vergüenza” (7). Walser no aclara a quién se refiere cuando habla de “ellos”. Entre otros, el productor de televisión y responsable de la programación de películas de la televisión pública del Estado de Renania del Norte-Westfalia WDR, Günter Rohrbach, le contradice. Rohrbach se expresa a favor de la emisión de la serie *Holocausto*. Escribe las siguientes líneas: “No hay ningún otro tema en nuestra época que ofrezca una materia tan rica para historias que quieren ser contadas. El holocausto no rehúye su representación, insta incluso a ella” (8).

2. La representación cinematográfica del holocausto

La pregunta esencial es la siguiente: ¿puede y —en caso afirmativo— cómo debe ser representado cinematográficamente el holocausto? Con el paso de los años, esta pregunta se vuelve más apremiante, porque en poco tiempo ya no quedarán testigos de la época que puedan informar de ella, y porque las pocas imágenes producidas durante 1933 y 1945, mayoritariamente propagandísticas, han sido difundidas muy a menudo.

En las películas aquí analizadas, los cineastas se han decidido por distintas formas de representación. *Morituri*, *Nackt unter den Wölfen*, *Ein Tag*, *Holocausto* y *La lista de Schindler* explican una historia basada en hechos históricos: son, en consecuencia, películas de ficción. *Noche y Niebla* y *Mein Kampf* son documentales. *Noche y Niebla* compara tomas de la época anterior a 1945 y de después de la liberación de los campos de concentración con tomas de 1955. La música y los comentarios completan la historia. La película *Mein Kampf* se basa también en el comentario. Erwin Leser quiere desenmascarar las mentiras de los nazis con ayuda de sus propias imágenes. *Ein Tag* es una película de ficción, y *Holocausto* no es una típica *soap opera* —pese a quienes la califican así—, sino una miniserie de televisión.

(3)

Leiser, E. (1979): *Mein Kampf. Eine Bilddokumentation der Jahre 1914-1945*. 2° ed. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, p. 3.

(4)

El Premio de la Paz del Comercio Librero Alemán (*Friedenspreis des Deutschen Buchhandels*, en alemán) fue creado en 1949 por escritores, editores y libreros con el objetivo de premiar a personalidades de la literatura, la ciencia y el arte que hayan destacado por su contribución a la cultura de la paz. El premio se entrega cada año en el marco de la Feria del Libro de Fráncfort y goza en Alemania de gran relevancia en los medios: los discursos de algunos de los premiados, como el del propio Martin Walser, han desatado en repetidas ocasiones polémicas mediáticas. (*N. del T.*)

(5)

Scharf, W. y Thiele, M. (1999). Die publizistische Kontroverse über Martin Walsers Friedensrede. *Deutsche Studien. Vierteljahreshefte*, 142, 147-208.

(6)

Walser, M. (1998): Die Banalität des Guten. Erfahrungen beim Verfassen einer Sonntagsrede aus Anlaß der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12 de abril, p. 15.

(7)

Ebd.

(8)

Rohrbach, G. (1998). Ich präsentiere die Schande. Hat Martin Walser recht? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26 de noviembre, 43.

Der Prozeß y *Shoah* se encuentran entre *Holocausto* y *La lista de Schindler*, y no sólo temporalmente. Christina von Braun relaciona las diferencias entre *Shoah* y *La lista de Schindler* con las tradiciones religiosas a las que pertenecen. *Shoah* pertenece a la judía, descrita por Braun como una tradición basada en la escucha; *La lista de Schindler* a la cristiana, una tradición con lo visual como elemento central (9). *Der Prozeß* y *Shoah*, normalmente definidas como documentales, son películas con la entrevista como elemento central en las que el sentido se construye sobre todo mediante el montaje. Las y los testigos de la época juegan en ellas un papel importante. Cumplen diversas funciones: confieren autenticidad a la película, acusan o se defienden, estimulan la discusión para que cada espectador se pregunte cómo se hubiera comportado.

Los y las testigos de la época son especialmente importantes también para los directores de películas de ficción. Personas que sobrevivieron al campo de concentración o se ocultaron durante el nazismo colaboran como asesoras en el rodaje o participan en la producción. Garantizan la autenticidad las películas porque pueden explicar cómo era el día a día en el campo de concentración. Una película no puede sin embargo reproducir todos los acontecimientos y experiencias. La representación exige simplificaciones. La historia se representa comprimida mediante la selección de un determinado período y lugar: ejemplo de ello es la película para televisión *Ein Tag* de Egon Monk, que narra los acontecimientos en una “día totalmente normal” en un campo de concentración alemán en 1939.

La construcción de los personajes varía más o menos en las distintas películas. Así, en la película *Ein Tag* aparecen distintos tipos de reclusos, a diferencia de *Nackt unter den Wölfen*. En *Ein Tag*, la oposición entre los presos “políticos” y los presos “criminales” es reconocible. Lo mismo vale para los criminales nazis: del “quebrantahuesos” al “burócrata que induce al asesinato desde los despachos”, todos los tipos de criminal en uniforme aparecen representados. *Nackt unter den Wölfen* se caracteriza al contrario por una mayor univocidad. Parte de la crítica de la República Federal Alemana la consideran un retrato maniqueo. Según su opinión, la película muestra a culpables de todos los tipos, pero la representación de las víctimas —sólo aparecen entre ellas “comunistas de todos los países”— es excesivamente parcial: en este film no aparecen judíos.

La historia de *Holocausto* destaca también por una construcción de los personajes marcada por los contrastes: la buena familia Weiss, la malvada familia Dorf. El hecho de que los Weiss sean judíos bien situados, social y culturalmente integrados en Alemania molestó sobre todo a la crítica judía de Estados Unidos. También el éxito de *La lista de Schindler* parece estar relacionado con el diseño de los personajes. Itzhak Stern y Amon Göth son personajes unidimensionales, Oskar Schindler es por el contrario una figura ambivalente. Se encuentra en el lado de los que medraron durante la guerra, es miembro del partido único nazi y, pese a todo ello es, según el semanario *Der Spiegel*, un “buen alemán” (10). La cuestión del carácter de Oskar Schindler ocupó mucho a la crítica.

El cineasta francés Claude Lanzmann criticó la *La lista de Schindler* por poco proporcionada. Según Lanzmann, no se puede explicar la historia de unos pocos salvadores cuando millones de personas han sido asesinadas (11). Con dicha afirmación, Lanzmann toca una de las preguntas esenciales del arte: ¿puede un acontecimiento ser explicado a partir de la representación de sus sucesos extraordinarios? Contra la tesis de Lanzmann podría objetarse que, al centrar su película en representar la excepción a la regla, Spielberg habla a la vez del genocidio. En realidad, *Shoah* y *La lista de Schindler* no se diferencian en este punto: las dos películas muestran a supervivientes y llevan a la audiencia a reflexionar sobre aquello que no se muestra. Ello significa sin duda que la audiencia debe tener un conocimiento previo de los hechos para poder interpretar determinadas declaraciones e imágenes.

Por otra parte, algunas de las reservas expresadas sobre las películas del holocausto se fundamentan en la singularidad del holocausto y, en parte, en argumentos religiosos, como la prohibición de representar imágenes en el Antiguo Testamento. Hay quien atribuye esta afirmación a la necesidad de

(9) von Braun, C. (1995). *Der Hauptmann Dreyfuss – die Brüder Lumière. Reale Körper und simulierte Wirklichkeit. IWK-Mitteilungen*, 4, 13-23.

(10) El octavo número de *Der Spiegel* (21.02.1994) sale a la calle con un retrato fotográfico del actor Liam Neeson caracterizado como Oskar Schindler y el titular “El buen alemán”.

(11) Lanzmann, C. (1994). *Ihr sollt nicht weinen. Einspruch gegen Schindlers Liste. Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 5 de abril, p. 27.

los críticos de utilizar la prohibición de representar imágenes como coartada tras la cual esconder su incapacidad artística, lo cual es una insinuación dura y seguramente no justificada. Merece sin embargo reflexión la analogía que los defensores de prohibir que se muestren imágenes, como Lanzmann, establecen entre la prohibición de representar a Dios, motivada religiosamente (“No te harás ninguna imagen ni semejanza...”) y la prohibición de representar el holocausto. Los que están en contra de prohibir la representación del holocausto temen que la Shoah sea sacralizada hasta el apoteosis. En todo caso, así fueron interpretados los argumentos de Lanzmann contra *La lista de Schindler*, película a la que tachó de “la peor violación” (12). Sigfried Kohlhammer opina que, con sus críticas y su demanda, Lanzmann se comporta como un gran inquisidor, como Dios. Según Kohlhammer, la película de Lanzmann se convierte así en la “solución final al problema de la representación” (13).

Para la crítica, sea ésta de derechas o de izquierdas, una película sobre el holocausto levanta siempre sospechas. Si la película es de calidad y tiene éxito comercial, debe asumir que la atacarán por sacar tajada artística del horror, por minimizar el espanto de una manera que minimiza su significado. Por otra parte, un fracaso significa que la película tenía buenas intenciones, pero no estaba a la altura. De esta manera, entre los cineastas, la crítica y el público se asienta la idea de que la *Shoah* rehuye su representación, de que con una película sobre el holocausto sólo se puede fracasar.

Además de los argumentos religiosos y del temor a explotar una segunda vez a las víctimas, quienes están en contra de la representación del holocausto tienen la convicción de que éste no debe ser presentado bajo la forma de un producto de entretenimiento destinado a provocar la conversación sobre un tema. Según esta perspectiva, una película sobre el holocausto debe ser una película intelectualmente exigente. Esta argumentación está enraizada en una definición limitada e influida por los postulados de la teoría crítica, según la cual la conversación es sinónimo de falta de nivel, trivialización y abobamiento. Sin embargo, la conversación puede entenderse también como una combinación de métodos artísticos que “engancha” a la audiencia. Hay una crítica que nadie ha hecho a *La lista de Schindler*: que es una película aburrida.

3. Las películas sobre el holocausto como un producto de la industria cultural

Las críticas están impregnadas de una perspectiva crítica respecto al capitalismo y desde la cual se postula la decadencia cultural de las sociedades contemporáneas. El antiguo ministro de Asuntos Exteriores Abba Eban hizo supuestamente la siguiente afirmación sarcástica: “There is no business like *Shoah*-business.” Los periodistas se apoyan en esta sentencia y en la crítica de la industria cultural, formulada por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno en 1947 en *Dialéctica de la Ilustración* (14) cuando critican las condiciones de creación y la comercialización del producto “película sobre el holocausto” o las actividades de empresas como la Shoah Foundation de Steven Spielberg. Con el objetivo de evitar ser atacado por sacar réditos del “*Shoah-business*”, Spielberg declaró en diversas entrevistas, ya antes del inicio de la película, que no quería ganar ni un céntimo con *La lista de Schindler*.

El ataque fundamentado en las posiciones de la Escuela de Fráncfort críticas con la industria cultural va unido, en especial en el caso de *Holocausto* y *La lista de Schindler*, a una crítica de Hollywood, la industria cinematográfica estadounidense. La *Shoah* ha sido americanizada, clama la crítica europea. Sólo pocos periodistas, sensibilizados con los movimientos antisemitas, reconocen que esta crítica contiene un reproche escondido: que los Estados Unidos “no tienen cultura, son materialistas, ‘ajudados’” (15). La expresión de afirmaciones anti-americanas, unida a la crítica del sistema económico capitalista, caracteriza sobre todo a la crítica de izquierdas; sin embargo, los extremos políticos coinciden en apoyarse en esta argumentación para rechazar los filmes sobre el holocausto.

(12)

Lanzmann, C. (1994). Ihr sollt nicht weinen. Einspruch gegen *Schindlers Liste*. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 5 de abril, p. 27.

(13)

Kohlhammer, S. (1994). Anathema. Der Holocaust und das Bildverbot. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 6, 505.

(14)

Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (2007). La industria cultural. Ilustración como engaño de masas. En: Horkheimer, M. y Adorno, T.W., ed. (2007). *Dialéctica de la ilustración. Obras Completas*, 3. Madrid: Ediciones Akal, 133-182.

(15)

Rabivonici, D. (1995). Das Verbot der Bilder oder Sichtweise und Anschauung. *IWK-Mitteilungen*, 4, p. 7.

4. La relación con el presente

Las nueve películas sobre el holocausto aquí mencionadas inducen a los críticos a preguntarse por las lecciones para el presente. En 1948, el difícil contexto político dificulta que *Morituri* tenga éxito entre un público más interesado problemas más acuciantes: el bloqueo a Berlín y la Guerra Fría. La crítica pregunta qué se pretende con la película en ese momento. Afirma que la película llega demasiado tarde; que, vista la situación actual y el posible estallido de un nuevo conflicto entre Oriente y Occidente, las personas tienen otras preocupaciones. Sin embargo, Artur Brauner, superviviente del holocausto y director de *Morituri*, está —precisamente a causa de la actual situación política— convencido de la importancia de su obra.

En 1956, en el momento de estrenarse *Noche y Niebla*, un tema predomina en la opinión pública: el problema de la deuda alemana, y de la responsabilidad que acarrea a la RFA. Dicha polémica aparece conjuntamente con las controversias sobre el pago de indemnizaciones a las víctimas del nazismo y sobre la permanencia de antiguos nazis en la élite en todos los ámbitos de la sociedad. Las reacciones del gobierno de la RFA y también de la opinión pública alemana en general hacia esta película francesa se toman como indicador del éxito de la desnazificación y de la democratización de Alemania.

Lo mismo pasa en la controversia sobre *Mein Kampf*. Expresiones antisemitas por parte de personalidades públicas y pintadas antisemitas en sinagogas reconstruidas encendieron durante 1959 y 1960 el temor a que ideas de extrema derecha y racistas fueran aún actuales. Al final de *Mein Kampf*, los títulos de crédito se interrumpen, mientras el director Ervin Leiser aparece en pantalla y advierte: “¡Nunca más!”. Con su película, el cineasta quiere llegar sobre todo a los jóvenes.

La película de la Alemania Oriental *Nackt unter den Wölfen* (1963) debe entenderse también como un intento de la RDA de distanciarse de la RFA. Entre la crítica de la República Democrática Alemana sólo se encuentra una interpretación: el film forma parte de una tradición antifascista que sigue la RDA, la “Alemania mejor”, mientras los y las culpables de entonces se encuentran en la Alemania Occidental, comportándose como si fueran gente de bien. Sin embargo, también en *Ein Tag* y, casi 20 años más tarde, en *Der Prozeß*, los “alemanes corrientes” aparecen representados como culpables. El proceso contra Eichmann en Jerusalén y el proceso de Auschwitz en Frankfurt, y sobre todo el discurso de Hannah Arendt sobre la “banalidad del mal” influyen a los cineastas Monk y Fechner. Egon Monk hace un llamamiento directo a establecer paralelismos entre la década de 1930 y la de 1960 y a preguntarse si, en los años 60, no se ha llegado al mismo punto que tres décadas antes.

La conexión entre pasado y presente se establece también en la controversia sobre *Holocausto*. En Alemania Occidental, la serie influye de manera clara en la toma de decisiones políticas: en julio de 1979 el parlamento de la República Federal Alemana debatió sobre la prescripción de los delitos de sangre; es decir, sobre si los crímenes del nazismo debían ser castigados jurídicamente más de treinta años después de que fueran cometidos. La serie *Holocausto* provoca además que se preste mayor atención al proceso Madjanek de Düsseldorf, que Fechner había documentado para su película *Der Prozeß*. La discusión sobre en qué canal de televisión y horario deben ser difundidas las películas, que monopoliza en parte las polémicas mediáticas sobre *Holocausto*, *Der Prozeß* y *Shoah*, lleva a cineastas y crítica a un debate fundamental sobre la televisión pública y su función social (16). Los responsables de la programación argumentan su decisión de relegar la difusión de *Holocausto* a las televisiones regionales debido a la “baja calidad” de la serie estadounidense; siguiendo el mismo criterio, la difusión de *Der Prozeß* y *Shoah* en el primer canal de televisión, de ámbito nacional en la RFA y con mayor audiencia, es contradictoria con su mérito artístico. Algunos intelectuales de izquierdas apoyan la difusión de *Der Prozeß* y *Shoah* en el canal de mayor difusión, ya que temen que el “giro moral y cultural” anunciado en 1983 por el nuevo canciller Helmut Kohl

(16)

En el momento de difusión de estas películas no había canales privados de televisión en la RFA. Los únicos canales eran la televisión pública de ámbito federal y las televisiones públicas de ámbito regional (N. del T.).

se produzca realmente. Temen una historificación del nazismo bajo la cual se quiera hacer olvidar el pasado. Sin embargo, el pasado nazi está muy presente en los medios de la RFA. En relación con el nazismo, parte de la crítica habla en los años ochenta de un “pasado que nunca muere”.

En la década de 1990, los procesos de transformación política en Centroeuropa y Europa del Este provocan la aparición de nuevos temas en la agenda. En la polémica mediática sobre *La lista de Schindler*, la crítica reflexiona sobre el cambio de situación provocado por la reunificación alemana. Tras la reunificación ha habido actos terroristas de extrema derecha (17): ello reafirma la importancia de películas que, como *La lista de Schindler*, llegan a un público masivo y, sobre todo, a los jóvenes. También Bill Clinton establece una conexión entre la película y la política actual al afirmar que *La lista de Schindler* influyó en su política respecto a la guerra de Bosnia (18). Por otra parte, algunos movimientos de izquierda en Alemania van demasiado lejos al justificar con *La lista de Schindler* la participación de Alemania en operaciones militares. Estos movimientos interpretan las reacciones entusiastas de la mayoría de los críticos respecto a la obra de Spielberg como un deseo de rehabilitación, o incluso como una señal para la progresiva renacionalización de la Alemania reunificada.

5. Cantidad y calidad de las películas alemanas sobre el holocausto

La longevidad del prejuicio según el cual los alemanes no han elaborado cinematográficamente el genocidio judío asombra tanto como la afirmación opuesta, defendida entre otros por el escritor Martin Walser. Ambos puntos de vista son difíciles de combatir incluso atendiendo a los números. Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, cada década se estrenan películas alemanas sobre el tema, tanto en la Alemania Occidental como en la Alemania Oriental, muchas más de las mencionadas en este artículo; sin embargo, no han tenido tanto éxito como *Holocausto* y *La lista de Schindler*. Quiero destacar entre ellas dos películas. En primer lugar, *Der Prozeß*, de Eberhard Fechner. Considero que la aplicación de la técnica de entrevistas y el montaje son más convincentes en *Der Prozeß* que en *Shoah*. La película *Jakob, der Lügner* (1974), versión cinematográfica rodada en la RDA de una obra literaria, es igualmente importante y artísticamente convincente. En ella, y a diferencia de *Nackt unter den Wölfen*, se centra la atención en el sufrimiento de la población judía, y se hace de una manera poética y verosímil. Pese a las claras diferencias ideológicas entre la Alemania Occidental y la Alemania Oriental, hubo consenso en relación con esta película; en relación con *Jakob, der Lügner*, no surgió una controversia entre la crítica de las dos Alemanias. En 1999 se estrenó un *remake* estadounidense de la película con Robin Williams como protagonista.

6. Resonancia e impacto

Aun atendiendo a lo que los datos dicen sobre el número de espectadores, el número de semanas que la película fue proyectada en los cines, el número y el alcance de las reseñas, no sabríamos prácticamente nada sobre las consecuencias del visionado de una película. En otras palabras, no sabríamos si el postulado según el cual las películas del holocausto contribuyen a una gran causa dispone de una base empírica suficiente. Las opiniones expuestas en las polémicas mediáticas sobre los supuestos efectos de dichas películas, desde “intento fracasado de ilustrar al público” hasta “sufflé”, pasando por “punto de inflexión en la historia de la confrontación con el pasado”, son muy variadas. Pueden encontrarse en todos los casos investigadores especializados en los efectos de los medios que sustenten uno u otro efecto con un abundante arsenal de datos. Así, el discurso sobre el “evento mediático” *Holocausto* o el “evento mediático” *La lista de Schindler* se convierte en una profecía autocumplida. Sin embargo, se desconoce qué tipo de película y de qué período provoca un recuerdo real y lleva a la acción, contribuyendo a evitar futuros desastres históricos. *Holocausto* y *Shoah*, pese a sus diferencias, han aportado descripciones sobre el genocidio judío, facilitando posiblemente que se hable de este tema.

(17)

Durante los años 1991 y 1992 algunas ciudades alemanas como Sollingen y Rohstock sufrieron atentados terroristas de extrema derecha: entre otros actos, los terroristas prendieron fuego a una sinagoga (N. del T.).

(18)

Thiele, M. (2007). *Publizistische Kontroversen über den Holocaust in Film*. 2ª ed. Berlin: Lit-Verlag, p. 496.

La crítica cinematográfica Mariam Niroumand está convencida de que al público de una película sobre el holocausto no le importa necesariamente que le ilustren: "Visto en retrospectiva, parece que sólo hay una cosa clara: La gente no quiere saber, ser advertida ni dedicarse a una sacra reflexión; la gente quiere llorar en silencio de una vez. Punto" (19). Afirmar, como hacen Claude Lanzmann y Sigrid Löffler, que las lágrimas indican un efecto catártico sobre el espectador y por tanto sin consecuencias no tiene por qué ser cierto. La empatía provoca a menudo un deseo de mayor información sobre un tema. *Holocausto* no ha dado sólo un impulso al estudio de los efectos de los medios, sino que tras su difusión aparecieron una serie de publicaciones que profundizaron en el conocimiento sobre el genocidio perpetrado por los nazis. Por supuesto, el interés, los conocimientos y la capacidad intelectual que atesora cada espectadora y cada espectador difieren. Miriam Niroumand caracteriza a los distintos públicos de la siguiente manera: "De este modo, los bandos permanecen bellamente divididos en dos: el de aquellos para los que Meryl Streep actuando como Inga les es más cercana que un libro de Raul Hilberg; y el de aquellos que señalan a los primeros con el dedo y, pese a ello, desaparecen a escondidas de la sala tras la tercera hora de *Shoah*, la película de Lanzmann" (20).

3. Especificidades del caso alemán

Las reacciones en Alemania de público y crítica respecto a las películas sobre el holocausto, tanto las alemanas como las extranjeras, son algo distintas de las que se dieron en el extranjero. Ello tiene que ver sobre todo con que Alemania es percibida como el país de los culpables, aun cuando la generación de quienes fueron testigos del nazismo en edad adulta desaparece gradualmente.

Los y las cineastas alemanes fueron acusados hasta la década de 1960 de ensuciar la imagen de su propio país. Ello les reforzó en la importante necesidad de hacer películas sobre las causas y efectos de la ideología nazi. El malestar por el milagro económico alemán de la Alemania Occidental está relacionado entre otros con la comprensión de que el nazismo y el capitalismo no se excluyen mutuamente. Todas las películas sobre el holocausto muestran la industrialización del genocidio y cómo se implicó la burocracia en él. Las primeras películas sobre el holocausto producidas en la RDA, entre ellas *Nackt unter den Wölfen*, siguen la teoría marxista ortodoxa sobre el fascismo, según la cual el fascismo y el nazismo son estrategias de solución de las crisis capitalistas y, por tanto, fenómenos inherentes al capitalismo.

A partir de 1960 puede verse en las películas de la Alemania Occidental un cambio de perspectiva. *Ein Tag*, film que se interroga sobre la propia capacidad de resistencia o de dejarse llevar de los alemanes, es un ejemplo de ello. Los "alemanes corrientes", los colaboradores cobardes, los arribistas y los "burocratas inducen al asesinato desde los despachos". El conocimiento acerca de la "banalidad del mal" transforma la construcción de los personajes en las películas. Ello se produce en todas las películas que aparecen desde 1960, sean películas de ficción o documentales basados en entrevistas. La aparición de más personajes, a la vez más diferenciados entre sí, significa también que se extiende la atribución de culpas. No sólo las élites nazis o los perversos carniceros, sino también los "alemanes corrientes" deben sentirse responsables. Pese a que inmediatamente después del final de la Segunda Guerra Mundial se discutió el problema de la responsabilidad colectiva de los alemanes, este tema provoca intensos debates mediáticos en que los participantes atribuyen culpas, se autoincriminan o declaran sentirse "muy afectados". Ello se puede ver por ejemplo en la controversia sobre *Holocausto* en 1979 o en el debate iniciado en Alemania en 1996 a raíz de la publicación del libro *Los verdugos voluntarios de Hitler: los alemanes corrientes y el holocausto*, del sociólogo americano Daniel Goldhagen. Estas polémicas mediáticas, así como el debate sobre "el buen alemán" Oskar Schindler, se dieron primero sólo en la República Federal Alemana y a partir de la década de 1990 en la Alemania reunificada.

(19)
Niroumand, M. (1992). Der Holocaust als Vierteljahr. Zum Tele-5-Comeback der Deutschstunde aus Hollywood. *die tageszeitung*, 19 de abril, p. 17.

(20)
Ebd.

Una especificidad alemana es también el debate sobre la posibilidad o imposibilidad de que haya películas alemanas sobre el holocausto. Como miembros de la “nación culpable”, aun habiendo nacido tras el final del nazismo, hay cineastas a quienes les cuesta adoptar la perspectiva de la víctima. Por ejemplo, directores y directoras del nuevo cine alemán como Alexander Kluge y Edgar Reitz fueron criticados por no narrar el destino de ningún judío en sus películas. Por otra parte, cuando hablan del genocidio judío en sus películas, a los mismos cineastas se les acusa de identificarse indebidamente con las víctimas.

4. Conclusiones

El problema sobre la representación cinematográfica del holocausto es, en definitiva, complicado. Sin embargo, el análisis de las controversias publicísticas sobre el holocausto muestra:

1. Que estas películas han jugado un papel determinante en la confrontación con el pasado nazi, y que el cine no es en este caso ni más ni menos adecuado que otros medios.
1. Que, atendiendo a la cantidad y el alcance de los artículos publicados, las primeras películas —desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la difusión de *Shoah en 1979*— fueron mucho menos debatidas que las siguientes. Debe enfatizarse que las controversias desencadenadas por estas primeras películas no están tan documentadas como las de los films de las últimas tres décadas. Cuanto más cercana al presente es una película, mayor es el número y el alcance tanto de los artículos en la prensa de referencia como de los artículos científicos. La experiencia cotidiana según la cual cuanto mayor es la distancia con el evento, más se difumina su recuerdo, parece no tener efecto en este caso.
3. Que, por otra parte, un discurso racional en el cual se impone el mejor argumento es prácticamente imposible en relación con el holocausto. Mientras que a los participantes en las polémicas mediáticas les une la condena del asesinato de millones de personas y el deseo de que la historia no vuelva a repetirse, sigue siendo objeto de gran discusión qué enseñanzas sobre el pasado deben sacarse. Cabe preguntarse dónde están las fronteras de lo que se puede decir, o si consensos como el “antiantisemitismo”, acordados de acuerdo a las normas de lo políticamente correcto, ayudan a reprimir o sancionar expresiones racistas. En Alemania, la negación del holocausto está penada. En ninguno de los artículos analizados para este artículo se pone en duda el holocausto. Sin embargo, de vez en cuando se relativiza el holocausto, se hace referencia a ultrajes cometidos por otros países, se expresan el malestar por el tema y la sospecha de que determinados círculos tienen interés en hacer confrontar a los alemanes con su culpa. Estas opiniones no aparecen sólo inmediatamente tras el final de la Segunda Guerra Mundial: también hoy en día provocan intensos debates.
4. El análisis de polémicas mediáticas sobre el holocausto en el cine muestra que, al fin y al cabo, de lo que se trata es de política. Nos encontramos ante una lucha por la hegemonía cultural: ¿quién decide qué se tiene que ver? El problema de la representación cinematográfica ocupa a la crítica en mucha menor medida. Hay dos posiciones enfrentadas, que pueden describirse como la de los “normalizadores” y la de los “dramatizadores”. Los primeros parten de la premisa de que ha tenido lugar una confrontación con el pasado nazi y de que, por tanto, Alemania es en 1990 una democracia asentada.

Por otra parte, los dramatizadores opinan que la confrontación con los crímenes de los alemanes casi no ha tenido lugar, que fue la generación del 68 la que puso el debate en marcha; que, hasta hoy en día, se ha reprimido la

confrontación, se ha minimizado el número de víctimas y se han disculpado los crímenes del nazismo. Según los dramatizadores, los alemanes son —especialmente tras la reunificación— especialmente propensos a posiciones de extrema derecha. En consecuencia, no se podría hablar de estabilidad, ya que en el caso de Alemania estaríamos ante una democracia que sólo se puede mantener en caso de que reine la calma.

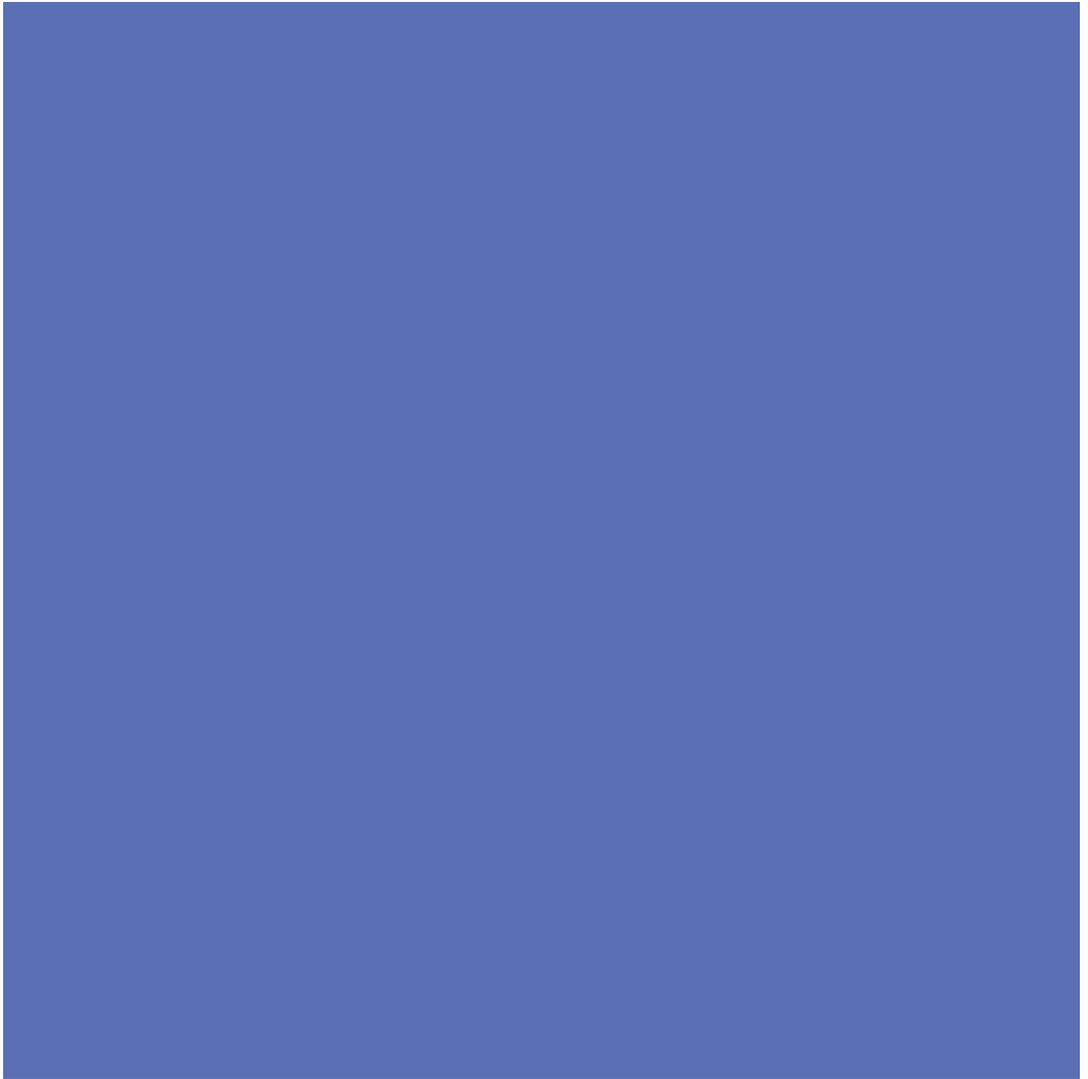
Por supuesto, estas dos posiciones no aparecen en su forma pura; las posiciones defendidas en las polémicas mediáticas tampoco pueden ser encuadradas completamente en la clásica división entre izquierda y derecha. Ello está relacionado con que en toda antítesis hay también puntos en común; por ejemplo, el antiamericanismo en forma de crítica a Hollywood o la queja sobre supuestas prohibiciones de expresión aparecen en boca de comentaristas a derecha e izquierda del espectro político.

1. Cabe preguntarse a qué consenso se ha llegado al final de una controversia sobre películas sobre el holocausto, y qué duración ha tenido dicho consenso social. Parece que en Alemania debe discutirse regularmente sobre el nazismo para renegociar un nuevo consenso esencial sobre lo que significó. Una discusión ayuda a cerciorarse una vez más de los fundamentos de una sociedad democrática y a que las nuevas generaciones se familiaricen con el tema.

En relación con las películas sobre el holocausto, cabe constatar que cada generación tiene “su” película y se acuerda de cómo fue ver *Noche y Niebla*, *Holocausto* o *La lista de Schindler*. Transmitir la historia alemana de manera adecuada supone un gran reto, especialmente en sociedades cultural y étnicamente heterogéneas, en las que personas con experiencias muy variadas conviven. La confrontación con la historia a través de los medios debe tener esto en cuenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (2007). La industria cultural. Ilustración como engaño de masas. En: Horkheimer, M. y Adorno, T.W., ed. (2007). *Dialéctica de la ilustración*. Obras Completas, 3. Madrid: Ediciones Akal, 133-182.
- Kohlhammer, S. (1994). Anathema. Der Holocaust und das Bildverbot. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 6, 501-509.
- Lanzmann, C. (1994). Ihr sollt nicht weinen. Einspruch gegen Schindlers Liste. *Frankfurter Allgemeiner Zeitung*, 5 de abril, p. 27.
- Leiser, E. (1979): *Mein Kampf. Eine Bilddokumentation der Jahre 1914-1945*. 2° ed. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Niroumand, M. (1992). Der Holocaust als Vierteiler. Zum Tele-5-Comeback der Deutschstunde aus Hollywood. *die tageszeitung*, 19 de abril, p. 17.
- Rabivonici, D. (1995). Das Verbot der Bilder oder Sichtweise und Anschauung. *IWK-Mitteilungen*, 4, 3-7.
- Rohrbach, G. (1998). Ich präsentiere die Schande. Hat Martin Walser recht? *Frankfurter Allgemeiner Zeitung*, 26 de noviembre, 43.
- Scharf, W. y Thiele, M. (1999). Die publizistische Kontroverse über Martin Walsers Friedensrede. *Deutsche Studien. Vierteljahresshefte*, 142, 147-208.
- Thiele, M. (2007). *Publizistische Kontroversen über den Holocaust in Film*. 2° ed. Berlin: Lit-Verlag.
- Tremper, Will (1994): Indiana Jones im Ghetto von Krakau. *Die Welt*, 27 de febrero, p. 3.
- von Braun, C. (1995). Der Hauptmann Dreyfuss - die Brüder Lumière. Reale Körper und simulierte Wirklichkeit. *IWK-Mitteilungen*, 4, 13-23.
- Walser, M. (1998): Die Banalität des Guten. Erfahrungen beim Verfassen einer Sonntagsrede aus Anlaß der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12 de abril, p. 15.



Relatos del presente, olvidos del futuro. De las tramas en la red y otras subtramas en los media

Del presente continuo al presente inmediato

Vivimos en la era del presentismo. En un momento en que el futuro se ensombrece, sin utopías que nos auguren la prosperidad universal, prima la sensación de aferrarse al presente. Un presente formulado como conflicto (social, laboral, político) o como satisfacción de lo inmediato. En ambos casos, la intensificación de esta vivencia conlleva la necesidad compulsiva de su gestión. Al igual que los relatos y la Historia han asumido la construcción del pasado como una red de metarrelatos (en expresión de Lyotard) y las religiones, las teorías políticas y científicas han especulado con el futuro; hoy (ante el descrédito y la incertidumbre de esas construcciones temporales) necesitamos nuevas formas de vertebrar el presente. Primero, porque cada vez es más global, más simultáneo y, segundo, porque cada vez discurre a mayor velocidad. Sin duda, esta es una percepción subjetiva, pero hay razones para experimentarla. Si pensamos en cómo se acortan las distancias (con medios de transporte cada vez más veloces), se extienden e interconectan las redes de comunicación y aumentan su velocidad de procesamiento de información los ordenadores y dispositivos digitales; el resultado es un mundo regido por la instantaneidad y la inmediatez. En consecuencia, es lógico que triunfen las “tecnologías del instante” (ordenadores portátiles, *tablets*, PDA, teléfonos inteligentes...) y sean ellas las destinadas a transmitir y contagiar una noción del presente tan frágil como huidiza. De hecho, nuestras ansias de comunicación (ante modelos sociales y económicos cada vez más individualistas), de compartir experiencias y simultanear tiempos se han incrementado en consonancia con el desarrollo de dichos dispositivos. Todo ello genera, por un lado, nuevas formas de sociabilidad y, por otro, un nuevo régimen de la información (de cómo acceder a ella, transmitirla y utilizarla).

El asunto es lo suficientemente complejo y magmático como para que desde estas páginas solo nos atrevamos a proponer (sin la eficaz perspectiva que proporciona la distancia) un esbozo de lo que serían dos modos de representar(nos) el presente: los relatos de la identidad y los relatos de la actualidad. Vaya por delante que ni son los únicos ni agotaremos su casuística aquí. Además, nuestro enfoque se centrará en los aspectos comunicativos y narrativos (y en los procesos de sentido que instauran), frente a otras perspectivas (sociológicas, psicológicas, antropológicas...) llamadas a pensar estos fenómenos con idéntica pertinencia.

De la red a la nube: relatos de la identidad

En septiembre de 2006, Facebook un sitio creado para los estudiantes de Harvard, se abre a todos los usuarios de internet. En poco tiempo el número de integrantes se dispara a un ritmo vertiginoso. El incremento más espectacular se produce entre 2008 y 2012, pasando de 100 millones de usuarios a casi 1000. Sin duda, se trata de uno de los fenómenos de masas más singulares de todos los tiempos. Lo primero que llama la atención es su rápida propagación y su consiguiente aceptación (sorprendentemente irreflexiva) (1). Millones de individuos deciden adoptar un modo radicalmente distinto para construir la sociabilidad basado en el intercambio de experiencias y gustos. Lo llamativo de este sistema no es solo el crecimiento exponencial del sentimiento de amistad (virtual), sino cómo moldea la identidad de sus usuarios. Al igual que los programas informáticos han conformado nuestra forma de estructurar el pensamiento, las redes sociales conducen el modo en que habitamos esa nueva esfera pública (por ejemplo, con las categorías y clasificaciones que establecen). Por lo que aquí atañe, las redes sociales cimentarían nuevos modos de relatar la cotidianidad (con la tenue ilusión de sentirla compartida) en una fórmula que combina elementos del diario, la agenda, el álbum de fotos, el tablón de anuncios y hasta el simple *post-it*. Géneros populares de la escritura personal reunidos en un conglomerado mixtifióri, cuyo aspecto final sería el de un collage desmembrado (puesto que no hay un marco que unifique el todo). Se activan así formas precarias de relato ("lo que hice ayer", "lo que veo ahora" o cualquier estado de la cotidianidad), tanto por su fragmentación como por su estructura. Sin embargo, su atractivo radica en la aleatoriedad de su desarrollo (no sabemos quién se incorporará a la cadena y con qué contenido) y la rápida obsolescencia de su valor (cada aportación es sepultada por la siguiente). Con todo, esta nueva esfera mantiene algunas de las condiciones de la sociabilidad tradicional (funcionan igualmente el eco, el rumor, la confidencia), pero es la fuerza de la interacción en grafos, vinculando nuestras "islas de soledad" (con distintas interconexiones a las que se puede pertenecer simultáneamente) y la garantía de que los mensajes circulan por ellos, lo que nos hace sentirnos unidos y escuchados.

De igual manera, otros modos de participación en internet nos permitirían expandir el relato de lo que soy, de lo que hago y hasta suplantar identidades (*Second Life*, videojuegos *on line* compartidos...). Dos ámbitos resultan especialmente relevantes a este respecto: las redes sociales de contactos y los *blogs*. Independientemente de sus resultados en la vida real, las redes sociales de contactos (como *Meetic*, *Badoo*, *Parship*) construyen un nuevo escenario concebido para mirar y ser mirado. De ahí que en este universo galante la simulación y el engaño formen parte del juego. Tanto la construcción del perfil, como la mensajería o los chats, se prestan a un eterno enredo de seducción, cuya finalidad sería (en la intención de sus programadores) no salir nunca del sistema. Se propicia así un "efecto noria" en el que el usuario, a base de enmendar y remendar el relato de su personalidad, se instalaría en un mundo sin fricciones ("nada del otro me toca") en busca de un ser tan ideal como imaginario.

Por su parte, el *weblog* retomaría ciertos ingredientes de los géneros epistolares y de los relatos memorísticos. De nuevo, la versatilidad de las herramientas y fórmulas aplicadas permite que el procedimiento sea como un cajón de sastre. Ahora bien, dos lógicas son recurrentes: la del relato serial (con entregas sucesivas sin horizonte de final) y la del cortar y pegar. Es decir, el reciclado e injerto de textos propios y extraños a modo de palimpsesto secuencial.

(1) Sin duda, la mayoría de sus usuarios no han leído con calma la denominada "Política de uso de datos" y las "Condiciones" (cuya conformidad se solicita antes de registrarse) ni son conscientes del modo en que determina su intimidad en la red.

Bucles y redes de información: los relatos de la actualidad

El 1 de junio de 1980 iniciaba sus emisiones la CNN (Cable News Network), primera cadena de noticias con emisión ininterrumpida las 24 horas del día. Lo que entonces parecía un experimento frente a las cadenas televisivas generalistas, se transformó en un nuevo enfoque para narrar la actualidad con amplia repercusión en las rutinas de producción de los medios informativos. Un fenómeno singular de esta fórmula fue la relación con la audiencia. A partir de este momento, no solo se acelera el ritmo de producción y presentación de noticias, sino que se genera una sensación de flujo incesante de información, cuyo efecto discursivo más atractivo sería el aparente solapamiento entre el suceso y su transformación mediática. Con ello, el espectador adquiere y admite una sugestión novedosa: estar informado no es tanto una cuestión de conocimiento (estar al corriente de la actualidad) como de conexión (estar conectado a la actualidad). Es decir, la noción de actualidad se basa en la renovación permanente de la información (más que en su ahondamiento o en la amplitud de su cobertura). El punto de máxima ignición de esta lógica sería la retransmisión de acontecimientos en directo, posibilidad técnica que ya existía desde tiempo atrás. Sin embargo, ahora se hace portátil y universal, tal y como quedaría patentizado con el despliegue realizado durante la primera Guerra del Golfo en 1990 (2). Ciertamente, esta proximidad e inmediatez no garantizaron la información independiente del conflicto, sino en todo caso su espectacularización. Como pudo comprobarse poco después, se trataba tan solo de un ardid, pues ni la realidad informativa resultaba tan vertiginosa ni la maquinaria mediática era capaz de actualizar sus contenidos sin caer en la reiteración o el *impasse* camuflado (intervención de analistas, debates sobre la marcha, resúmenes retrospectivos, discursos autorreferenciales...). Es así cómo las cadenas “todo noticias” posteriores acabarán adoptando la forma de un bucle que recorre sistemáticamente a la repetición antes que a la novedad. Sin embargo, hay un efecto colateral en esos contenidos reiterados: refuerzan la importancia de los sucesos destacados y la estructura en la que son dispuestos y formulan la convicción de un mundo solo explicable en términos informativos. Frente a esta dinámica, la audiencia opta por la conexión puntual, por la cala. De este modo, el relato de la actualidad se tejería con un sistema de intermitencias, de encuentros esporádicos, fragmentarios a través del cuál el espectador configuraría su propio mosaico.

La emergencia posterior de internet como cauce sobre el que disponer los media tradicionales (cadenas de televisión, radio, agencias, periódicos, revistas...) y otros específicos ha agudizado esa formulación de la actualidad y el modo de contar(se) el presente. Ya no es solo el hecho de la plena accesibilidad, inmediata y permanente, a la información; es el modo en que se dispone y comparte. De entrada, esa nueva accesibilidad es más interactiva: podemos configurar el orden de lectura, confrontar con otras fuentes, combinar textos, imágenes, vídeos... Además, ha producido una transformación sustancial de la experiencia. Por más que se configure siguiendo la pauta de páginas y monitores/ventanas, la lectura ya no es secuencial (una cosa detrás de la otra), sino simultánea y errática. Y ello porque los medios en internet presentan la información como una retícula que subdivide la pantalla en celdas-noticias (la página ya no es un espacio integral). A diferencia de los canales todo noticias, no es la repetición, sino la permanencia (junto al tamaño y la extensión) lo que determina el valor de la noticia. Pero lo verdaderamente relevante es cómo se articula esta retícula. Hay, al menos, tres elementos que hacen de la lectura una experiencia surcada de interferencias sobre una actualidad movediza. La primera sería la inclusión de hipertextos invitándonos a enredar los contenidos en una maraña de relaciones y asociaciones. Invitación cautivadora dado que reafirma uno de los efectos más perturbadores experimentados por el internauta: la deriva, la búsqueda azarosa por infinidad de meandros que nos conducirían al sumun de la curiosidad (una cosa lleva a la otra). La segunda es ese dispositivo

(2)

En concreto, durante esta guerra se utilizaron por primera los sistemas de transmisión portátiles vía satélite, llamados *Fly Away*, que permitían con un equipo reducido realizar crónicas en directo desde cualquier lugar. La CNN fue la única cadena que retransmitió en directo la operación “Tormenta del desierto”.

que, de un modo u otro, comparte espacio con la página: la actualización por goteo o refresco de la pantalla. Circunstancia que intensificaría la sensación de actualidad palpitante. La tercera el faldón final de comentarios, cuya función sería tejer y destejer el cuerpo de la noticia sometido a una retahíla de apostillas. Este dispositivo emula la noción de foro, de espacio público donde se entabla un (falso) debate con la poderosa sensación de intercambiar visiones sobre la actualidad en un riguroso presente (3). Ni que decir tiene que lo importante no es la confrontación de ideas, sino confluir polémicamente en la misma página (algo radicalmente distinto a la distancia reflexiva de las cartas al director).

Pero la transformación más relevante ocurriría acto seguido, cuando el lector se convierte en gestor de la difusión. Distribuir el enlace, comentarlo en las redes (hasta convertirlo en *trending topic*), sancionarlo (me gusta/no me gusta) construiría también la ilusión de un espacio común compartido, cuyo vínculo sería más intenso cuanto más amplia es su difusión. Lo determinante en esta ecuación es su rápida formulación y decadencia. De nuevo, la sensación de un presente compartido se basa en su aceleración.

El presente en un instante

En buena medida, esa aceleración se debe al uso de los dispositivos de telefonía móvil 3G (y ahora 4G). Poco a poco, hemos descubierto que estos poderosos *gadgets* han relegado la conversación (tras su casi extinción en la telefonía fija) a una más de sus posibilidades. Lo determinante es su capacidad para mantenernos conectados, como un faro siempre encendido, atentos a lo que hay en ese inmenso mar más allá de nuestra propia realidad. Algo que el éxito de la mensajería instantánea (con la aplicación *WhatsApp*) ha intensificado. Estar al tiempo en un lugar y en otros donde se encuentran los que intercambian mensajes conmigo procura una sensación demiúrgica. Tan plena que nos evade de nuestra propia realidad en pos de una experiencia dialogada (intercambio de mensajes) esencialmente fática. Esta nueva pauta comunicativa, simulacro del verdadero diálogo, se superpone y cortocircuita al curso del “aquí, ahora” en pos de una “suprarrealidad”: en todas partes y en ninguna a la vez. No es casual, por tanto, que Google esté desarrollando lo que denomina *Google Glass*, unas gafas en las que se combinarían y confundirían el entorno real y todas las opciones de la telefonía y de internet. Si ahora el dispositivo está al alcance de la mano, pronto lo tendremos “a golpe de vista”. Esta “aproximación biónica” apuntaría a un horizonte cada vez más cercano a las distopías de la ciencia ficción: los *interfaces* comunicativos entre redes y seres humanos donde la separación entre lo real y lo virtual tendería a desaparecer.

Sin embargo, hay otra dimensión de estas potencialidades que ha producido nuevas formas de mirar y narrar el acontecer. Nos referimos a la posibilidad de captar y transmitir imágenes a través de las cámaras incorporadas a los móviles, lo que sitúa a esta tecnología a la altura de grandes medios como la televisión o la comunicación vía satélite. Precisamente, la clave de esa alianza teléfono/cámara es la relación establecida entre el sujeto y el dispositivo de captación. Porque lo que nació como una utilidad se ha transformado en una facultad que convierte al usuario en un potencial “operador ambulante”. En la medida en que el sujeto actual ha aceptado convertirse en un terminal telefónico y llevarlo a todas partes, su cámara goza también de este privilegio, de esa ubicuidad. Podríamos decir que esa potencialidad invita a observar de otro modo lo circundante. En este sentido, su capacidad de respuesta se aproxima a la del fotógrafo de calle, ese que va a la “caza y captura” de la realidad. Pero hay matiz diferenciador: el *cameramen phone* no tiene que salir de su cotidianeidad, hacer profesión de su mirada. Esto nos lleva a un modo novedoso de relacionarse con la realidad: las imágenes portátiles forman

(3) Decimos falso porque las condiciones de participación y los términos del debate no están consensuados. De manera que el resultado final es algo muy en boga: un diálogo de sordos.

parte de lo inesperado no de lo preconcebido, surgen de la oportunidad no de la búsqueda. Y así, el rodaje se convierte en un hecho cotidiano, en una experiencia que nace de la relación directa, constante con lo contingente.

(4)

Véase al respecto el estudio clásico de Marcorelles, Louis (1970), *Éléments pour un nouveau cinéma*, UNESCO, París. Una aproximación más reciente a los aspectos técnicos de este movimiento puede consultarse en R. Tranche, Rafael, "El contexto tecnológico y televisivo del *Cinéma vérité*" en Ortega, María Luisa y García, Noemí (eds.), *Cine directo, reflexiones en torno a un concepto* (2008), Festival Internacional de Cine de Las Palmas/T&B editores, Madrid, 29-37.

(5)

Es el caso del proyecto de "Cine social colaborativo" llevado a cabo por Nokia y el director Spike Lee en 2008, denominado *Nokia Productions*. De abril a septiembre de ese año más de 100.000 usuarios subieron a la red unas 4.000 piezas que después serían utilizadas por Lee para hacer un film con tres partes de 5 minutos cada una. Con todo, el experimento sigue teniendo un criterio jerárquico, al conceder al director estadounidense el control definitivo de las imágenes.

(6)

En este sentido, multiplica las posibilidades que ya existían con las cámaras domésticas.

(7)

En octubre del 2009, se celebró el juicio contra un militante de extrema derecha acusado de asesinar al joven Carlos Palomino en un vagón del Metro de Madrid. Las imágenes recogidas por las cámaras de seguridad dejaban clara la autoría y la premeditación. Sin embargo, lo más llamativo es que todos los medios antepusieron esta prueba (reiteradas veces exhibida en todas las cadenas) a los testimonios de numerosos testigos presentes. Con ello, el consenso sobre la "necesidad" de estas imágenes fue, por omisión, unánime. La secuencia, escalofriante, puede verse montada (alternando distintos puntos de vista) en http://www.elpais.com/articulo/madrid/jueces/condenan/26/anos/carcel/nazi/mato/Palomino/elpepiespmad/20091020elpepmad_2/Tes.

(8)

Véase en el siguiente enlace <http://www.youtube.com/watch?v=5L8dNW2CiO4>.

A esta disposición hay que unir la libertad de acción que proporciona la herramienta: el gesto de grabar es tan rápido y sencillo que solo requiere apretar un botón. Apenas precisa tiempo de preparación o habilidades especiales. Además, ese gesto puede pasar tan desapercibido como uno quiera (emparentándolo casi al uso de la cámara oculta): recurriendo o no al visor, la pantalla o, simplemente, interponiendo el móvil entre el sujeto y lo que percibe. En este aspecto, nos encontramos ante una revolución técnica parecida (ya veremos si de consecuencias expresivas semejantes) a la que capitalizaron el *direct cinema* y el *cinéma vérité* a finales de los años 50, cuando pudieron disponer de equipos "ligeros" con sonido directo para rodar en exteriores. La autonomía y libertad de acción alcanzadas permitieron un verdadero "encuentro directo" con la calle (4). En línea con esa revolución, y la progresiva reducción de equipos técnicos y humanos que se produjo en los años siguientes, la *camera phone* ha disminuido a la mínima expresión la herramienta y el protocolo de grabación. En consecuencia, es como si la distancia con la realidad se hubiera reducido aún más, como si las mediaciones hubieran casi desaparecido. De ahí que invite a un uso individual (sin equipo adicional) y espontáneo (sin preparación).

Esa misma facilidad de uso es la que permite hablar de una democratización de la herramienta, ahora al alcance de millones de personas que pueden "crear" a partir de supuestos completamente distintos a los del ámbito profesional o artístico. Es más, en cooperación con internet, surgen experiencias de colaboración colectiva e intercambio de imágenes que diluyen la noción de autoría (5).

Pero de esas condiciones surge también la fragilidad de sus imágenes. Las imágenes portátiles carecen de consistencia: la cámara en mano, los movimientos imprecisos, las oscilaciones, el desenfoque, la baja definición y su consecuente ausencia de profundidad son ahora sus rasgos distintivos. Hay que plantear si estos rasgos suponen un grado cero de los parámetros de la imagen tradicional o si, por el contrario, inauguran una nueva expresividad que requiere una terminología distinta.

En torno a todo lo anterior hay un aspecto sobre el que conviene reflexionar más a fondo: un mundo en el que millones de *cameras phone* parecen estar listas para "capturar" nuestras vidas. Hay quien piensa que esta posibilidad nos transforma virtualmente a todos en una *spycam* o, en el mejor de los casos, en un testigo involuntario. Como ya se ha comprobado, el registro de la cámara de un móvil puede constituir una prueba de sucesos, delitos o situaciones inesperadas (terremotos, huracanes, incendios...) (6). La grabación con un móvil de la ejecución de Saddam Hussein a finales de 2006 o del linchamiento de Muamar el Gadafi en 2011 dieron idea de la omnipresencia de esta herramienta. Potencialmente nada puede escapar ya a su mirada.

De ahí a convertir el móvil en un instrumento policial hay un paso. Esta dimensión no añade nada nuevo a los usos de las cámaras de vigilancia o a las de circuito cerrado que, poco a poco, han ocupado todos los espacios públicos e impuesto su derecho a observarnos (7). Un atento recorrido por las grandes ciudades occidentales, mirando a los tejados, las esquinas, las fachadas de los edificios oficiales nos permite comprobar que estamos "constantemente protegidos" o évigilados? Un anuncio de Coca-Cola celebraba esta posibilidad en 2012, dándole un valor de comunión universal (8). Es más que probable que las *spycam* móviles mimeticen esta dinámica porque lo sorprendente ahora es que no existan imágenes de los hechos.

Sin embargo, el ámbito más productivo de esta potencialidad del móvil es esa que puede convertir al sujeto en un testigo activo. Se trata, en este caso,

de saber reaccionar ante el acontecer, adoptar una actitud comprensiva y conseguir que la cámara “cuente” lo que ocurre. Las imágenes portátiles entran así en el universo de la información y, a la vez, en el de la contra-información. Esta actitud es novedosa, puesto que coloca al participante o testigo de un suceso en el papel y en el lugar del reportero. Hay una diferencia: antes que el reportero más rápido, un móvil *ya está* en el escenario de los hechos. He aquí una dimensión exclusiva de estas imágenes: su solapamiento temporal con el acontecimiento y su inmersión espacial. Buena parte de su impacto se debe a la exclusividad. Pero también, al plus de realidad que proporcionan al estar, en muchos casos, antes que las “imágenes profesionales”. Las cadenas de televisión han empezado a hacer uso de ellas por esta capacidad (lo que también ha propiciado sonados engaños con imágenes falsas) (9). Ahora bien, estar en lugar del reportero no significa adoptar su punto de vista ni compartir sus estrategias e intereses. Estas imágenes pueden jugar otro papel distinto que el de ser engullidas por la maquinaria informativa convencional (10). Más allá de usos fraudulentos o paródicos, apuntan hacia la renovación de los principios de la contra-información o nuevos modos de concebir la noticia (rompiendo el esquema piramidal de los media). Los dos casos que analizaremos a continuación así lo dan a entender.

Verlo todo y no ver nada

Los testimonios de la represión de las autoridades iraníes contra las manifestaciones de la oposición en junio del 2009 quedaron registrados en los móviles de varios participantes. De todas las grabaciones, la más impactante fue la que recogía la dramática muerte de la joven Neda Soltan (11). Su imagen se convirtió en verdadero símbolo de la oposición y de las protestas de esos días. Sin duda, su fuerza como registro reside en que la cámara *estaba ahí* cuando ocurrió el asesinato. Y lo que es más sobrecogedor: presencia el momento en que la vida deja paso a la muerte. Sin embargo, la escena es bastante confusa: no vemos el disparo, su autor o las circunstancias precisas del suceso. Esta es, paradójicamente, una de sus virtudes: su déficit como imagen, la ausencia de mecanismos retóricos (texto, locución, presencia del reportero...), lo que la aleja del régimen de la información. Con todo, se ha transformado en una imagen-signo: más allá de su legibilidad, de su calidad técnica es la expresión visual de un movimiento donde la ausencia de imágenes se convirtió en la principal estrategia de las autoridades para negar la existencia o la importancia de las protestas.

La escena, además, encontró poco después cadenas de significación con las que trenzarse para convertirse en trama narrativa: imágenes previas de la joven antes del disparo, una foto de carnet en la que apreciamos con precisión todos sus rasgos, videos domésticos de su vida cotidiana... Con ellas podemos restituir todas las carencias de la imagen telefónica. Tenemos la situación previa (que articula el momento dentro de una secuencia). Tenemos el rostro de la protagonista, que podemos trasladar a la escena del crimen donde aparece borroso, impreciso. Sabemos ya quién era. En cuestión de horas, días, la red tejió un intenso relato donde inocencia, lucha y violencia de Estado se condensan sobre unas imágenes desdibujadas. Poco importa que los grandes medios parasitaran la historia y dieran entrada a estas imágenes en el contexto de sus espacios informativos. Prevalece la fuerza de la escena primaria: la que captó ese instante fue una *camera phone*.

La grabación con un móvil del momento en el que se acababa de producir el terremoto de Haití (*Footage of People just after the Haiti Earthquake*) el 12 de enero de 2010 encabezó, con miles de descargas, la información sobre este suceso en el canal *CitizenTube* de *You Tube* (12). Una vez más, nos encontramos ante unas imágenes precarias, sin los elementos que las harían reveladoras en términos puramente informativos. Sin embargo, la escena

(9)

TVE emitió imágenes del terremoto de Haití en sus informativos del 13 de enero de 2010. Parte del contenido procedía de *You Tube* y en realidad correspondía a un temporal desatado en el Festival Heineken de Venecia de 2007.

(10)

El seguimiento hecho con teléfonos móviles y ordenadores portátiles de las últimas protestas ciudadanas en España, a través de emisiones en directo por canales independientes en internet, va en esta nueva dirección.

(11)

El momento está recogido en decenas de versiones que circulan por internet. A título de ejemplo, puede consultarse, aunque las imágenes son muy duras, <http://www.youtube.com/watch?v=76W-OGViNEc>.

(12)

Véase el enlace <http://www.youtube.com/watch?v=tBXXqu6pmk>.

contiene justamente aquello de lo que carecen las imágenes profesionales: el instante justo del temblor desde una zona distante y elevada, una terraza donde dos mujeres se han visto sorprendidas por el terremoto, que parece ofrecernos la visión de conjunto de Puerto Príncipe. Esta imagen nos brinda esa visión privilegiada y en toda su extensión. Apunta a la necesidad del espectador de verlo todo, de saciar su ansia de entender tras conocer el suceso. Pero, al estar tan alejada, la escena se deshumaniza. No nos ofrece ninguna huella o marca relevante (la parte más lejana de la imagen se empasta) que nos conduzca a la tragedia. Sin embargo, un detalle nos pellizca: uno de los personajes, al ver la gran nube de polvo que produce el temblor, grita horrorizado presintiendo el desastre subsiguiente (13). Su gesto queda unido a lo que ya sabemos. La imagen entonces se carga del contenido específico que hemos ido conociendo a través de todas las fábricas de noticias. Su carácter de revelación pertenece a un tiempo posterior: el de la comprensión del suceso, no el de cuando se produce.

En suma, esta escena, aspirando a mostrarlo todo, solo puede funcionar como relleno de un deseo imposible de colmar: la existencia de una imagen que formulara, por sí sola, el terremoto y su devastación. La posibilidad de que el registro sea falso (práctica que se ha extendido por internet como otra de sus opciones de juego) no añade en este caso sino la necesidad de esa imagen total, capaz de expresarlo todo en una sola visión (14).

Glosas de la actualidad televisada

Las nuevas fórmulas televisivas que arrancaron a principios de los años 80 del siglo pasado centraron su acción en el abordaje de la realidad. En esencia, eso que se vino en llamar neotelevisión, en expresión de Umberto Eco, pasó de trabajar con la realidad a espectacularizarla. Además de los *infoshows*, *realityreport*, *realityshows*, *real life soap*, *freakshow* y demás, algunos formatos clásicos vieron transformado su estatuto. Es el caso de los programas debate o tertulia. Estas fórmulas dialogadas son un recurso permanente y universal de las cadenas desde los orígenes de la televisión. Sin embargo, su reconversión a la telerrealidad supuso una absoluta devaluación del valor de la palabra, de la autoridad del discurso. Cuando los programas de televisión encumbraron las conversaciones de patio de vecinos y convirtieron en protagonistas a sujetos sin más enjundia que la de hacerse oír a gritos; pervirtieron no solo el valor de la oratoria, sino la construcción dialogada de las ideas. De ahí que, desde entonces, las opiniones autorizadas, los debates sosegados, la elocuencia de la palabra se hayan convertido en cuerpos extraños para el discurso televisivo. Con todo, los programas debate han pervivido en las programaciones de las cadenas españolas en diversas variantes (15). De hecho, un fenómeno curioso se ha desatado en los últimos años a raíz de la crisis económica: la reaparición de los debates políticos televisivos. Su función parece clara: glosar la actualidad, explicarnos las transformaciones vertiginosas que están experimentando nuestras vidas en tiempos convulsos. Esa “necesidad social” encuentra un primer rasgo legitimador de estos programas: su pertinencia y la de los que participan en ellos. Pero lo llamativo es que la mayoría de estos espacios están poblados por una suerte de “opinotodo” que peregrinan de unos programas a otros con la misma cantinela. Es decir, polemistas, discutidores y hasta charlatanes que poseen el don de saber de todo (y de nada). Es, claro está, una impostura que juega a convertirse en oráculo y, al tiempo, interpretar el “sentir popular”. Porque los protagonistas de estos programas hablan con la seguridad de poseer una autoridad basada en el sentido común, en ideas que simplifican y reducen los problemas pero parecen resolverlos. De ahí la eficacia de su discurso. Dicen lo que se nos podría ocurrir a todos o lo que no nos cuesta trabajo creer por pereza o desidia mental. Conforman una opinión pública a la que parecen prestar su voz.

(13) Incluso, uno de sus dedos entra en cuadro para señalar la zona del espacio donde está ocurriendo la tragedia.

(14) El vídeo fue retirado días después de su aparición en *CitizenTube*, cuando llevaba 235.588 descargas, por “una infracción de los términos de uso”.

(15) Nos referimos a ese formato que aborda de forma exclusiva la discusión de ideas entre un moderador y un grupo de participantes dispuestos sobre una escenografía diseñada para tal fin.

Con todo, el efecto más pernicioso es la supeditación de estos programas a la espectacularización de la polémica. Disentir y rebatir es parte de los dispositivos del debate, pero lo que aflora aquí es una sistemática negación del espacio de la escucha, un diálogo de sordos. Interrumpir, cortocircuitar, superponerse al discurso del otro es una argucia constante. Con ello, se dinamitan los puentes del diálogo y la conversación se convierte en un frontón en vez de un partido de tenis. La discusión en forma de interferencia constante prevalece sobre el intercambio de pareceres, la construcción consensuada de un marco de sentido. Es lógico, las ideas se agotan rápidamente y solo queda llevarlas a un ring para que choquen una y otra vez sobre las del adversario. La confusión reinante queda gráficamente plasmada en esos guirigays donde la realización del programa no sabe a quién mostrar ni cómo combinar los planos. Conscientes del poco valor de esas palabras, los realizadores optan a menudo por miniaturizar los bustos que las emiten y dar el protagonismo a imágenes alusivas externas con efectos de pantalla partida.

De igual modo, la confrontación crea un escenario (tanto espacial como mental) dual: cualquier idea parece dilucidarse en términos binarios, a favor o en contra. La pluralidad, los matices, los contrasentidos, los aspectos positivos y negativos de una misma cosa, encajan mal con un reparto de papeles donde o estás a un lado o a otro, conmigo o contra mí. Con frecuencia, esta disyuntiva se intenta representar en términos de vieja política: opinadores de derechas y de izquierdas. Una perversión que reduce la realidad, esquematiza la forma de comprenderla y limita la pertinencia de otras voces.

Sin embargo, el efecto más perturbador de estos programas es la sensación de no haber llegado a ningún lugar, de no haber sacado nada en claro. Como si girara en una noria babélica, el diálogo se enquistaba en un bucle autosuficiente. Alimentan, eso sí, la necesidad de sacudir un problema a través del desahogo verbal que escenifican los actores de la opinión ante la audiencia. Pero nos dicen muy poco sobre cómo el diálogo puede esclarecer nuestro mundo.

Relatos de la banalidad

Un fenómeno actual nos interesa como síntesis eficaz de la telerrealidad y los géneros de la información, donde el relato se inviste de crónica espontánea de la actualidad. Se trata de una fórmula exitosa y exportable, con gran predicamento en las cadenas españolas, que podríamos denominar "reportajes de actualidad cotidiana". Nos referimos, entre otros, a: *Mi cámara y yo* y *Madrileños por el mundo* (Telemadrid); *Espanoles en el mundo*, *Comando actualidad* y *Destino España* (TVE-1); *Callejeros* y *Callejeros viajeros* (Cuatro); *Vidas anónimas*, *Denominación de origen*, *¿Quién vive ahí?*, *Mujeres ricas* y *Princesas de barrio* (La Sexta) y *Arena mix* y *La noche mix* (Antena 3).

La profusión de programas y la pervivencia de varios de ellos o sus secuelas hasta la actualidad hablan de la eficacia del formato. En su composición habría ingredientes de tres ámbitos distintos:

- Del cine documental algunos procedimientos propios del *Cine directo* y del *Cinema verité*: la sensación de encuentro "espontáneo" con la realidad, una impronta visual derivada del uso sistemático de la cámara en mano, una factura técnica imprecisa (llegando incluso al amateurismo), la presencia decisiva del sonido directo y la función secundaria del montaje como principio rector del relato.
- De los géneros de la información el uso de la figura del reportero como agente que vertebra el relato, la elaboración del mismo en forma de crónica y el recurso de marcas de enunciación (sumario, titulares, rótulos explicativos).

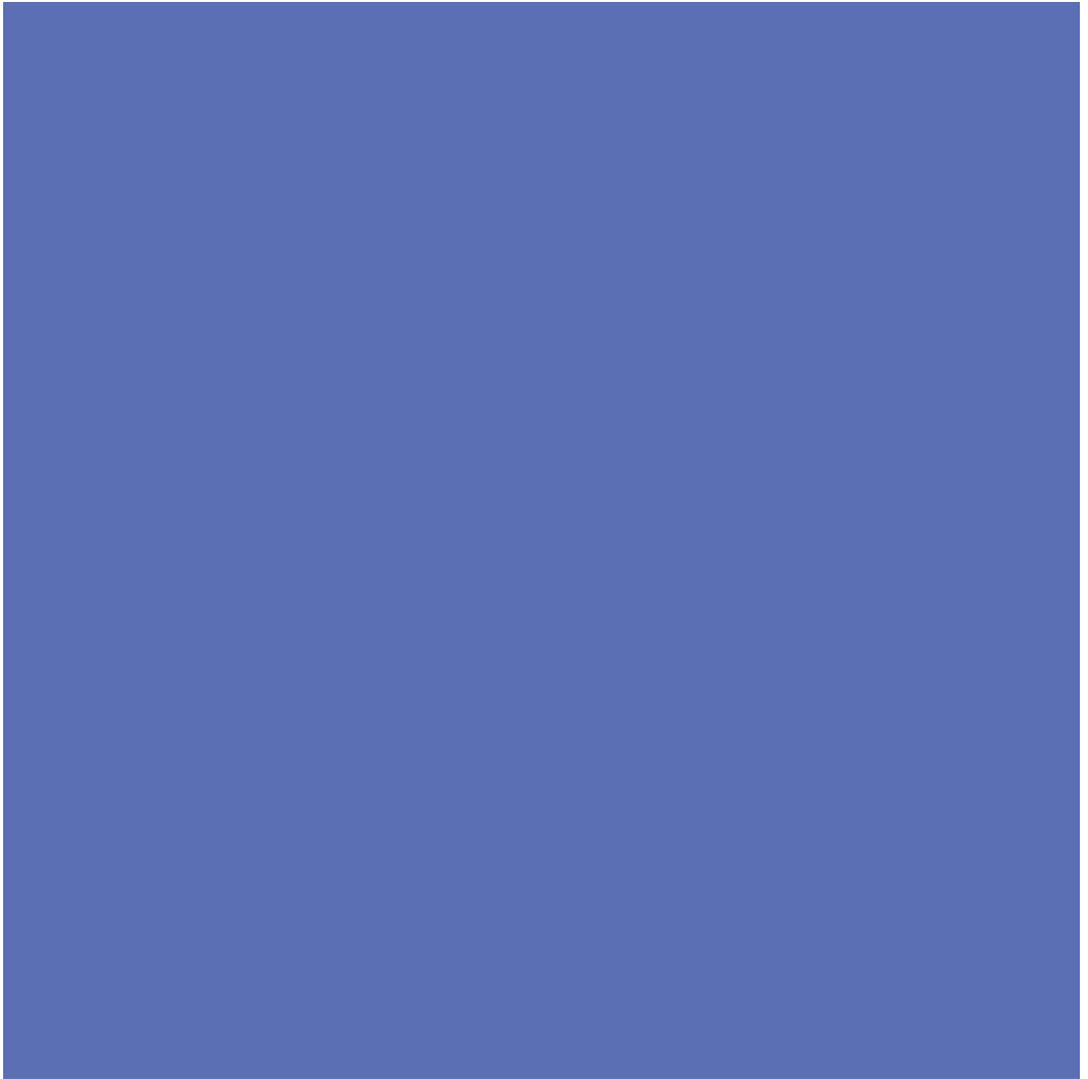
- De los programas de entretenimiento y *realityshows* el protagonismo de personajes anónimos, la insustancialidad de los contenidos y, al tiempo, la omnivisión obsesiva (todo debe ser mostrado, lo que no garantiza su relevancia), la utilización de la música como añadido superfluo (en ausencia de tratamiento de la banda sonora) y la agrupación de imágenes a modo de *video-clip*.

Pero si algo define estos programas es su peculiar y conflictiva relación con la realidad que intentan reflejar. En este sentido, habría que inscribirlos dentro de un cuadro más amplio y complejo. Estos programas invocan la realidad, afirman ocuparse de ella, pero precisamente su tratamiento consiste en un vaciado metódico, en un limado de los aspectos singulares y conflictivos de la misma. Así lo confirmaba Carmen Domínguez, una de las directoras de *Españoles en el mundo*: “¿Por qué siempre sale el lado bonito de las ciudades? ¿Por qué siempre hace buen tiempo? ¿Por qué a todos los españoles les va tan bien y están tan felices? ¿Acaso no hay destinos poco atractivos o españoles a los que les vaya mal en el extranjero?... *Españoles en el mundo* es un programa blanco que busca sacar el lado amable y atractivo de los destinos. Para sacar el otro lado hay otros programas, pero no es el caso. En definitiva, es un programa para personas buenas» (16). Lo extenso de la cita resulta pertinente por lo revelador del grado de cortapisas que se autoimpone el formato. La coartada para proceder a semejante filtrado es invocar un nuevo paradigma de la subjetividad: la “experiencia del otro”. Puesto que el programa habla de la vida de compatriotas fuera de España, la realidad que les rodea debe estar sometida a sus anteojeras. Sin embargo, las limitaciones de esos personajes (sin especiales dotes para la observación, instalados en la opinión tópica, en el lugar común) y de su experiencia hacen que la realidad aparezca tan maquillada como roma. Así, un programa basado en historias de vida, finalmente acaba convertido en fábula del éxito fácil dispuesta sobre el cauce de un viaje paradisíaco (a la manera de los destinos de agencia de viajes). De hecho, el relato marco que establecen estos programas es la crónica exitosa de un emigrante, investida de la impronta del viajero actual. El protagonista oficia de cicerone, en un diálogo constante con el reportero, mostrándonos los atractivos del lugar y su comfortable adaptación al entorno. No parece haber problemas de entendimiento (entre otras cosas porque la voz del lugareño no está). La impresión que obtenemos de este entorno se asemeja a la de la guía turística: un mundo sin contrastes, sin conflictos donde todo parece al alcance de la mano. A ello contribuyen las valoraciones del protagonista. Sus comentarios son tan irrelevantes como los que podría emitir cualquier espectador. No hay voz de la experiencia, ni del experto. No hay saber que transmitir, sino impresiones, ocurrencias al hilo de la conversación. Sobre esta permanente banalidad discurre un poderoso efecto discursivo: la sensación de presenciar su cotidianidad, descubrir cómo es su vida diaria. Esta dimensión temporal encubre otra estrategia tan seductora como legitimadora de su experiencia: asistimos a un relato concluido desde el inicio del programa. Es decir, todos los protagonistas han cerrado triunfalmente su peripecia, están instalados y ahora exhiben para el programa sus logros.

En suma, este formato en sus diversas variantes postula una fábula autocomplaciente donde la realidad es un escaparate que nos devuelve la ilusoria vanidad de nuestros sueños. Tal vez por eso, los espectadores creen que conocen otros lugares cuando ven estos programas y que están en ellos cuando viajan con una guía debajo del brazo. Es lógico, antes de empezar, los pasos de la travesía ya estaban marcados.

(16)

Véase al respecto <http://www.rtve.es/television/20100412/espanoles-mundo-programa-blanco-para-gente-buena/327332.shtml>



La juventud y el futuro

De la violencia que relata la mitología griega, al anarco-nihilismo del punk que niega el futuro, la relación entre juventud y porvenir se ha visto reflejada a lo largo de la historia en innumerables rasgos que casi podrían ser los mismos que también encontramos en cualquier época aislada. En estos veinticinco siglos -o en cada uno de ellos separadamente, por tanto- la juventud ha tenido la oportunidad de matar al padre, de descifrar el vuelo de las aves, de poseer un saber ancestral que se va perdiendo, de mediar entre la vida y la muerte, de representar la belleza y erigirse en modelo físico para cualquier edad, de emprender viajes sin destino claro, de soñar, de enamorarse y de ver cómo le prohibían el amor, de probar narcóticos y vivir épocas en las que la obligaban a tomarlos en una perversa versión de la educación, de protagonizar tanto utopías como pesadillas imaginadas por quienes invariablemente ven el mal en un tiempo que vendrá, y de ser comparada, en fin, con el universo entero... De todo ha tenido la oportunidad la juventud. Y quizá todo eso lo cambiaría porque de ella no se tomara solo la apariencia. Porque de ella recibiríamos el testigo que nos ha venido a entregar.

Palabras clave: Violencia, rebeldía, intuición, inteligencia, inmortalidad, belleza, aventura, despreocupación, sueño, educación, amor, narcótico, distopía, inverso, nihilismo.

De acuerdo con la mitología griega podemos fácilmente establecer que la relación que ha mantenido la juventud con el futuro desde tiempos inmemoriales -desde los propios tiempos de la creación del mundo- ha sido una relación eminentemente violenta. Si utilizamos el punto de vista literario al que nos faculta ese enfoque mitológico, cabe afirmar que el futuro, como no podía ser de otra forma, y según expresamos en un trabajo anterior (Paniagua, 2012), nace con el tiempo, Cronos, cuando su madre, Gea, le vaticina que será derrocado por un hijo suyo. Él, después de todo, había hecho lo mismo con su padre, Urano, al segarle con una hoz los genitales y arrojarlos al mar formando una espuma de la que nació Afrodita. Cuenta Hesíodo en su *Teogonía* (2010) que este dios o titán del tiempo era astuto y temible, y que para escapar del futuro devoraba a sus hijos uno a uno según nacían, hasta que su esposa, Rea, le ocultó al sexto, el pequeño Zeus, y le puso en su lugar una piedra envuelta en trapos que el voraz padre tragó sin advertir el engaño. Zeus permaneció oculto en una cueva en la isla de Creta y fue amamantado por la cabra Amaltea, mientras soldados enviados por Gea le custodiaban y hacían ruido de lanzas cuando el niño lloraba para que el llanto no delatara el escondite. Cuando Zeus creció Gea le hizo devolver a Cronos lo comido empezando por la piedra y tras ella los cíclopes y gigantes, sus hermanos, quienes se unieron a Zeus para vencer a su padre. El destino inevitable, siempre presente en la tragedia griega, es particularmente significativo en este caso por cuanto es el propio tiempo el que está sujeto a él. Es un dios cruel quien va devorando instantes hasta que llega el futuro anticipado por Gea. La juventud en este caso estaría unida a la rebeldía que se le supone a la edad y a una defensa de la madre traducida en la muerte del padre.

En la mitología latina, por el contrario, una juventud temprana, infancia todavía, no iba a mantener una relación violenta con el futuro sino a inaugurar el mito de las aves como buen presagio, un mito que veremos en otras culturas y que se trasladaría a América de la mano de los descubridores. Cuando Ró-

mulo le mostró a Remo las doce águilas que volaban en dirección al monte Palatino, sintió en ese mismo instante que aquello era un augurio favorable para fundar allí mismo la ciudad a la que llamarían Roma. Esto ocurría, si damos crédito a la fundación mitológica de la urbe, alrededor del siglo VIII a.C. (Cronos en Grecia ya había nacido). Aunque estemos hablando de mitología, se suelen admitir como fechas históricas ciertas, pero aproximadas, las de la fundación de Roma (alrededor del 753 a.C.) y la de la escritura de la *Teogonía*; esta última se produjo entre los siglos VIII y VII a.C., pero se refería a dioses creados de forma oral mucho antes. De Roma, por otra parte, podemos decir -si se nos permite una rápida digresión- que en cierta forma también tendrá que ver con el espacio exterior en tanto que exportó el mito, pues Rómulo, como su hermano Remo, era hijo del dios Marte del que el planeta tomó el nombre. Cada una de esas águilas que vio Rómulo sería una década de prosperidad para el imperio que en ese instante nacía. Sin embargo el presagio favorable se acabaría convirtiendo en temor para los romanos, pues cada ciento veinte años sentían que se acababa *su* mundo (que era tanto como decir *el* mundo). Finalmente se convencieron de que el buen augurio que las aves habían pronosticado correspondía a un siglo por cada una de ellas, de forma que el periodo favorable, lo que duró el imperio, fue de mil doscientos años. Rómulo, por cierto, procedía directamente de Saturno, el dios del tiempo latino, por lo que podemos decir que Grecia y Roma en realidad estaban hablando de un mismo pasado y, por tanto, de un mismo futuro.

Violencia, rebeldía, intuición para captar los buenos augurios... Pero va a haber más, mucho más, en las culturas clásicas, a propósito de la unión entre la juventud y el futuro, como fuerzas que avanzarán inseparablemente entrelazadas. Después de todo, de forma natural, asociamos el futuro a lo nuevo, a lo que está por venir, a algo parecido a aquella luz no usada que veía Fray Luis, en tanto que el pasado se nos antoja antiguo, viejo, propio de una edad más avanzada, ciertamente, que la que representa la juventud. Si tomamos la máxima socrática de “aprender es recordar” en un sentido en el que identifiquemos, como parece lógico, el aprendizaje con la edad en la que se es más proclive a aprender, la juventud queda convertida en una especie de depositaria de un saber ancestral. Cuanto más aprendemos más recordamos y más cerca estamos de la primera vez que supimos. La juventud, por tanto, deviene así en una etapa de la vida en que el saber, como el intelecto, está fresco, no deteriorado aún por el paso de los años. Sócrates, que fue condenado a tomar la cicuta por corromper a la juventud (1), entre otros cargos, soñó tres días antes de morir con una hembra de “eximia” hermosura -según recoge Cicerón (1999: 89-90)- que le adelantaba el final. Pero era un final plácido, sereno, lúcido. Si aprender es recordar, nuestra alma tiene que haber existido antes. Por tanto, tiene que existir también después de la muerte. De ahí su paz ante el anuncio de la bella dama. Y de ahí -lo que para nosotros ahora es más relevante- la fuerza de la inteligencia en la juventud (2).

(1) No va a ser Sócrates el único sabio condenado por corromper a la juventud, desde luego. André Gide (2013:190), por citar un caso relativamente reciente, separado del griego por veinticinco siglos, será acusado de lo mismo en Francia por Henri Masís.

(2) Gide (2013:260), al igual que Sócrates, reconocerá en la edad temprana ese saber ancestral del que hablamos: “Más aún que la belleza, la juventud me atrae, y de modo irresistible. Creo que la verdad está en ella; creo que siempre tiene razón contra nosotros. Creo que, lejos de intentar instruirlos, es en ella donde nosotros, los mayores, debemos buscar instrucción”. Y añade: “... a menudo, intentando preservar la juventud la impedimos. Creo que cada generación nueva llega cargada de un mensaje y debe entregarlo; nuestro papel es ayudarla a que lo entregue. Creo que lo que se llama “experiencia” no es a menudo más que fatiga inconfesada, resignación, sinsabor”.

También Homero verá entrelazado su propio final con esa edad temprana de la humanidad. En una visita a Delfos, el oráculo le advirtió que moriría en Íos, patria de su madre, y que se debía guardar del “enigma de los jovencitos”. Pasados los años, ya anciano, sentado a la orilla del mar en esa ciudad, se dirigió a unos niños que volvían de pescar preguntándoles si había habido suerte. Los jóvenes pescadores le respondieron, según relata Hesíodo (2010:152): “Cuanto cogimos abandonamos y cuanto no logramos coger llevamos”. Al no entenderles, Homero les preguntó qué querían decir y los niños contestaron que no habían pescado nada y que se habían dedicado a quitarse los piojos. Por eso, los que cogieron abandonaron, y los que no, con ellos los llevaban. El poeta se acordó entonces del oráculo y compuso allí mismo el epigrama de su tumba. Al levantarse se resbaló con el barro y se dañó un costado. Murió a los tres días. Los mismos exactamente que tardó Sócrates en morir desde el momento en que le fue anunciada su muerte en el sueño. En ambos cabe apreciar ese componente de sabiduría propio de la juventud. En el filósofo, en esa capacidad propia de una edad propicia para aprender. En Homero, a través de un enigma que le superó y que fue enunciado por quienes no poseían su cultura,

su experiencia, ni su genio, pero sí en cambio ese saber natural.

Pero la juventud, con el correr de los siglos, iba a unir a su saber innato una cualidad muy superior: nada menos que el don de conceder la inmortalidad. O para ser más exactos, el don de actuar de mediadora entre la vida y la muerte. En un pasaje literario de *Cyrano de Bergerac* (1991:86) se apuñala a un moribundo en el corazón y sus allegados beben su sangre hasta que no pueden más. Al cabo de cuatro o cinco horas se van a la cama con una muchacha “de dieciséis o diecisiete años” y durante tres o cuatro días “que pasan gustando de las delicias del amor, no se alimentan más que de la carne del muerto, que se les hace comer completamente cruda a fin de que, si de aquellos abrazos naciera algo, se sientan seguros de que es como si su amigo reviviera”. La edad de la mediadora no es un dato ocioso en el alucinado *Viaje a la Luna* de Cyrano pues la pureza que se le presupone a la juventud es una cualidad imprescindible para garantizar el proceso de transustanciación del alma a través de la sangre. Si nos fijamos, ninguno de los rasgos vistos hasta ahora, asociados a la juventud en su relación con el futuro, permanece aislado. La pureza ciertamente, desde un punto de vista ético, se puede asociar a la honestidad que es necesaria para que la rebeldía sea legítima. También, a cierta ingenuidad que actúa como condición *sine qua non* para que la intuición triunfe. Ésta a su vez constituye un ingrediente imprescindible en el tipo de inteligencia propio de un saber ancestral no siempre adquirido de forma totalmente voluntaria y consciente.

Nos falta la belleza, claro. Y la androginia asociada a ella en la edad que estamos tratando. Aunque quizá no nos falte si pensamos en que para Sócrates los términos “bellos”, “jovencitos” y “amor” eran indisolubles. En cualquier caso, un episodio en el que la androginia va a derivar en transexualidad lo constituye la descripción que hace Luciano de Samósata de los selenitas en su *Historia verdadera* (2008). De ellos dice que los hombres hacen de esposas hasta los veinticinco años, y a partir de entonces ejercen como maridos. El desvarío de una historia en la que los embarazos se producen en las pantorritas y no en los vientres, o en la que las personas pueden nacer de los árboles, una vez plantada la correspondiente semilla, no nos debe hacer olvidar el carácter andrógino al que nos referíamos. En la cultura clásica más que de homosexualidad o heterosexualidad referidas a la juventud cabría hablar de un amor en el que ambos términos se diluyen para volver a adquirir sus contornos una vez pasada esa edad. Por eso la fantasía de Luciano no es tal en un plano conceptual aunque, obviamente, lo sea en el físico. En la lunática sociedad del de Samósata, en la que no se dan esposos jóvenes ni esposas viejas, la existencia de un único sexo ideal no hace sino anticipar en veinte siglos reivindicaciones reales de colectivos que han llegado en nuestros días, lo cual no es de extrañar si pensamos en que el propio Luciano también fue un claro anticipador de la ciencia ficción y de los viajes espaciales que en ella aparecen (3).

Como fruto del amor por la aventura, ligada también a cierta ingenuidad y a la fuerza de una intuición poderosa, cabe citar el momento en el que el joven Pym, ya casi en nuestros días, decide embarcarse como polizón en un barco que le llevará a tierras exóticas y desconocidas (Poe, 2008). Su actitud, despreocupada y alegre, es la misma que encontramos en algunos viajeros del mismo Luciano o de Melville. Curiosamente, su punto de embarque será el mismo que el del protagonista de *Moby Dick*, el puerto norteamericano de Nantucket. Pero por mucho que el ansia de aventura, la despreocupación y la alegría puedan ser rasgos propios de la juventud (como lo pueden ser la tristeza o la atracción por el misterio, que en seguida veremos), todavía nos falta proyectar esas características hacia el futuro. La forma en que este aparece en la *Narración de Arthur Gordon Pym* va ser implícita pues se trata, en principio, de una novela de aventuras sin ninguna referencia explícita a ningún tiempo que no sea el de su publicación; es decir, su presente. Pero aquí ocurre lo que en tantas otras obras con respecto a un porvenir probable o por lo menos posible: que el futuro está planteado desde el momento en que la ficción preten-

(3)
Y no solo la ciencia ficción y de los viajes espaciales. Sánchez Ferlosio (*El País*, 7.8.2010) señala que Luciano de Samósata “menciona ya, con veinte siglos de anticipación, la mayoría de los tópicos y gratuidades (...) del deporte”.

de ir más allá de los conocimientos que se tienen en una época determinada. Antes de Poe ha ocurrido en Plutarco, en Luciano, en Voltaire... Y pasará a lo largo de todo el siglo XIX, y el XX. Y en el nuestro, por supuesto. En eso precisamente consiste la novela de anticipación, sin perjuicio de que en muchas de sus obras el futuro aparezca con sus fechas de forma explícita. Lo de Poe, sin ser ciencia ficción, plantea, más allá de sus aparentemente inocuas aventuras, todo un universo en el que encontramos, además, exploración geográfica y enigmas que bien podríamos llamar sobrenaturales. La utilidad de esta obra para nuestro propósito se deriva de la visión que en la época se tenía de una tierra, el Polo Sur, cuyo descubrimiento solo podía llegar, obviamente, en el futuro, pues aún estamos en el siglo XIX.

En *Pym*, además, vamos a encontrar, como decíamos, esos otros rasgos que, si bien no son exclusivos de ninguna edad, quizá se puedan hallar de forma agudizada en algunas personas jóvenes. Nos referimos a cierto tipo de tristeza asociada a la incompreensión y a la atracción por el misterio en tanto que elemento desconocido. Esta última característica cabría verla como una derivación -no siempre indeseable, por supuesto- de una sana e insaciable curiosidad innata. Ciertos elementos intangibles de la novela hacen que podamos hablar de que un destino fatal está presente desde el comienzo, a pesar de la aparente despreocupación con la que el protagonista decide iniciar su viaje. Si decíamos antes que Poe y Melville van a coincidir en el arranque, ahora podemos añadir que sus obras van a guardar también cierta relación desde el momento en que en las dos asistimos a un triste desenlace. Con todo, lo que nos interesa del final de la narración de Poe es su progresiva incursión en un terreno desconocido para la geografía y casi también para la conciencia.

Cortázar, autor de la traducción y del prólogo de la edición de Alianza que hemos seguido, se refiere, en relación con esos elementos inconcretos de los que hablábamos, a "una corriente subterránea evasiva y extraña, un trasfondo que cabría considerar alegórico o simbólico de no tener presente la tendencia contraria del autor, y sus explícitas referencias en este sentido" (Poe, 2008:7). Por supuesto, no vamos a contradecir a Poe. (Él negó el carácter alegórico o simbólico del relato). Pero esa negativa quizá no esté reñida con la corriente a la que alude Cortázar, presente en ésta como en tantas otras obras, que nos permitiría hablar de un futuro subterráneo, un futuro que se va fraguando de forma invisible para los protagonistas de la novela, y quizá también para el propio lector que sólo alcanzaría a percibirlo de forma inconsciente. Cabe considerar que hay consenso si hablamos de que el futuro es en la juventud cuando se va fraguando.

De todas formas, con ser verdad tanto la corriente subterránea que acompaña al libro desde el principio como el simbólico final, hay datos explícitos que hablan a las claras de lo que lo anterior expresa de forma oculta. Para empezar Pym, el despreocupado protagonista, ve cómo sus ansias de aventura se convierten desde el primer día, al tener que viajar como polizón, en un encierro en el que, por diversas causas que suceden en el resto del barco, debe permanecer varios días sin luz, sin comida, sin agua, sin penas moverse y respirando un tóxico aceite rancio de pescado que le hace estar inconsciente durante buena parte de la travesía. Con todo, el pesimismo no hace mella en él y los hechos penosos son vívidos como simples escollos que hay que salvar en la gran aventura que es el viaje. Entre tanto, pese a estar en numerosas ocasiones al borde de una muerte casi segura, cualquier ocasión le parece buena para celebrar el optimismo. Para celebrarlo incluso de cara al futuro. Cuando Pym y tres supervivientes más se encuentran rastreado el barco, en el que ha perecido toda la tripulación, en busca de víveres y nuestro protagonista encuentra de pronto un hacha, el hallazgo es considerado de forma eufórica como un "buen augurio" para su salvación final (Poe, 2008:131). El magistral procedimiento narrativo de Poe hace que el futuro descorazonador, que es el auténtico, el que se acaba imponiendo, permanezca de forma subterránea e implícita, en tanto que el feliz, que es anecdótico, sea explícito. ¿No puede ser acaso propio de la juventud celebrar ciertos momentos aparentemente nimios

con optimismo y despreocupación, mientras situaciones tormentosas pueden estar produciéndose alrededor?

El siguiente ejemplo nos va a llevar nada menos que al año 802701. A él Wells va hacer viajar en su *Máquina del tiempo* a su protagonista para encontrar a la joven Weena, una criatura cándida de la especie de los *eloi* en un mundo en el que ha desaparecido todo vestigio de compasión. La ingenuidad que antes asociábamos a la intuición, por tanto, parece ser de las pocas rasgos de personalidad que no han desaparecido en esa población alelada que sobrevive mientras no es cazada por los malvados *morlocks* que habitan el subsuelo. Los *eloi*, descendientes de la clase dominante humana, en tanto que los *morlocks* lo son del proletariado, son asexuados y de su mundo ha desaparecido la publicidad, el tráfico, el comercio... lo que les hace vivir en una especie de paraíso. (En su sexualidad, o en la falta de ella, cabría ver un reflejo deformado del mundo disparatado de Luciano). Pero la impresión del paraíso no va a durar mucho. En seguida el protagonista se topa con un suceso que le va dar la verdadera dimensión de los *eloi*. La joven Weena se encariña con él y le sigue a todas partes. En un momento dado está a punto de morir ahogada en un río y, pese a sus gritos, absolutamente nadie acude a socorrerla. Nuestro hombre la salva y gracias a eso se hacen inseparables; más, si cabe, pues el sentimiento de gratitud sí lo conserva esta extraña especie, o por lo menos esa pequeña integrante. En otro momento en el que el viajero del tiempo se detiene a reflexionar recuerda que cuando inició el viaje supuso que todas las personas que se encontrara en el futuro tendrían que ser por fuerza superiores a él y a sus contemporáneos. Sin embargo se decepciona rápido. Al mundo aparentemente idílico del principio, pero insulso y exento de verdadera vida, se le une hora la ausencia total de piedad, que no es crueldad, sino total indiferencia. Lejos de lo que esperaba nuestro viajero, la humanidad no ha ido a mejor sino que ha dado paso a una especie inocente y aterrada ante sus vecinos de abajo y a otra terriblemente sanguinaria, ambas incapaces de ningún tipo de progreso científico o artístico. La única que se salva en cierto modo de ambas parece ser la joven Weena, depositaria del último resquicio de humanidad que habita sobre la tierra.

Ya en el siglo XX (*La máquina* es de 1895) Dunne va a otorgar a la juventud la capacidad de soñar el futuro. Y no hablamos ahora en sentido literario, sino de forma totalmente científica. En su *Experimento con el tiempo*, obra que demuestra empíricamente la posibilidad de conocer el futuro, elige para sus pruebas individuos de entre 18 y 34 años porque considera que son ellos quienes con más facilidad pueden soñar con hechos que tengan que ver con el porvenir, en tanto que las personas de más edad es más probable que lo hagan con el pasado. El punto de partida de este científico inglés -ingeniero aeronáutico a quien debemos el diseño de varios modelos de aviones- se sitúa en la coexistencia de pasado, presente y futuro. Para que el futuro no nos sorprenda es bueno dormir, dice Dunne (2008:194). Y soñar, por supuesto. Lo soñado se debe corroborar en la vigilia primero en un periodo de quince días que luego ampliará a dos meses y medio. Pese a que él anda ya por los 56 años, como soñante es un chaval, prueba de su interés por lo nuevo, y bate a todos sus *conejillos*/contrincantes, a todos menos a uno; una, para ser exactos. Pocos acaban el experimento porque, pese a lo que pueda parecer, es agotador. Los voluntarios se ven expuestos a un stress por soñar y no olvidar que hace que no logren dormir bien y la mayoría abandona entre el cuarto y el quinto día. Los mejores resultados se obtienen entre la 8ª y la 15ª noche. Ahí es donde sueña un avión que luego olvidará y más tarde acabará diseñando. Y el aparato acabará volando. Y ahí es también donde sueña con gente que a su vez sueña el futuro, como le ocurre con su propio suegro. Al final los datos le dan la razón: De los 88 sueños registrados, trece tienen un parecido "bueno" o "moderado" con el pasado, y once lo tienen con el futuro. Dormidos, viajamos casi igual hacia adelante que hacia atrás. Sin embargo, si añadimos los sueños que un exceso de celo científico califica de "indiferentes", la victoria es para el futuro por un 14-20. Esto no es lo que Dunne querría, pero para nuestro propósito es más significativo.

En *Un mundo feliz*, donde Huxley nos presenta un futuro presidido por los narcóticos y la eugenesia, el científico de la primera escena del libro enseña sus laboratorios genéticos a un grupo de estudiantes en lo que podríamos considerar una imagen perversa de la importancia de la educación en la juventud. Esta perversión se manifiesta, por ejemplo, al recordar jocosamente la cantidad de individuos que tuvo que *fabricar* tras las muertes que provocó el “último terremoto de Japón”: “¡Si supieran ustedes -les dice a los alumnos- la cantidad de horas extra que tuve que emplear!” (Huxley, 2010:26). La fecundación y gestación *in vitro* y la tecnología reproductiva es lo habitual en este mundo *feliz*; el sexo, la clase social y el oficio de los ciudadanos están planificados antes de nacer. Nuestro científico se emociona ante la visión de veinte futuros mellizos que trabajarán en una fábrica ante veinte máquinas idénticas. Todos están programados para un cometido determinado y acondicionados mediante hipnopedia después de nacer, de forma que no pueda darse frustración ni, por tanto, rebelión. Es curioso cómo en este panorama futurista, en el que la mera apariencia de vejez espanta, la primera característica de la juventud, la rebeldía -según vimos, desde los tiempos de Cronos- se ve de esta forma cercenada. Si decíamos que el mundo que nos presenta Huxley supone una imagen perversa de la educación, también es cierto que supone una imagen perversa de la propia juventud pues toma de ella solo la apariencia.

No cabe duda de que Huxley anticipó la ingeniería genética y la cirugía estética. Una de las pocas descripciones físicas que en el libro se hacen de nuestro científico es que sería muy difícil calcularle la edad (2010:20-21). La senilidad es un proceso demasiado rápido y no hay tiempo para que los efectos aparezcan en el rostro (2010:200). Sin duda las palabras de Argullol (2005:613) en su *Enciclopedia del crepúsculo*, referidas al final del siglo pasado, siguen perfectamente vigentes una década después y marcan la diferencia con respecto al final del siglo anterior: “A la utopía social le ha sucedido la utopía biológica. La multitud, cuando espera algo, espera más de los productores de fármacos o de los genios del bisturí que de sus antiguos seductores” (4).

En el futuro *feliz* la rebeldía es solo patrimonio de un reducido grupo de salvajes -los únicos gestados y nacidos de forma natural- que viven aislados en reservas para no contaminar a una población eternamente joven pero dócil. Otra manifestación más de su educación perversa radica en la hipnopedia, como decíamos. Esta técnica consiste en una repetición insistente de consignas durante el sueño que van calando en la conciencia del sujeto durante el período de formación. Estas repeticiones pueden llegar a cien diarias durante tres noches a la semana y durante cuatro años, lo que eleva la suma a más de sesenta mil (2010:61). Las consignas están encaminadas a inocular en los individuos las bondades del sistema. Se repiten frase tales como: “Todo el mundo es feliz” (2010:90), “Todo el mundo pertenece a todo el mundo”...

El consumismo, desgraciadamente, sí que tiene un papel fundamental en nuestra sociedad actual. En eso *Un mundo...* acertó. La población está obligada a consumir un tanto mínimo al año por el bien del sistema (Huxley, 2010:63). Se prohíbe coser la ropa, por ejemplo, para fomentar la producción; y el hábito se favorece mediante un interminable murmullo que dice: “me gustan los vestidos nuevos, los viejos son feísimos, tirarlos es mejor que remendarlos”. Se fomenta que las clases inferiores acudan a espectáculos o a practicar deportes los fines de semana lo suficientemente alejados de sus casas como para que tengan que coger el coche, pero no se fomenta que vayan al campo porque ahí no se consume. El Estado no aprueba ningún juego que no exija al menos tantos aparatos como el más sofisticado de los ya existentes. Se fomenta la convivencia; la soledad está mal vista. Los individuos de clases superiores utilizan el helicóptero para cualquier desplazamiento (2010:76). Para ello han escuchado infinitas veces la consigna correspondiente: “me gusta volar”. El cine se denomina “sensorama” y los

(4)

Antes del fin del siglo XX, ya en 1972 encontramos en Capote la misma queja: “...me parece absurda y bastante obscena esta industria médica y cosmética basada en el deseo de mantenerse joven, en el terror a la vejez y la muerte. ¿Quién demonios quiere vivir para siempre?” (“Autorretrato”, en *Babelia*, El País, 19.6.1999, p. 9).

reposabrazos proporcionan sensaciones táctiles de la película. La fidelidad es tal que se puede apreciar cada pelo de una alfombra de oso sobre la que una pareja hace el amor (2010:49-50). Los argumentos de las películas, por supuesto, están también encaminados a educar continuamente a la población. Aquí no se piensa, no se disiente; simplemente se es *feliz*.

Una de las prácticas que contribuyen a esa felicidad es el amor libre, inducido por hipnopedia desde la más tierna infancia. En la larga escena del principio que sirve como presentación de la nueva sociedad, un niño de siete años es sorprendido con una niña de ocho entregado a un rudimentario juego sexual entre unos arbustos. El comentario que le merece al director del centro es “encantador” (Huxley, 2010:46-48). A partir de esa edad, el mantra “todo el mundo pertenece a todo el mundo” lo han oído dormidos miles de veces. Las relaciones prolongadas con la misma persona están mal vistas (2010:55), lo mismo que el amor. Sin embargo, la “neumática” (5) Lenina, una de las protagonistas, sentirá algo parecido a amor por un salvaje, aunque su cerebro no lo entenderá muy bien. Ese sentimiento puede ser causa de una visita al psicólogo como claro síntoma de trastorno mental. Lo cual prueba que la locura de amor, y la atracción por la rebeldía, es difícil de extirpar incluso en individuos creados artificialmente en un laboratorio y programados para lo contrario.

La cuestión de las drogas, que sin duda afecta a la juventud de cualquier país desde hace al menos medio siglo, es tratada aquí, al igual que la educación, también desde una óptica perversa, pues en su uso generalizado se cifran en buena medida las esperanzas de felicidad de esta sociedad del futuro. Existe el chicle de hormonas sexuales (Huxley, 2010:76), la escopolamina y el omnipresente soma que todo el mundo consume prácticamente a diario. A las clases bajas, *epsilones* y demás, se les da al finalizar el trabajo junto con el billete de metro. Las altas lo pueden tomar plácidamente a bordo de su helicóptero, mientras se dirigen a su partido de golf, o en un cohete de viaje a California (2010:77). Sirve prácticamente para todo: para aliviar el dolor o la depresión, para divertirse, para bailar, para tomarse unas vacaciones sin moverse del sitio... incluso como sustituto de la religión. El soma tiene, en efecto, “todas las ventajas del cristianismo y alcohol y ninguna de sus desventajas” (2010:68). Las terribles resacas de peyote o bebida que Linda, la madre del salvaje del que se enamora Lenina, tiene que soportar en la reserva le hacen añorar el soma que ella conoció en la sociedad *feliz*. Cuando por fin vuelve a ella su único deseo es tomarlo hasta que se harta y muere hospitalizada en ese narcofuturo que vaticina Huxley. En una especie de oficio religioso que aparece en la novela, el presidente hace la señal de la “T” (en honor del célebre coche de Ford) y los asistentes toman tabletas de soma consagradas. “Cada una de nuestras vacaciones de soma -explican- es un poco de lo que nuestros antepasados llamaban eternidad” (Huxley, 2010:160). Esos antepasados eran realmente *salvajes* pues, aparte de alcohol, tomaban otras drogas perniciosas como la cocaína o la heroína. Sin embargo, con el bendito soma todo son ventajas. Empezando porque es barato e inacabable. Por supuesto se trata de un producto sintético, con lo que aquí el libro estaría adelantándose a las drogas actuales de diseño. O no tan actuales, si pensamos que el LSD se sintetizó por primera vez en la década de los cincuenta del siglo pasado. Gracias a los maravillosos efectos que provoca el soma en los asistentes a la curiosa misa descrita, los ojos brillan, las mejillas arden y “la luz interior de la benevolencia universal asoma a todos los rostros en forma de sonrisas felices, amistosas”. En las vacaciones de soma que disfruta Linda sin moverse de la cama antes de morir, con toda serie de comodidades y el grifo del perfume goteando, los efectos le llevan al paroxismo y al recuerdo erótico de su novio salvaje:

“...estaba en algún otro mundo, donde la música de la radio era un laberinto de colores sonoros, un laberinto palpitante, deslizante que conducía a través de unos recodos inevitables y hermosos a un mundo brillante de convicción absoluta; un mundo en el cual las imágenes danzantes de la

(5) Como se ve, el calificativo que destaca los atributos físicos de la mujer en nada se diferencia del que podría servir para ensalzar los de cualquier objeto industrial.

televisión eran los actores de un sensorama cantado, indescriptiblemente delicioso; donde el perfume era algo más que un perfume: era el sol, era un millón de saxofones, era Popé haciendo el amor, y mucho más.” (Huxley, 2010:161).

Este uso universal de estupefacientes es un elemento fijo en la obra de Huxley, ya presente, por ejemplo en *La isla*. Si en *Un mundo...* se utilizan para controlar a las masas, en *La isla* suponen una vía de iluminación y descubrimiento de uno mismo. En *Las puertas de la percepción*, título que sirvió de inspiración a *The Doors* de Jim Morrison en los ácidos años sesenta, Huxley relata sus experiencias con la mescalina. Con todo, el uso del soma tampoco es un invento de Huxley. Algunos autores identifican la droga con la *Amanita muscaria*, hongo alucinógeno y sagrado, de color rojo brillante con manchas blancas, presente en las prácticas chamanísticas desde tiempos inmemoriales. Según recoge Bloom en *Presagios del milenio*, el soma está presente en el origen del hinduismo y su uso se describe en el *Rig Veda* de La India, en el siglo XV a.C. Este hongo se podía consumir también en forma de licor. Aumentaba la fuerza y lo curaba prácticamente todo (6). Seguramente en el mundo feliz de Huxley supieron despojar a la droga sus indeseables efectos secundarios. Lo que no supieron en su esplendor artificial es invertir la tendencia ya descrita por su abuelo Thomas Huxley según la cual la evolución no es infinita; habrá declinación después del ascenso. Se trata –dice Borges– de una hipótesis lóbrega que podría ser de Aldous. Efectivamente; quizá esa declinación no se encuentre en el dolor, ni en la enfermedad, ni la vejez, ni en la pobreza... ni siquiera en la muerte. Quizá se encuentre más en esa *felicidad* vacua vaticinada por Huxley.

Recientemente, en la estela no solo de Huxley, sino también en la de Orwell y en la del precursor de ambos, Zamiatin, parece haberse puesto de moda la novela distópica para adolescentes según atestigua *Juntos*, de Ally Condie (2011). El libro, calificado como “atracción del momento”, actualiza a Orwell (*El País*, 11.6.2011). De forma indirecta, ya que todo vuelve, también a Nietzsche. En la misma línea de ficción antiutópica, recientemente ha visto la luz en España *Kallosaina*, escrita en 1940 por la autora sueca Karin Boye (2012). Aunque, entre medias, claro, ha habido otros clásicos de ficción distópica que no podemos olvidar y que cuentan también con un hondo significado para lo que estamos tratando. La juventud en *Fahrenheit 451*, por ejemplo, ya está presente en uno de los momentos más bellos que ha dado la literatura, y el cine, del siglo pasado. Esta novela de Bradbury, llevada a la pantalla por Truffaut en 1966, nos presenta un futuro en el que los libros son perseguidos y quemados, y sus poseedores encarcelados. Las referencias literarias empiezan en el propio título, temperatura a la que el papel empieza a arder. Y continúan en una amplísima lista de obras y autores. Continuamente vemos entre las llamas los nombres de Schopenhauer, Tolstoi, Kafka, Benet, Cocteau... Un grupo de rebeldes decide irse a vivir a lugares apartados. Cada uno se aprende un libro de memoria, y se convierte en ese libro con el fin de que la cultura no desaparezca para siempre. Oímos que uno de estos rebeldes se comió una obra para que los bomberos –que, paradójicamente, son los encargados de su destrucción– no pudieran quemarla. Vemos cómo el protagonista al ingresar en el grupo de los disidentes se convierte en *Cuentos de misterio e imaginación*, de Poe precisamente. Y al final, mientras nieva en el bosque, observamos a un anciano moribundo enseñando a su sobrino *El Weir de Hermiston* de Stevenson que el joven repite sin cesar y a toda prisa en el lecho de muerte. Entre las frases que va memorizando hay una que dice que está empezando a nevar, en otro guiño que mezcla realidad y ficción, o una ficción dentro de otra, para ser más exactos. Cuando el pequeño recitador se ha aprendido el libro el tío muere tranquilo entre los copos que van cayendo. Sin duda, el papel de la educación en la juventud recibe aquí un tratamiento radicalmente distinto del visto en Huxley y en otros futuros menos aleccionadores.

(6)
La primera referencia al soma procede de la cultura indio aria, en 1700 a. C., donde consistía en una bebida alucinógena que producía *inmortalidad provisional* y era ofrecida a los dioses.

Pero el mundo de la literatura, como la vida, tiene de todo, y en su alternancia nos va ofrecer otras obras futuristas del propio Bradbury en las que la juventud va a volver a una condición artificial mucho más deprimente que la de Huxley. En *Crónicas marcianas* hay un episodio en el que la detención del deterioro físico no se va a traducir en cirugía estética, sino simple y llanamente en robótica. Bradbury consigue asumir en su obra a *Frankenstein* y revertirlo haciendo que uno de sus personajes, que ha perdido a toda su familia en el planeta rojo, construya para reemplazarla unos seres nobles, bellos, graciosos, cálidos... sólo distinguibles de los humanos en su incapacidad para llorar y para envejecer. Y más aterradora que esa incapacidad para envejecer es la diabólica perfección de su apariencia humana. Por muy inteligente que fuera su constructor, parece difícil la empresa para nuestros días. Aunque la ficción transcurre en el año 2026, la creación de los androides en el cuento fue incluso anterior a 2011, y seguramente será complicado también lograr esa perfección dentro de otros diez u otros veinte años. La esposa, por ejemplo, tenía unas manos “blandas y tibias”, las uñas “bien cuidadas”, el cuello “esbelto y terso” y los ojos “inteligentes”. Desde luego la robótica no parece ir por ahí. Hoy se intenta más crear aparatos con prestaciones que les permitan trabajar en situaciones peligrosas, como desactivar explosivos, por ejemplo, que seres con apariencia real. Los inventos actuales han jugado un papel decisivo en tareas militares en Afganistán e Irak, han inspeccionado en el lecho marino el vertido de BP en el Golfo de México y trabajaron en las Torres Gemelas tras el 11-S. Son útiles, sin duda, pero todavía les falta mucho para sonreír. Y mucho más para causar la sensación de que tienen derecho a la vida, de que matarlos sería un asesinato, que es lo que siente otro de los personajes de las *Crónicas* cuando se dispone a hacerlo. Si la juventud es el grado máximo de vida, crearla artificialmente supondrá el grado máximo de complejidad. Aunque solo sea en una apariencia aproximada.

Otro tipo de juventud, no aplicada la humanidad, es la que nos ofrecen los últimos descubrimientos científicos que permiten trazar el mapa del universo de hace once mil millones de años. Ese viaje al pasado escalofriante lo es menos si pensamos que lo verdaderamente extraño sería cartografiar el presente de las galaxias que se encuentran a once mil millones de años luz. ¿Sería posible dibujar un mapa del futuro invirtiendo el proceso? Quizá; la inversión, después de todo, es igual de inverosímil. Pero lo que nos llega de ese universo joven –es curioso el consenso actual prácticamente unánime que hay en torno a la edad del mundo: 13.700 millones de años– es que había abundancia de una misteriosa energía oscura, elemento que constituye el descubrimiento cosmológico más inesperado y desafiante de los últimos veinte años. Las observaciones permiten asimismo medir la velocidad a la que se expandía el universo en esa época. Vista la distancia de la que procede esa luz, lo recorrido en el viaje más largo de la humanidad hasta el momento, el del proyecto *Voyager*, de 17.000 millones de kilómetros, parece un juego de niños.

Pero el universo en sus comienzos no era solo joven, era además tenebroso. La galaxia más lejana que se conoce se encuentra a 13.200 millones de años luz de distancia y procede de un tiempo cercano al *Big bang*. Fue intuida por el telescopio Hubble de la NASA en 2009 y estudiada por el Observatorio de París un año después, según publicó en octubre de 2011 la revista *Nature*. Pero lo asombroso no es solo su distancia, ni su edad, próxima al origen de todo. Lo que sorprende más es la personificación de un universo al que se le otorga carácter, y que este sea el propio de un adolescente (7). ¿Cómo será el nuestro ahora? ¿Viejo y luminoso? Al seguir leyendo la noticia de *Público*, que recoge lo publicado en la revista científica, se descubre que, efectivamente, nuestro universo ahora es una inmensidad brillante. Un *Abc* de ese mismo mes añade algún rasgo más a la biografía: era “más pequeño y menos concurrido”. Además, tiene un pasado oculto, el de la “edad oscura”, de la que “se sabe muy poco”. Sin duda el pasado, llevado a estos extremos, es tanto o más apasionante que el futuro. Lo que ocurrió hace trece mil millones de años lo vemos hoy. ¿Es eso volver al pasado? Quizá. De todas formas lo absolutamente

(7) Gide (2013: 235) asocia a su juventud “la melancolía; aún no había entendido la superior belleza de la felicidad”.

fascinante es imaginarse el proceso contrario. ¿Cómo sería el viaje en sentido contrario? ¿Sería hacia el futuro? Quizá no. Hay que tener en cuenta que el viaje de la luz que partió de esa galaxia, desde el pasado al presente, ya fue hacia el futuro. Y la que estemos emitiendo ahora, la que esté emitiendo nuestro Sol, se está escapando, más rápida que el tiempo, también hacia el futuro. No cabe duda de que la ciencia nos puede abrir nuevas perspectivas de una juventud en abstracto, que lo mismo se puede aplicar al universo como a la población de la Tierra en su conjunto. La vieja aspiración de la eterna juventud puede que carezca de atractivo si nos basamos en algunos de los efectos que puede traer consigo la inmortalidad vista desde la ciencia. Frank Drake, investigador del SETI (Instituto de Búsqueda de Inteligencia Avanzada, según sus siglas en inglés) es tajante en este sentido:

“Sí, todos querríamos ser inmortales. La Tierra sería muy aburrida, hablando con la misma gente todo el tiempo, todos viejos, todos habríamos visitado todos los países. Y habría que limitar el crecimiento de la población. No podríamos tener hijos. Solo permitiríamos el nacimiento de niños para reemplazar a los viejos que van muriendo en accidentes. Todo el mundo tendría tanto miedo a morir que la velocidad permitida en carretera sería de tres kilómetros por hora. El mundo sería aburridísimo.”

La eterna juventud, hoy por hoy, parece ser solo patrimonio de un pequeño animal marino. Si el futuro tiene algo de espiritual, en el sentido de intangible, el océano tiene algo de eterno, como lo demuestra en la Tierra una medusa que no muere nunca y que se está extendiendo de forma lenta, invisible y silenciosa por todos los mares. El hidrozoo, de apenas medio centímetro de longitud, recibe el nombre científico de *Turritopsis nutricula*, y posee la extraña capacidad de rejuvenecer una vez que llega al estado adulto en un ciclo que es potencialmente infinito. El océano, como origen de la vida, como magma primigenio, puede que haya descubierto ya el secreto de esa inmortalidad que los científicos no quieren para nosotros. En cualquier caso, como curiosidad, esa pequeña medusa es el único ser que posee el secreto de volver a la juventud una vez superada esta, lo que parece más inconcebible aún que la incapacidad para envejecer, sea por vía quirúrgica o robótica (8). Puede que lo más avanzado sea entonces lo más primitivo y que el proceso que nos lleva de la juventud a la vejez no sea irreversible, o sea cíclico, con lo cual cobraría sentido el saber ancestral de la juventud y la máxima socrática de que aprender es recordar. ¡Quién sabe! Puestos a encontrar sentidos paradójicos al proceso de envejecimiento parece apropiado recordar que quien tiene más vida por delante, quien tiene más por soñar, la juventud, es también quien con más vehemencia ha negado el futuro de forma reciente. Si más vida significa también más riesgo, el grado supremo en esta gradación lo encarnarían las proclamas anarco-nihilistas como el “no future” del punk. La exaltación de la vida, quizá, como canto de todas sus manifestaciones, deba incluir incluso su negación. El concepto de juventud como exaltación del presente, por tanto, quizá deba incluir también la negación del futuro, porque solo quien está en disposición de vivirlo de forma absoluta puede asumir también esa negación.

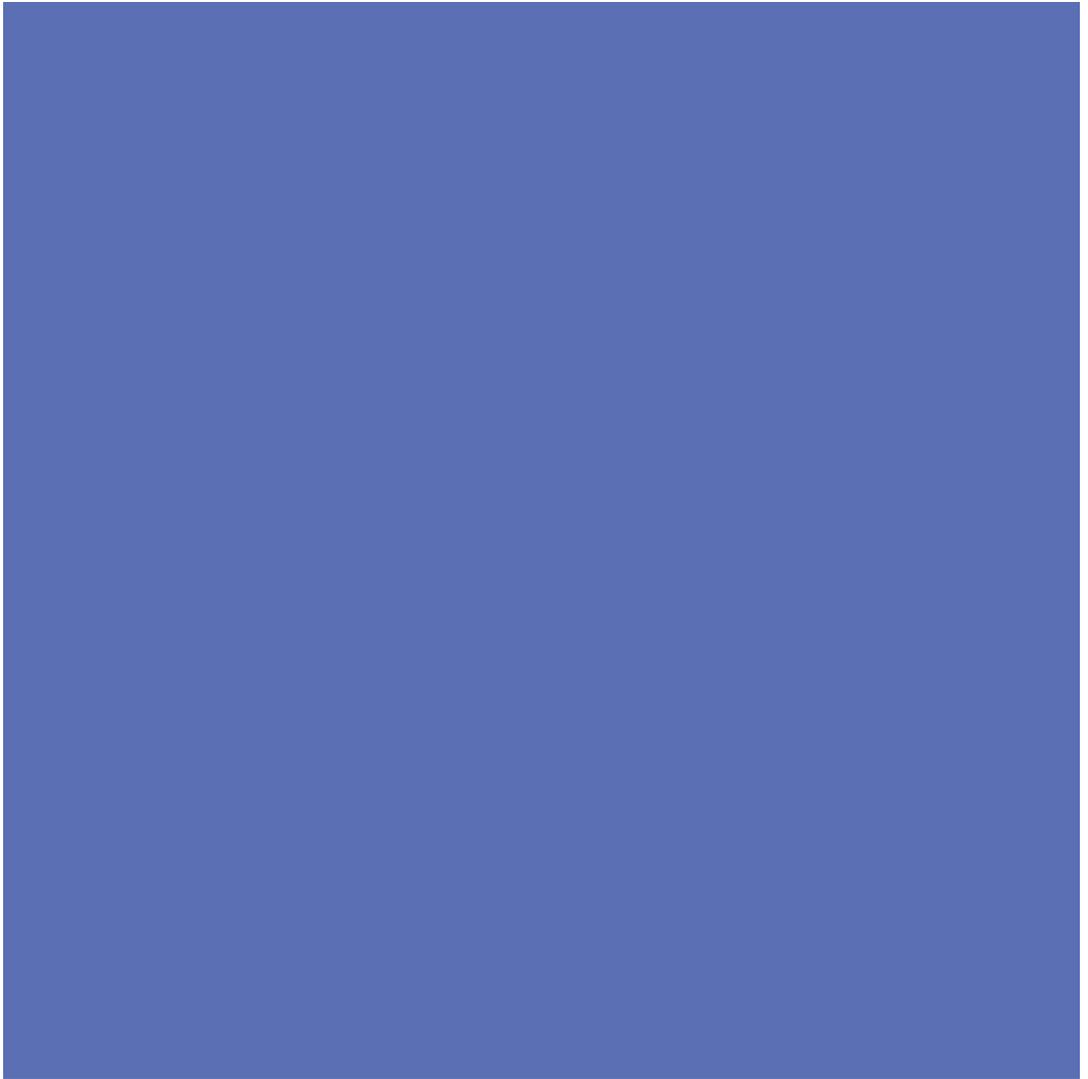
(8)

Ese secreto no es ajeno a la literatura, ni siquiera en el caso del diario. El propio Gide (2013: 231), a quien volvemos pues lo estamos leyendo mientras repasamos estas líneas, dice de Fabrice, un personaje suyo que resulta ser él mismo, “que se siente a los cuarenta y ocho años infinitamente más joven que a los veinte. Goza de esa rara facultad de empezar de nuevo en cada encrucijada de su vida”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGULLOL, Rafael: *Enciclopedia del crepúsculo*, Barcelona, Acantilado, 2005.
- BERGERAC, Cyrano de: *Viaje a la Luna*, Madrid, Anaya, 1991.
- BOYE, Karin: *Kalloscaína*, Gallo Nero, Barcelona, Gallo Nero, 2012.
- CICERÓN, Marco Tulio: *Sobre la adivinación. Sobre el destino*. *Timeo*, Introducciones, traducción y notas de Ángel Escobar, Madrid, Gredos, 1999.

- **CONDIE, Ally:** *Juntos*, Barcelona, Montena, 2011.
 - **DUNNE, JW:** *Un experimento con el tiempo*, Barcelona, Planeta, 2008.
 - **GIDE, André:** *Diario*, Barcelona, Alba, 2013.
 - **HESÍODO:** *Teogonía. Trabajos y días. Escudo. Certamen*. Introducción, traducción y notas de Aurelio Pérez Jiménez y Alfonso Martínez Díez, Madrid, Gredos, 2010.
 - **HUXLEY, Aldous:** *Un mundo feliz*, traducción de Ramón Hernández, Barcelona, Debolsillo, 2010.
 - **PANIAGUA, Pedro:** *Breve historia del futuro*, México D.F., Taurus, 2012.
 - **POE, Edgar Allan:** *Narración de Arthur Gordon Pym*, Prólogo y traducción de Julio Cortázar, Madrid, Alianza, 2008.
- SAMÓSATA, Luciano de:** *Relatos fantásticos*, Introducción de Carlos García Gual, Madrid, Alianza, 2008.



La competencia mediática y emocional de los jóvenes

En una era en la que un alto porcentaje de las comunicaciones son mediadas, urge revisar si los jóvenes son mediáticamente competentes y si las instituciones académicas están haciendo todo lo que está en su mano para garantizar esta competencia.

Revisando los resultados de algunas recientes investigaciones se comprueba que las personas jóvenes tienen graves carencias en la mayor parte de las dimensiones que configuran la competencia mediática. Solo se los puede considerar competentes en la dimensión tecnológica.

Por su parte, solo un pequeño porcentaje de las facultades de educación y de comunicación atienden este campo, de manera que las personas destinadas a trabajar como profesionales de la educación y de la comunicación no saldrán de las universidades capacitadas para incidir positivamente en la competencia mediática de la ciudadanía.

Finalmente, urge analizar algunas carencias relativas al enfoque que se hace de la educación mediática, ya que no se afrontan contenidos que son clave para la gestión de las experiencias mediáticas. El más importante tiene que ver con la función del cerebro emocional en los procesos mentales de quien interacciona con las pantallas. Es un factor que conocen y explotan los profesionales de la comunicación persuasiva y que está casi totalmente desatendido en el entorno académico.

Palabras clave: Educación mediática, competencia mediática, jóvenes, emoción, información, crítica, actitud.

Un nuevo rostro para la educación mediática

En un entorno social y cultural en el que un alto porcentaje de comunicaciones son mediadas, como consecuencia de la eclosión de las tecnologías de la comunicación y de la aparición de nuevas prácticas comunicativas, la educación mediática es más necesaria que nunca. Potenciar la competencia mediática de la ciudadanía es hoy un requisito indispensable para garantizar la autonomía personal de las nuevas generaciones, su desarrollo integral y su integración en una sociedad plenamente democrática.

Pero la realidad no parece adecuarse a estas expectativas. Entre los años 2005 y 2011 se llevó a cabo una investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España, investigación en la que participaron universidades correspondientes a las 17 comunidades autónomas del estado. Previamente se había elaborado un documento en el que se indicaban las dimensiones y los indicadores mediante los que se definía la competencia mediática. En la elaboración del documento participaron 60 relevantes expertos en educación mediática del ámbito iberoamericano (Ferrés, 2006). El documento sería actualizado años después, a partir de la experiencia extraída de la propia investigación y previa consulta a 50 reconocidos expertos de todo el mundo (Ferrés & Piscitelli, 2011). La competencia mediática quedó definida en torno a seis dimensiones: los lenguajes, la tecnología, los procesos de interacción, los procesos de producción y difusión, la ideología y los valores y la dimensión estética.

Los resultados de la evaluación del grado de competencia de la ciudadanía fueron en general muy negativos, tanto para el conjunto de las de las dimensiones como para una de ellas en particular. Se hablará de ello más adelante.

Hoy la investigación sobre el grado de competencia está siendo complementada por un proyecto I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad, titulado *La competencia mediática en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales*. Los tres ámbitos a los que hace referencia el título son el de la enseñanza obligatoria, el de la enseñanza universitaria y el de los profesionales de la comunicación.

En el ámbito universitario se están estudiando los planes de estudio de todas las titulaciones vinculadas a la educación (magisterio, pedagogía y educación social) y a la comunicación (comunicación audiovisual, periodismo y publicidad y relaciones públicas) de todas las universidades españolas.

Los profesionales de la comunicación son los responsables de muchos de los mensajes con los que interaccionan las personas jóvenes. Y los profesionales de la educación tienen una incidencia directa en la manera como la juventud interacciona con estos mensajes y, en el nuevo entorno tecnológico y comunicativo, son responsables también de que las personas jóvenes sean capaces de producir unos mensajes coherentes, comprometidos y eficaces.

Si los resultados de la investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía pusieron de manifiesto las graves carencias de las personas jóvenes en este campo, la investigación sobre los planes de estudio en las facultades de educación y de comunicación revela uno de los principales motivos de estas carencias: ni los profesionales de la educación ni los de comunicación reciben una formación adecuada en relación con la educación mediática.

La segunda investigación está todavía en curso, pero los resultados provisionales son elocuentes. Después de aplicar un cuestionario a todos los responsables de los estudios de comunicación y de educación de todas las universidades españolas, y después de revisar los planes de estudio de todas ellas, se procedió a analizar las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la educación mediática y se clasificaron en dos categorías. Se consideró que eran directamente relacionadas con la educación mediática aquellas en las que se tratan con un mínimo de profundidad al menos cuatro de las seis dimensiones que componen la competencia mediática, e indirectamente relacionadas aquellas en las que se tratan con una cierta profundidad dos o tres. Quedaron fuera de la muestra de estudio aquellas en las que afronta una sola dimensión, que en la mayor parte de los casos es la tecnológica.

Pues bien, se constató que en el conjunto de los 274 estudios de educación hay 56 asignaturas directamente relacionadas y 158 indirectamente. Y en el conjunto de los 119 estudios de comunicación, hay 17 asignaturas directamente relacionadas y 91 indirectamente. Es decir, solo en el 20,4% de los estudios de educación y en el 14,2% de los de comunicación hay asignaturas directamente relacionadas con la educación mediática.

El diagnóstico de la situación empeora si se considera que no todas las asignaturas directamente relacionadas son obligatorias, y que en un buen número de ellas se destina más del 40% de los contenidos a la dimensión tecnológica. Es decir, que se ofrece una formación muy sesgada, y que además llega a un porcentaje muy bajo de los futuros profesionales tanto de la comunicación como de la educación, con el perjuicio que ello comporta para la futura formación de las personas jóvenes.

Se incumplen así mandatos como el del Parlamento Europeo, que en un documento de diciembre de 2008 instaba a las autoridades académicas a

introducir la educación mediática en todos los niveles tanto de la educación formal como de la informal. El Parlamento Europeo seguía la estela de una larga lista de instituciones que se habían pronunciado en esta línea, comenzando por la UNESCO, que había abierto el fuego con la Declaración de Grünwald en 1982.

Pero las carencias de la competencia mediática van mucho más allá. El problema no es solo que la mayor parte de los futuros profesionales de la educación y de la educación no reciban ninguna formación en este campo. Hay un problema añadido: también hay que hablar de carencias en aquellos que sí reciben formación, carencias derivadas de las dimensiones y de los contenidos que no se afrontan.

Deshaciendo equívocos

Las épocas de cambio son propicias a la confusión. La irrupción de lo nuevo puede provocar, según los casos, una actitud de adhesión incondicional o, por el contrario, de recelo, reticencia o rechazo frontal. En muchos casos estas actitudes son viscerales y en todos los casos no existe una distancia suficiente para poder valorar con lucidez la complejidad de los nuevos escenarios sociales.

En el nuevo entorno social las tecnologías de la comunicación y las nuevas prácticas comunicativas adquieren un gran protagonismo. Son a un tiempo expresión y causa de profundos cambios sociales y, en consecuencia, han de ser abordadas por la educación. Pero han de ser abordadas desde una revisión de los parámetros tradicionales.

De acuerdo con la expresión acuñada por Alvin Toffler, en el nuevo entorno comunicativo la persona usuaria se convierte en *prosumidor*, es decir, tiene tantas posibilidades de consumir mensajes ajenos como de producir mensajes propios. Hoy la competencia mediática exige, pues, tanto la habilidad de interactuar de manera crítica y autónoma con mensajes ajenos como la de producir y difundir mensajes propios con unos mínimos de calidad, de creatividad, de compromiso social y de eficacia comunicativa.

Pero las cosas no son tan sencillas. Y es que los cambios no afectan solo a las innovaciones tecnológicas. Afectan también a los cambios producidos en la comprensión de los procesos mentales de las personas que interactúan con ellas. Por esto en el título se habla de la competencia emocional como componente indispensable para la competencia mediática.

Es en la revisión de este complejo conjunto de cambios donde se detectan algunos equívocos. En las páginas que siguen se afrontan equívocos relacionados con conceptos como el de nativos digitales, el de sociedad de la información, el del pensamiento crítico y el de la cultura participativa.

Es este viaje de exploración en busca de equívocos va a jugar un papel decisivo el cerebro emocional. En este proceso las emociones son a un tiempo juez y parte. Como se verá, son imprescindibles para deshacer la mayor parte de los equívocos a los que nos vamos a enfrentar. Y, paradójicamente, ellas mismas forman parte de otro gran equívoco, porque han sido las grandes marginadas, cuando no las grandes vilipendiadas, en la tradición académica y cultural.

Durante las últimas décadas la ciencia está aportando conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro que cuestionan muchos de los parámetros desde los que se ha movido la cultura occidental. Algunos de estos conocimientos tienen que ver con el cerebro emocional. Hoy sabemos, por ejemplo,

que “las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar” (Maturana, 1998: 25). En una línea similar, sabemos que “el sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón” (Damasio, 1996: 9). Y más: “Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad” (ídem: 10). “Los sentimientos son determinantes para el éxito incluso en aquellas situaciones de la vida que, estrictamente hablando, la razón podría resolver por sí sola” (Klein, 2004: 58).

A partir de estas consideraciones se pueden comprender expresiones metafóricas como la de que “el sistema límbico (el cerebro emocional) es la central energética del cerebro, generadora de los apetitos, impulsos, emociones y estados de ánimo que dirigen nuestra conducta” (Carter, 2002: 54). O la más contundente: “La razón sin emoción es impotente” (Lehrer, 2010: 13).

Tradicionalmente se ha tendido a considerar (también en la educación mediática) que la emoción era una interferencia en el correcto funcionamiento de la razón. Hoy sabemos que puede serlo, pero que, paradójicamente, es imprescindible para que la razón funcione.

Como se puede observar, el concepto de paradoja va a ser uno de los más recurrentes en estas páginas. Y tiene su lógica. La paradoja está en la base de la mayor parte de los equívocos vinculados a la educación mediática. Pero, paradójicamente (si se me permite la redundancia) en la paradoja está la solución de algunos de estos equívocos, porque la mente humana, aunque tiende a funcionar en base a dicotomías, solo alcanza su mejor rendimiento cuando es capaz de conciliar contrarios.

Equívocos en torno a los nativos digitales

Un nuevo estatus

El concepto de nativos digitales fue acuñado por el escritor estadounidense Marc Prenski el año 2001 en un artículo publicado en la revista *On the horizon* para referirse a las personas nacidas a partir de la década de los 80, cuando ya se había producido la irrupción de las tecnologías digitales.

La metáfora sugiere que las nuevas generaciones han nacido en un nuevo país. Tienen el lenguaje tecnológico como primer idioma, como idioma materno, al contrario que los adultos, considerados inmigrantes digitales. Para los adultos la tecnología será siempre un segundo idioma. Los inmigrantes digitales están obligados a vivir en un constante proceso de adaptación, de reconversión (Prenski, 2001).

Como consecuencia de su nueva nacionalidad, los nativos digitales, también conocidos como generación net (generación-N) o generación digital (generación-D), desarrollan una manera distinta de pensar y de entender la realidad, una nueva manera de hacer y de ser, que va vinculada a conceptos como la multitarea, el multimedia y el hipermedia, la no linealidad, la conectividad.

El equívoco proviene de pensar que los hablantes nativos del lenguaje digital tienen garantizada, por su partida de nacimiento, la competencia mediática. En otras palabras, que el hecho de ser tecno-competentes le convierte de manera automática en personas autónomas en las experiencias de interacción con las pantallas.

Que las cosas no son así se demuestra evaluando su grado de competencia mediática. Es lo que se hizo en la investigación a la que se ha hecho referencia,

que se desarrolló entre los años 2005 y 2011 y en la que participaron universidades correspondientes a las 17 comunidades autónomas del estado.

Para evaluar la competencia se administraron 6.626 cuestionarios y se realizaron 28 grupos de discusión y 31 entrevistas en profundidad. La muestra quedó estratificada por edad (jóvenes entre 16 y 24 años; adultos entre 25 y 64 años; y personas de 65 años o más), por género y por nivel de estudios (personas sin estudios o con estudios de primaria; personas con estudios de secundaria y personas con estudios universitarios).

La muestra de personas jóvenes estuvo compuesta por un total de 1.430 personas de entre 16 y 24 años, pertenecientes a cada una de las 17 comunidades autónomas. Se aplicó una técnica de muestreo no probabilístico por cuotas, a partir de los datos de población obtenidos del Instituto Nacional de Estadística.

De los resultados de la investigación se infiere que las personas jóvenes solo alcanzaron unos niveles altos de competencia en las cuestiones referidas a la dimensión tecnológica, en la que obtuvieron una media de 7,22 puntos sobre 10, frente a los 6,11 sobre 10 que obtuvo la población adulta y los 3,30 sobre 10 que obtuvieron las personas de edad avanzada.

Los peores resultados se obtuvieron en las cuestiones referidas a la dimensión de los lenguajes, en la que las personas jóvenes puntuaron de media un 1,33 sobre 10, frente al 0,90 sobre 10 de las personas adultas y al 0,40 sobre 10 de las personas de edad avanzada.

Que los porcentajes obtenidos por las personas jóvenes en todas las dimensiones sean ligeramente mejores que los obtenidos por las personas adultas y sobre todo por las de edad avanzada no debería ocultar que en todos los casos se trata de unos resultados muy negativos, unos resultados que revelan grandes carencias.

En la dimensión de los lenguajes, por ejemplo, las personas jóvenes desconocen los códigos por los que se rige la comunicación audiovisual. En el cuestionario tenían que elegir entre una serie de imágenes la que mejor se adecuara al título "Está pensativa, triste, ensimismada", y justificar la elección. Eran imágenes similares de una misma modelo. Las únicas diferencias significativas tenían que ver con el uso expresivo de la profundidad de campo, la dominancia cromática y el encuadre. La mayor parte de las respuestas de las personas de la muestra hacían referencia a la realidad representada, que era idéntica, y no a la forma de representación.

En otro momento se les presentaban nueve imágenes en las que aparecían dos modelos en distintas situaciones, todas ellas en el interior de un restaurante. A partir de una de ellas, que les venía dada, tenían que construir una secuencia que fuera significativa y visualmente coherente. La mayoría construyeron secuencias con saltos de eje, con fallos de continuidad que desconciertan al receptor.

Si se hace hincapié en la importancia de estas carencias es por el hecho de que son a un tiempo causa y expresión de una nueva brecha digital. De poco sirve que las tecnologías ofrezcan a todas las personas usuarias la oportunidad de ser *prosumidores*, si unas (los profesionales de la comunicación) tienen un gran dominio de los códigos expresivos y otras carecen totalmente de él.

Tampoco en las demás dimensiones de la competencia mediática los resultados fueron satisfactorios. En la dimensión central, la de la ideología y los valores, las personas jóvenes obtuvieron una media de 2,26 puntos sobre 10, frente a los 2,12 puntos sobre 10 de las personas adultas y los 0,97 de las personas de edad avanzada.

En la dimensión estética los resultados fueron similares: 2,28 puntos sobre 10 en las personas jóvenes, frente al 1,63 de las personas adultas y frente al 0,67 de las de edad avanzada.

Se aportarán luego más reflexiones en torno a estas carencias, pero las referidas hasta ahora bastan para poner de manifiesto el equívoco al que se presta una interpretación demasiado optimista del concepto de nativo digital.

Equívocos en torno a la sociedad de la información

Un nuevo entorno cultural

La sociedad postindustrial es definida como sociedad de la información por cuanto las tecnologías facilitan la creación, la distribución y la manipulación de informaciones como nunca había sido posible hasta ahora, transformando de manera radical las actividades sociales, económicas y culturales.

Asimismo, hoy las tecnologías hacen posible que todos tengan la oportunidad de consultar, utilizar, compartir y crear información y conocimiento, con lo que ello comporta de mejora en el desarrollo potencial de las personas y de los pueblos.

Se habla de un vertiginoso incremento de las informaciones de un 30% anual, según un estudio realizado por Peter Lyman y Hal Varian, de la School of Information Management and Systems. Los expertos consideran que el volumen de conocimiento acumulado va en subida exponencial desde hace al menos un siglo y que la información científica se duplica cada seis años. No ha de extrañar, pues, que este nuevo entorno tecnológico, social y cultural se defina como el de la opulencia informativa o que se recurra a metáforas como la de navegar en un océano de informaciones.

Paradójicamente esta opulencia puede derivar en sobrecarga informativa, en sobreinformación, en saturación, en infobesidad y, a partir de ahí, en desinformación y en infoxicación.

La infoxicación es entendida como un trastorno producido por la incapacidad de analizar y de comprender el diluvio de informaciones propiciado por las nuevas herramientas y las nuevas prácticas comunicativas.

La persona joven corre hoy el riesgo de ahogarse en este océano de informaciones, porque el exceso le impide acceder a lo que es esencial o porque a las instancias del poder les resulta fácil, desde la sobreinformación, escamotear todos aquellos datos que entran en contradicción con sus intereses.

Es lógico que en este nuevo entorno de opulencia el mundo académico haya tomado conciencia de la necesidad de potenciar la competencia informacional, desarrollando en los jóvenes la habilidad para buscar, analizar, seleccionar, organizar, contrastar, priorizar, sintetizar, utilizar y comunicar informaciones (Aparici, 2010).

Pero el concepto de sociedad de la información también da lugar a algunos equívocos. Seguramente si el mundo académico se siente más cómodo con las nuevas tecnologías que con las anteriores es precisamente porque las antiguas nacieron vinculadas al espectáculo y, en consecuencia, a lo emocional, mientras que las más recientes se han vinculado a la sociedad de la información y, en consecuencia, a lo cognitivo.

Y ahí surge el equívoco o, si se prefiere, la paradoja. En un entorno con tanta información disponible, la información ya no es el valor supremo. Hoy el valor

supremo es la atención. Algunos expertos no hablan ya de economía de la información sino de economía de la atención. La fascinación se convierte en un requisito clave para que una información sea relevante, siempre en competición con las demás (Hogshead, 2010: 36). El componente emocional se convierte, pues, en un aliado imprescindible de lo cognitivo.

Esto plantea a la educación un doble reto. Por una parte, la exigencia de recurrir, hoy más que nunca, a una comunicación seductora, porque es la única manera de lograr que lo que se pretende que sea objeto de conocimiento se convierta en objeto de deseo (Ferrés, 2008). Y, por otra, la de educar el deseo de las personas jóvenes, porque es la única manera de lograr que les resulten atractivas aquellas informaciones que son más sustanciales para su desarrollo integral como personas.

Educar más allá de la información

Pero el concepto de sociedad de la información se presta a otro equívoco, en este caso por reducción. Hoy se habla de la información como materia prima de la nueva economía, y no es que esta afirmación no sea válida, pero es tan cierta como su contraria. Paradójicamente, en la era de la información los profesionales de la comunicación persuasiva han descubierto que pueden ser más eficaces cuando no recurren a la información explícita.

En una investigación que se ha convertido en clásica se ofrecía a los voluntarios la oportunidad de entregar a la organización benéfica *Save the children* una parte (la que quisieran) de los beneficios que obtenían por su participación en la experiencia. Para motivar su generosidad, a una parte del grupo se les ofrecían datos estadísticos sobre los millones de personas que sufren grandes penurias en África, sobre los millones de niños que están en una situación extrema. A los demás se les explicaba la historia de Rokia, una niña de Malawi. El resultado fue que los que escucharon la historia de Rokia dieron más del doble que los que se habían enfrentado a las estadísticas. La historia de una niña pudo más que un aluvión de datos estadísticos, objetivos, sobre millones de personas en situaciones desesperadas (Kida, 2006: 233).

Conscientes de ello, los asesores de imagen de los políticos no ponen el énfasis en las informaciones de los programas electorales, sino que cuentan historias. Se apuntan, como la mayor parte de los persuasores actuales, a la estrategia del *storytelling* (Salmon, 2008). Y en la comunicación comercial los profesionales del neuromarketing llegan a afirmar que no es acertada una comunicación que activa el circuito deliberativo del cliente potencial, aunque acabe provocando su adhesión al producto. Es decir, no es adecuado un mensaje que alcance su objetivo si lo hace obligando al interlocutor a valorar unas informaciones argumentativas. Para ellos una buena comunicación es la que “no suscita un acto deliberativo sino instintivo”, es decir, la que incita a una compra impulsiva (Braidot 2005: 450).

La primera conclusión de estas consideraciones es que somos mucho menos racionales de lo que pensamos. La segunda, que los profesionales de la comunicación persuasiva lo saben y actúan en consecuencia. La tercera, que una educación mediática centrada exclusivamente en el procesamiento de informaciones resulta a todas luces insuficiente.

Es, pues, reductivo e insuficiente hablar de competencias informacionales en una era en la que los agentes persuasores no recurren a informaciones sino a sensaciones, a emociones primarias. Y en este ámbito las nuevas generaciones son totalmente analfabetas.

En la investigación sobre el grado de competencia mediática las personas jóvenes de la muestra fueron incapaces de explicar cómo puede ser que un mensaje que no argumenta consiga transmitir ideología y valores, cómo

puede ser, por ejemplo, que un relato, cuyo único objetivo aparente es entretener, pueda influir en lo ideológico o en lo ético (Ferrés, 2011: 42-47). Recurriendo a una expresión de Christian Salmon, fueron incapaces de explicar por qué y cómo las historias “formatean las mentes” (Salmon, 2008).

El desconocimiento de los mecanismos por los que se rigen los procesos mentales y la toma de decisiones se revela también en el hecho de que más del 40% de las personas jóvenes de la muestra manifestó estar de acuerdo con la afirmación de que “si compro un producto porque me ha convencido el argumento de un anuncio, no me estoy moviendo por emociones” (Ferrés, 2011: 46-48).

Por otra parte, cuando se preguntó a las personas jóvenes de la muestra si estaban o no de acuerdo con la afirmación de que “cuando puedo ver la realidad porque las noticias van acompañadas de imágenes, no corro tanto riesgo de ser manipulado”, un 44,7% respondió de manera afirmativa. Se confirmaba así la creencia popular de que los ojos son la máxima garantía de fiabilidad, una creencia que cristaliza en la expresión “lo he visto con mis propios ojos”.

Este equívoco se confirmó en las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión: “La foto te enseña algo real, mientras que lo otro es alguien que... que escribe su opinión”. “Sí, con imágenes la información, hasta cierto punto, es más objetiva”. “Si todo fuera en directo... tendríamos siempre la verdad”. “Yo, lo que veo... es que no tiene otra vuelta de hoja: es lo que es. No hay manipulación... Estás viendo lo que es... ¡claro! ¡Está grabada!”. “Si lo estás viendo, ni exageran ni dicen mentiras”. “Si lo ves, es la realidad”. “Hoy en día con la imagen no se engaña”.

Son demostraciones de que la falta de competencia impide tomar conciencia de las operaciones mediante las que el comunicador audiovisual construye sentido e impone una visión de la realidad: la selección de una realidad en lugar de otra, la imposición de un punto de vista, la elección de unos códigos formales.

Equívocos en torno a la cultura participativa

Un horizonte prometedor

Henry Jenkins se refiere al nuevo entorno social, propiciado por las nuevas herramientas tecnológicas y por las nuevas prácticas comunicativas, en términos de cultura de la convergencia, inteligencia colectiva y cultura participativa (Jenkins, 2004: 14).

También este diagnóstico se presta a confusiones, porque puede llevar a la utopía tecnológica, a la conclusión precipitada de que el acceso a las tecnologías garantiza a las nuevas generaciones la plena participación social y la incorporación en el universo de la inteligencia colectiva.

En las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión que se realizaron para la investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española se pudo comprobar que con las nuevas herramientas ocurre lo mismo que con las antiguas: solo algunas personas son capaces de extraer de ellas sus máximas potencialidades de cara al desarrollo personal y colectivo.

Cuando se preguntaba a las personas de la muestra cuál era el uso más creativo que hacían de las nuevas herramientas, abundaban las respuestas del tipo: “Bueno, en Internet me gusta principalmente estar al día de la información

deportiva, ya que la sección de deportes en televisión es demasiado corta". "Internet me interesa lo mismo que la televisión, para desconectar, para entretenerme". "En Youtube sólo miro. No me pasan cosas interesantes, no me pasan cosas tan divertidas para colgarlas". "Yo nunca he grabado un vídeo digno de colgar. Cuando tenga uno gracioso..."

Estas dos últimas intervenciones son especialmente significativas, no solo porque demuestran unos niveles mínimos de participación, sino porque revelan hacia dónde se encaminaría esa participación en el caso de producirse: bastante lejos del horizonte de la inteligencia colectiva.

Y cuando se les preguntaba a las personas jóvenes de la muestra si utilizaban o habían utilizado alguna Internet para mejorar su entorno social, hubo respuestas de este tipo: "La verdad es que jamás he pensado hacer nada que pudiese influenciar a personas a hacer algo bien". O como esta: "Y ahora que me han hecho la pregunta me digo: "¡Qué chunga soy, que no he hecho nada, con todo lo que yo consumo Internet!"

La gasolina para el despegue

Si se hace referencia a estas intervenciones no es para echar agua al vino del optimismo desatado por la aparición de unas tecnologías y a unas prácticas comunicativas que parecen abrir la puerta a una cultura participativa, sino para poner un contrapunto a las utopías tecnológicas.

En efecto, en la investigación sobre el grado de competencia mediática se comprobó que hay personas jóvenes que utilizan los nuevos medios para la mejora del entorno social, pero suelen ser personas que ya están socialmente comprometidas. Es decir, las tecnologías son utilizadas como herramienta de transformación social solo por aquellas personas que son sensibles a la necesidad de una transformación social. En otras palabras, son una valiosa herramienta para dar salida a una actitud de compromiso. No funcionan con este objetivo sin esta actitud previa.

Se confirma, pues, que el máximo rendimiento de una práctica comunicativa se alcanza cuando se logra la interacción entre las potencialidades de una tecnología y un deseo que la fecunde (Ferrés, 2008).

Sirva como fundamentación científica de esta afirmación la cita del científico alemán Stephan Klein, según el cual la dopamina, que es la molécula del deseo, es "la gasolina de la acción" (Klein, 2004: 137). Las personas que trabajan como profesionales de la educación tienden a ser muy reticentes a incorporar a la educación el concepto de deseo. La ciencia parece demostrar que el deseo es imprescindible para movilizar a las personas en una determinada dirección.

Las tecnologías son hoy un impresionante arsenal que puede conducirnos a un futuro esperanzador, tanto en lo personal como en lo colectivo, pero para que despeguen en la dirección adecuada es imprescindible que las fecunde la gasolina del deseo.

Tenía razón Aristóteles cuando decía que toda educación es educación del deseo. También la educación mediática. En las experiencias de interacción de las personas jóvenes con las pantallas, depende del deseo con las que acceden a ellas que éstas les conduzcan al paraíso de la sana diversión al del compromiso social, al de la inteligencia colectiva o al paraíso del entretenimiento más alienante.

Se confirma, pues, que en el marco de la cultura participativa la competencia mediática ha de ir acompañada de la competencia emocional, ha de capacitar a las personas jóvenes para gestionar sus propias emociones.

Equívocos en torno al pensamiento crítico

El reduccionismo a lo cognitivo

Entre los profesionales de la educación mediática en el ámbito iberoamericano ha existido y existe unanimidad a la hora de considerar que el sentido crítico está en la base de la competencia mediática de la ciudadanía. Por descontado, comparto con ellos este punto de vista.

Si, a pesar de ello, incorporo el pensamiento crítico en la lista de los equívocos, es porque hay serias divergencias en la concepción de lo que debería ser la capacidad crítica, y porque estas divergencias redundan en déficits en la formación de las personas jóvenes.

Un primer equívoco deriva de la reducción del sentido crítico a la esfera de lo cognitivo. En las guías didácticas de las asignaturas de educación mediática, la predominancia de expresiones como pensamiento, análisis crítico, interpretación crítica o lectura crítica demuestra hasta qué punto la educación mediática es deudora de la tradición racionalista de la cultura occidental.

Teniendo en cuenta los descubrimientos científicos sobre el funcionamiento de la mente producidos durante las dos últimas décadas, estas expresiones ponen de manifiesto que en nuestro entorno académico se han sobrevalorado y se siguen sobrevalorando las potencialidades del cerebro racional. Los educadores y las educadoras parecen dar por descontado que la razón es la causa necesaria y suficiente para lograr la excelencia personal y, en consecuencia, que la capacidad de análisis crítico de la realidad garantiza a las personas jóvenes una relación autónoma y madura con esta realidad.

Las investigaciones sobre los procesos mentales demuestran que no es así. Lo que mueve al ser humano es la emoción. El sistema límbico es la central energética del cerebro. No es que la razón no sea importante, por descontado. La razón es imprescindible, pero su función es garantizar que en cada caso se activa la emoción más adecuada.

Tanto la experiencia personal como la investigación científica demuestran que, a efectos de la toma de decisiones, cuando existe un conflicto entre pensar y sentir, lo que vence es el sentir. Sirva como ejemplo el fenómeno de las tarjetas de crédito. Todo el mundo sabe que se gasta el mismo dinero pagando con tarjeta de crédito que pagando en efectivo. Y, en cambio, está demostrado que se compra mucho más cuando se paga con tarjeta. Hoy se sabe por qué. Pagando con tarjeta de crédito se reduce la activación de la ínsula, el área cerebral que controla las emociones negativas de sensación de pérdida (Lehrer, 2010: 86). Sabemos que pagamos lo mismo, pero no lo sentimos igual. Y actuamos de acuerdo con lo que sentimos.

En las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión abundan los ejemplos de contradicción entre lo que se piensa y lo que se siente: “A mí me gustan mucho los programas de corazón, pero sé que van a contar muchas mentiras, porque lo que mueve todo eso es el dinero, e inventan cosas unos de otros. Pero a mí me gusta escucharlos”. Y otro: “Es lo que hay. Pelean unos con otros y da gusto verlos (se ríe)”. Todavía un último ejemplo: “No, los de cotilleo yo los veo, no me aportan nada, pero lo más fuerte de todo es que yo los veo” (Ferrés et al. 2011: 104).

Se comprobó asimismo que algunas mujeres contemplaban un anuncio sexista, un anuncio en el que se hacía un uso comercial del cuerpo de la mujer y no les molestaba en absoluto, peso a tener conciencia del estereotipo al que se recurría. En uno de los casos, una mujer de la muestra que reconocía la presencia del estereotipo sexista en el anuncio, había respondido así cuando se le había preguntado qué reacción le suscitaba el anuncio: “En

general, el anuncio... pues... querer ser así, por supuesto. Yo quiero ser así y que todo el mundo me mire, sin más... Quizá eso es algo que deseáramos cualquier mujer, el que nos admiraran” (Ferrés, 2011: 138).

De ahí que en la educación mediática haya que poner el acento en la actitud crítica, no en el pensamiento crítico. En palabras de Donald Calne, la diferencia esencial entre la emoción y la razón es que la emoción mueve a la acción, mientras que el pensamiento lleva a sacar conclusiones (citado en Roberts, 2005: 42).

La actitud se define precisamente como predisposición a actuar de una determinada manera. El pensamiento es imprescindible para que se adopte la actitud adecuada, pero no basta para garantizar la actitud.

En definitiva, la educación mediática tiene que plantearse como objetivo último una adecuada gestión de las emociones. Ha de recurrir al pensamiento como medio y a la actitud como fin.

El reduccionismo a lo ideológico

Hay que hacer referencia a otros reduccionismos en la manera como se concibe el espíritu crítico, y es que en la mayor parte de los materiales relacionados con la educación mediática el sentido crítico se limita a la dimensión de la ideología y de los valores. Quedan exentas de la capacidad crítica dimensiones como la los lenguajes (se ha hablado ya de ello) o la de la estética.

En la investigación para evaluar el grado de competencia mediática de la ciudadanía, las personas jóvenes se mostraron incapaces de valorar un producto por su calidad estética. Se les pedía que actuaran como si fueran miembros de un jurado. Tenían que votar el mejor de dos spots publicitarios desde el punto de vista artístico y justificar al máximo su elección.

La mayoría se limitaron a aportar argumentos relacionados con el atractivo de los elementos representados (la belleza de la modelo, la fascinación del coche, lo impresionante del paisaje), obviando cualquier referencia a los códigos de representación y a la originalidad y calidad de la puesta en escena.

Sirvan como muestra algunas de aportaciones: “Por el paisaje que sale”, “Por lo que pasa con los dos primeros coches y el chófer de la mujer, ha sido genial, ja, ja, me ha gustado mucho”, “Por los efectos especiales, por el físico del chico”, “Me ha hecho gracia, nada más”, “Es muy guapo”, “Porque es más gracioso”, “Lo protagoniza una mujer y estéticamente es más agradable”, “La chica es muy guapa y está muy bien hecho”, “Tiene más colorines” (Ferrés et al. 2011: 31).

Se confirma, pues, que en la comunicación audiovisual los jóvenes solo son capaces de extraer placer de lo que se les cuenta, no de la manera como se les cuenta.

En las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión se confirmó igualmente que, por parte de las personas jóvenes, existe muy poca predisposición a usar las nuevas tecnologías y los nuevos entornos comunicativos para realizar una producción personal que sea creativa, original, innovadora.

El escritor y crítico de cine francés Alan Bergala se refiere a la preocupante falta de interés que manifiestan muchos educadores por el cine como expresión artística. Y hace hincapié en dos grandes valores del arte: el cuidado de la sensibilidad estética y el fomento de la creatividad.

En lo tocante a la sensibilidad estética, Alan Bergala se pregunta por qué a los educadores les suele preocupar solo el hecho de que “las películas puedan contener solapadamente, con una prima de placer, valores nefastos (apología de la violencia, racismo, sexismo, etc.). Muy pocas veces he oído evocar otro peligro, que sin embargo puede provocar estragos más profundos y más durables: el de la mediocridad o la nulidad artísticas. Hay algo peor que las películas malas, son las películas mediocres. La escuela se preocupa de buen grado de las “películas malas” que podrían tener una repercusión negativa en los niños, pero nunca de los estragos que causa la mediocridad. La mediocridad, sin embargo, es de largo el peligro más extendido y solapado” (Bergala, 2007: 49).

En cuanto a la creatividad, Bergala remite a las palabras del autorretrato cinematográfico *JLG/JLG*, en el que Jean-Luc Godard afirma que existe la cultura, que es la regla, y existe la excepción, que es el arte. Y añade Bergala: “El quehacer de la enseñanza es la regla, el arte debe ganarse un lugar de excepción dentro de ella. Jack Lang supo encontrar el equilibrio entre su función de ministro (garante de la institución y de su orden), y su convicción de que el arte debe seguir siendo una experiencia a parte dentro de la escuela, a través de la cual los alumnos entren en contacto con su alteridad radical” (Bergala, 2007: 34-35).

Esta sensibilidad ante lo bello y este equilibrio entre la regla y la excepción le falta a la educación mediática, y quienes sufren las consecuencias son los jóvenes y las jóvenes, incapaces de experimentar las emociones de la creación y el gozo del encuentro con la alteridad.

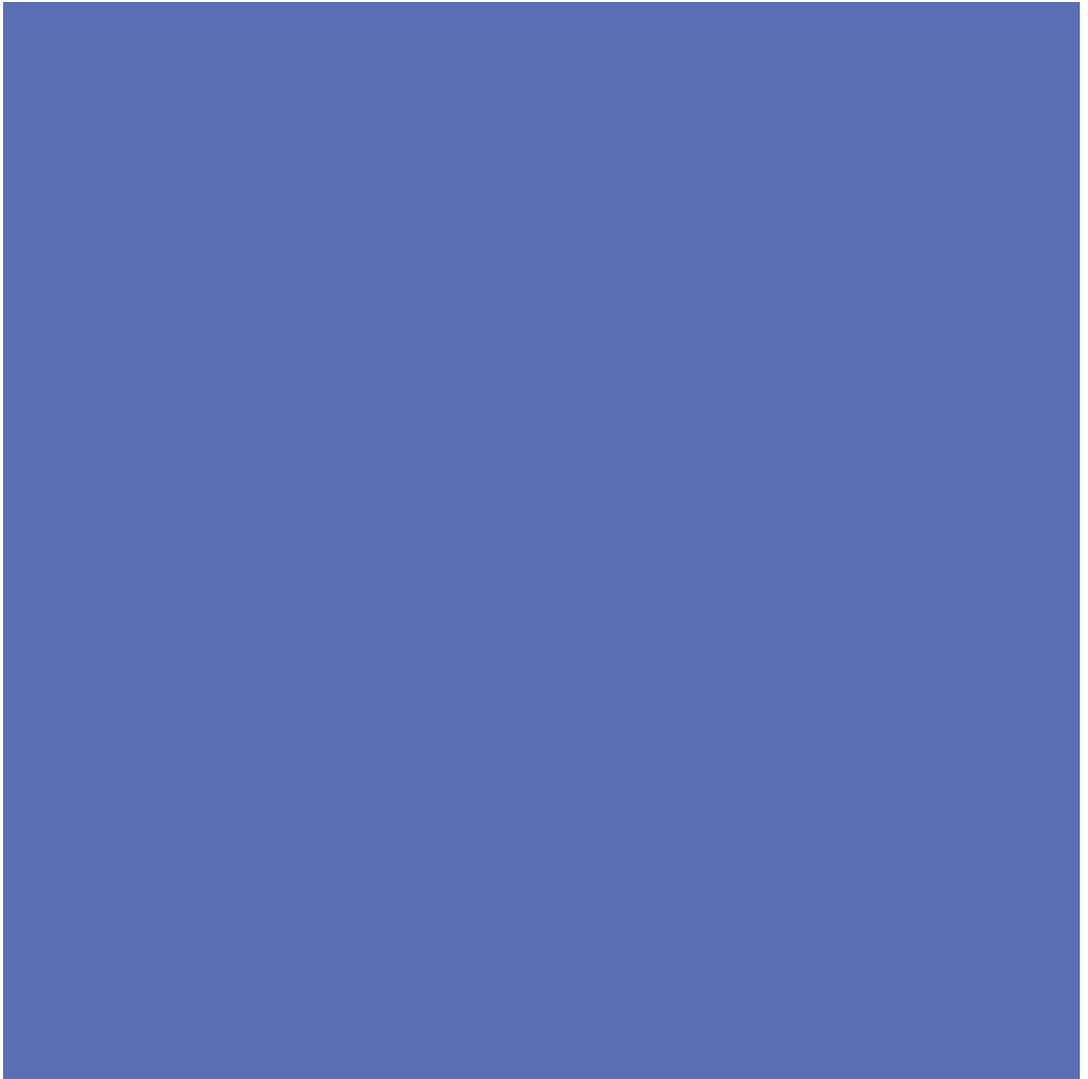
A modo de síntesis

Una exploración como ésta solo puede concluir con una llamada a todas aquellas personas que tienen alguna responsabilidad en el ámbito educativo. Urge incorporar la educación mediática en todos aquellos entornos de la educación formal o informal en los que no está presente. Y en aquellos en los que está presente urge revisar sus planteamientos, poniendo el acento de manera prioritaria en el papel que juegan las emociones en los procesos mentales de la persona que interacciona con las pantallas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. (coord.) (2010). “Educomunicación: más allá del 2.0”. Gedisa, Barcelona.
- Bergala, A. (2007). “La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella”. Ediciones Alertes, S.A., Barcelona.
- Braidot, N. (2005). “Neuromarketing. Neuroeconomía y Negocios”. Puerto Norte-Sur, S.L., Madrid.
- Carter, R. (2002). “El nuevo mapa del cerebro”. RBA Libros, Col. Integral, Barcelona.
- Damasio, A. R. (1996). “El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano”. Crítica, Grijalbo Mondadori, S.A., Barcelona.
- Damasio, A. R. (2005). “En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos”. Crítica, S. L., Barcelona.
- Ferrés, J. (2006). “La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores” *Quaderns del CAC*, (25), 9-17.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). «La competencia en educación mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores» *Comunicar* (38), 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08>.
- Ferrés, J. & Al. (2011). «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España». Ministerio de Educación, Madrid.

- **Fine, C.** (2006). "A mind of its own. How your brain distorts and deceives". W. W. Norton & Company, New York.
- **Heath, Ch. y Heath, D.** (2008). "Pegar y pegar". LID Editorial Empresarial, Madrid.
- **Hodshead, S.** (2010). "Fascinate. Your 7 Triggers to Persuasion and Captivation". Harper Collins Publisher, New York.
- **Kida, Th.** (2006). "Don't Believe Everithing You Think. The 6 Basic Mistakes We Make in Thinking". Prometheus Books, New York.
- **Klein, S.** (2004). "La fórmula de la felicidad". Ediciones Urano, Barcelona.
- **Lehrer, J.** (2010). "How We Decide". First Mariner Books, New York.
- **LeDoux, J.** (1999). "El cerebro emocional". Editorial Ariel y Editorial Planeta, Barcelona.
- **Maturana, H. y Bloch, S.** (1998, 2ª ed.). "Biología del Emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción". Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.
- **Morgado, I.** (2006). "Emocions i intel·ligència social. Una aliança entre sentiments i raó". Mina, Barcelona.
- **Prelec, D. & Simester, D.** (2001). "Always Leave Home Without It" *Marketing Letters* (12), 5-12.
- **Prenski, M.** 2001 From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)
- **Ratey, J. J.** (2003). «El cerebro: manual de instrucciones». Grupo Editorial Random House Mondadori, S. L., Barcelona.
- **Roberts, K.** (2005). «Lovemarks. El futuro más allá de las marcas». Ediciones Urano, Barcelona.





La identidad del estudiante adolescente en los relatos audiovisuales de ficción como tarea de alfabetización mediática

Lo que somos depende en buena parte de los relatos que construimos para dar sentido a nuestra vida y al mundo que nos rodea. Su importancia es aun mayor en la adolescencia, etapa en la que se buscan referencias y toman decisiones que ejercen una gran influencia en el resto de la vida. Actualmente, y sobre todo para quienes han crecido entre pantallas, los relatos audiovisuales son una de las principales fuentes de información para la construcción de dichos relatos. La evidencia disponible sobre su influencia refleja la necesidad de enseñar a leerlos a través de la alfabetización mediática, objetivo prioritario de la educación actual en torno al cual se dirige la propuesta que aquí se presenta. En ella se utilizan tres narraciones europeas recientes sobre estudiantes adolescentes (Física o Química, Harry Potter y la Orden del Fénix y La clase), a partir de las cuales se proponen actividades de reflexión y debate sobre la propia identidad y el papel de la escuela para construir el futuro. El estudio piloto realizado sobre dicha propuesta en contextos educativos multiculturales refleja su viabilidad y adecuación para favorecer competencias críticas de recepción y creación de relatos audiovisuales, ayudando a tomar conciencia de cuáles son los valores con los que quieren identificarse así como de los problemas que pueden obstaculizarlos.

Palabras clave: Alfabetización mediática, relatos audiovisuales, cine, televisión, personaje, educación, adolescentes, identidad.

1. La construcción de la adolescencia a través de relatos

“Cuando Peter Pan le pide a Wendy que vuelva a la Tierra de Nunca Jamás, da como razón que podría enseñar a contar historias a los Niños Perdidos de allí. Si supieran como contarlas, los Niños Perdidos podrían crecer” (Bruner, 1997, p. 59). Porque “es principalmente a través de nuestras propias narraciones como construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (Bruner, 1997, p. 15). Por eso, uno de los principales objetivos de la educación es ayudar a construir historias que mejoren la cultura y que permitan a cada individuo encontrar su lugar en el mundo y transformarlo para hacerlo mejor.

¿Cómo son las personas durante su adolescencia?, ¿cuál es el papel de la escuela para favorecer su desarrollo?, ¿existen características comunes entre las adolescencias de distintas épocas?, ¿cuáles son las características de la adolescencia actual?, ¿por qué quienes están en la edad adulta, sobre todo si tienen que educar a adolescentes, tienden a percibirles como si fueran más irresponsables, egoístas e inmaduros de lo que suelen ser? De cómo respondamos a estas preguntas depende la construcción social de la adolescencia, que tiene una influencia decisiva para las personas que atraviesan por esta importante etapa de la vida, para quienes tienen la responsabilidad de educarlas y para la construcción de nuestra cultura y su transmisión de una generación a la siguiente.

1.1. La necesidad de corregir la representación negativa de la adolescencia

Los estudios psicológicos sobre la adolescencia publicados en las últimas décadas insisten en la necesidad de corregir la versión negativa que sobre esta etapa se da con frecuencia en los medios de comunicación, y reconocer que se trata de un momento de retos y oportunidades, con grandes cambios, en el que se busca un espacio propio en el mundo, para lo cual es preciso obtener información, comparar entre alternativas y tomar decisiones que pueden ejercer una gran influencia en el resto de la vida (Hamburg y Hamburg, 2004).

En la representación negativa de la adolescencia tienen una gran influencia los relatos que sobre ella difunden los medios de comunicación así como las mayores dificultades educativas que viven los adultos cuando interactúan con adolescentes, porque los cambios y necesidades de dicha edad van asociados a una mayor tendencia a cuestionar el punto de vista adulto, utilizar como referencia al grupo de iguales y explorar dónde están los límites. Al contrario de lo que sucede en la infancia, en la que se pide y acepta el cuidado y protección de los adultos, la creciente necesidad de autonomía que experimenta el adolescente le lleva a rechazar la protección de las personas encargadas de su educación y a enfrentarse a situaciones y conductas de riesgo, que pueden representar una amenaza para su desarrollo posterior. En la mayoría de los casos los adolescentes desarrollan las competencias necesarias para superar dichas dificultades, pero conviene tener en cuenta que existen importantes y complejas diferencias (individuales, de género, cultura, contexto histórico...) que no caben en los estereotipos que con frecuencia se divulgan sobre dicha edad, procedentes a menudo de una excesiva generalización de problemas minoritarios.

1.2. Los relatos que se construyen en la adolescencia: la fábula personal, el auditorio imaginario y la búsqueda de una identidad propia

Para comprender la especial relevancia que los relatos de la adolescencia pueden tener para quienes atraviesan por esta etapa conviene recordar cómo influyen en ella dos características relacionadas desde hace décadas con el egocentrismo característico de dicha edad, que se produce por la dificultad para diferenciar entre el objeto del pensamiento de los demás y el objeto del propio pensamiento, confusión propia de la adolescencia temprana (entre los 13 y los 15 años) que lleva a creer que los demás prestan tanta atención a su aspecto y a su conducta como él mismo; anticipando continuamente cuáles van a ser las reacciones que producirá en los demás, como si estuviera ante un *auditorio imaginario*.

La tendencia de los adolescentes a pensar sobre sí mismos, a buscar su diferenciación y su coherencia, les lleva con cierta frecuencia a lo que se ha denominado *la fábula personal* (Elkind, 1967), un relato que se cuentan a sí mismos basado en el convencimiento de que su experiencia personal es algo especial y único, proceso al que muchos de los adolescentes actuales suelen llamar "montarse su *película*". Esta narración podría estar en el origen de las conductas de riesgo de algunos adolescentes: al creer que las consecuencias más probables de dichas conductas no pueden sucederles a ellos *porque son especiales y únicos*, incluso pueden llegar a considerar determinados problemas como si fueran valores con los que realzar su diferencia y heroicidad.

La superación de la fábula personal y del auditorio imaginario se produce cuando el adolescente logra compartir sus pensamientos y sentimientos con sus compañeros, disponiendo así de un auditorio real, un grupo de iguales de carácter constructivo, con el que descubrir coincidencias y sentirse al mismo tiempo especial y único sin asumir riesgos que representen una grave amenaza para su desarrollo.

Desde la publicación de Erikson (1968), *Identidad, juventud y crisis*, se reconoce que la adolescencia es una etapa decisiva en la construcción de la propia

identidad, en la búsqueda de respuestas a preguntas como las siguientes: ¿quién soy yo?, ¿qué quiero hacer con mi vida?, ¿cuáles son mis sueños?, ¿quiero seguir estudiando?, ¿a qué me quiero dedicar?, ¿cuáles son los valores por los que merece la pena luchar?, ¿cómo quiero que sea mi vida afectiva y sexual?... El logro de una identidad positiva y diferenciada, que favorezca el compromiso personal y constructivo con las respuestas dadas a dichas preguntas, se alcanza después de la adolescencia y sigue construyéndose a lo largo de toda la vida. Cuando dicha tarea se resuelve adecuadamente se produce una *identidad lograda*, que se caracteriza por dos criterios generales:

- 1) *Es el resultado de un proceso de búsqueda personal y activa, y no una mera copia o negación de una identidad determinada.* En dicho proceso el adolescente se plantea distintas posibilidades, duda entre varias alternativas y busca activamente información sobre cada una de ellas. Durante esta fase el adolescente suele experimentar cierta inestabilidad y apatía.
- 2) *Permite llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando:* a) la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar; b) la dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro); c) lo que se percibe como real y como posible o ideal; d) la imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás.

1.3. La generación adolescente que ha crecido con las nuevas tecnologías

A pesar de sus semejanzas con las generaciones anteriores, adolescencia y juventud son, también, las etapas en la que más influyen los cambios históricos. En relación al tema que aquí nos ocupa, la principal diferencia de la generación adolescente actual se origina por el hecho de haber crecido desde la infancia en ambientes digitales, virtuales, con los cambios que de esto se derivan en los relatos que reciben y elaboran, esenciales en la construcción de su propia identidad. Nunca antes tuvieron tantas oportunidades para sentirse protagonistas y disponer de auditorios (ahora virtuales) que pudieran responder, aunque con ciertos riesgos, a esa necesidad de ser escuchados y atendidos que se agudiza en la adolescencia.

El hecho de ser *nativos digitales*, de haber crecido jugando y apropiándose de las nuevas tecnologías, genera una serie de cambios cognitivos (Gross, 2005; Prensky, 2001) que influyen de forma decisiva en la forma de construir los relatos, alejándoles del tipo de actividad que se realiza en la escuela:

1. *Velocidad y procesamiento en paralelo.* La generación digital procesa información más rápidamente y a través de un mayor número de canales, tiene más capacidad para diversificar la atención y para hacer varias tareas a la vez. Esto puede producir cierto efecto de dispersión (al relacionarse con la información de forma más impulsiva e irreflexiva) y una mayor dificultad para concentrar la atención, sobre todo cuando la fuente de información es monótona y exige gran esfuerzo para evitar distracciones, como sucede con muchas actividades escolares tradicionales. El relato de su identidad puede estar por ello más fragmentado y tener una mayor dificultad para articular con coherencia sus distintos componentes.

2. *La importancia de la imagen.* En las pantallas multimedia la imagen despierta la atención y suele preceder y condicionar al texto: el texto sigue a la imagen, la complementa; al revés de lo que sucede en la mayoría de las fuentes utilizadas para las actividades escolares tradicionales, en las que la imagen se utiliza menos y con un papel secundario, para acompañar e ilustrar el texto. Como expresión de este cambio cabe destacar que nunca los adolescentes habían utilizado tanto sus propias fotografías para presentarse ante su auditorio y construir el relato *de lo que son*.

3. *La ruptura de la linealidad y el auge de la conectividad* para buscar y procesar información. El uso de los hipertextos y la navegación por internet rompe con la secuencia lineal de las explicaciones y textos escolares tradicionales y lleva a organizar la información de forma totalmente diferente. La conectividad ofrece variadas y rápidas oportunidades para acceder a la información y a las relaciones sociales, cambiando la forma de manejar la información y de afrontar los problemas.

4. *Acción constante, resolución de problemas por ensayo-error y recompensa inmediata*. Se espera una recompensa inmediata y los problemas se resuelven poniendo en marcha acciones con muy poca planificación (como sucede, por ejemplo, al empezar a usar un dispositivo o un programa informático sin consultar un manual, esperando la inmediatez del efecto, suponiendo que el propio software enseñe cómo utilizarlos o prefiriendo la pregunta directa a una persona que la consulta de las instrucciones). Las tareas escolares tradicionales, por el contrario, exigen una lectura detenida a partir de la cual deben planificarse cuidadosamente los pasos para resolverlas, hay que escuchar la explicación del profesorado, leer un manual, responder a preguntas en un cuaderno... y las recompensas, cuando se producen, suelen ser a medio o largo plazo.

5. *Cambios en el uso del lenguaje e incremento de la participación y del protagonismo*. Las situaciones comunicativas establecidas a través de las nuevas tecnologías están cambiando la forma de leer y de escribir, haciéndolas más próximas al habla y más dependientes de la imagen. Sus enunciados poseen parte de la misma rapidez y fuerza que caracteriza a la conversación cara a cara. Estos cambios, con ventajas evidentes para la participación y la rapidez, también pueden suponer inconvenientes, al dificultar la competencia para la escritura académica tradicional, que vehicula muchos de los aprendizajes académicos y tareas profesionales.

En relación a las características anteriormente expuestas cabe considerar que el profesorado de Educación Secundaria suele describir al alumnado actual como menos capacitado que el de otras épocas para abstraer, anticipar consecuencias, esforzarse, superar frustraciones e implicarse en trabajos sin recompensa inmediata, competencias de gran relevancia para que puedan apropiarse de su futuro, y que cabe situar en el origen del fracaso escolar y abandono prematuro de un contexto, la escuela, que perciben como ajeno, pero que necesitarían para superar dichas dificultades. Para ayudar a los adolescentes a encontrar su lugar en la escuela y en el mundo, desarrollando dichas capacidades es preciso acercar las tareas escolares a las que realizan fuera de ella, para que puedan mostrar sus competencias, sentirse eficaces y desde esa percepción de autoeficacia avanzar hacia las competencias que les resultan más difíciles.

1.4. Los medios audiovisuales como riesgo

Desde las primeras investigaciones sobre los problemas que pueden suponer las pantallas se reconoce el riesgo de imitación de conductas destructivas, como la violencia, encontrando que dicho riesgo aumenta cuando los personajes que emplean dicha conducta poseen características que favorecen la identificación del adolescente: por su simpatía, atractivo, enfrentarse a la autoridad o su popularidad. Los estudios longitudinales han permitido comprobar que la cantidad de violencia vista en la infancia permite predecir la cantidad de violencia que se ejerce en la vida adulta (Huesmann, Moisevitius, Podolski y Eron, 2003). Por otra parte, existe suficiente evidencia de que los adolescentes que pasan más tiempo ante el televisor tienen más problemas para encontrar su sitio en la escuela (desafección y fracaso escolar, falta de objetivos, apatía, falta de orientación hacia el futuro) que los adolescentes que pasan menos tiempo frente a dicha pantalla (Dellefave y Bassi, 2000; Dotterer, 2007; Martín Serrano y Velarde, 2001). Como posible explicación cabe considerar la dificultad de autorregulación emocional que

puede implicar la prolongada dedicación a una actividad que supone un esfuerzo mínimo (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) así como la influencia de los personajes adolescentes más visibles desde la pantalla, tal como frecuentemente mencionan las personas con responsabilidad en la educación (profesorado y familias), al aludir a las contradicciones existentes entre los valores que pretenden transmitir (como la capacidad para luchar por el futuro que se desea tener) y los mensajes que transmiten algunos de los programas más vistos por los adolescentes (derrotismo, consumismo, rechazo a pensar sobre el futuro...). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la frecuencia con la que niños y adolescentes están expuestos a las pantallas no conduce automáticamente a saber leerlas, sino que parece suceder todo lo contrario (Aguaded-Gomez, 2012).

1.5. Los medios audiovisuales como oportunidad

Como reflejan la mayoría de las investigaciones realizadas sobre los riesgos de los medios audiovisuales, éstos pueden ejercer una poderosa influencia en la construcción de modelos de referencia, relatos y creencias normativas, que pueden ser utilizados en la construcción de la identidad. De esto se deriva la posibilidad y conveniencia de utilizar dichos medios como herramientas educativas (Díaz-Aguado, 1996, 2004).

Como muestra de la gran influencia que los medios audiovisuales pueden tener para transformar el relato cultural de la violencia, cabe destacar el resultado obtenido en estudio sobre *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia* (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011), en el que se encuentra que tanto los adolescentes como el profesorado destacan de forma muy mayoritaria, por encima del 80%, que sus principales fuente de información sobre la violencia de género son, respectivamente, el cine y la televisión (para adolescentes) y los informativos de televisión y la prensa escrita (el profesorado). La influencia de dichos medios se detecta también a través del acuerdo generalizado entre adolescentes con tres de los mensajes en los que más han insistido los medios audiovisuales: 1) que la violencia de género es uno de nuestros principales problemas sociales, superando la tradicional tendencia a reducirlo a un problema privado, 2) que la víctima no es culpable de la violencia que sufre; 3) y que debe denunciar dicha violencia para salir de la situación en la que se encuentra, pensando incluso en el bienestar de sus hijos/as. Otro resultado de este estudio que también refleja el papel que pueden tener los medios audiovisuales como herramienta educativa, es que son seleccionados con mucha frecuencia por las personas que llevan a cabo la prevención en contextos educativos.

En relación a lo anteriormente expuesto, hay que subrayar que las investigaciones sobre la eficacia de programas de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo (Díaz-Aguado y Falcón, 2006; Hernando Gómez, 2009) reflejan la utilidad que los documentos audiovisuales, adecuadamente seleccionados, pueden tener como complemento de otras herramientas, puesto que favorecen un mayor impacto emocional, son recordados durante más tiempo, estimulan la empatía y son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase, incluso en contextos heterogéneos (cultural o lingüísticamente), llegando incluso al alumnado en situación de riesgo de abandono escolar, que no suele leer ni atender a las explicaciones del profesorado (Díaz-Aguado, 2004).

1.6. La alfabetización mediática

El objetivo general de la educación es la trasmisión del bagaje acumulado por la humanidad, para que cada individuo pueda apropiarse de las herramientas que le permitan encontrar su lugar en el mundo y contribuir a mejorarlo. Como

se propone desde la UNESCO (2011), la alfabetización mediática es un objetivo prioritario de la educación actual, necesario para poder ejercer los derechos en la sociedad de la comunicación, al empoderar a las personas con competencias que les permiten buscar, valorar, utilizar y crear comunicación de una forma eficaz para alcanzar sus propias metas en todos los ámbitos de la vida.

Para que la educación pueda contribuir a esta alfabetización mediática debe enseñar a analizar los mensajes y narraciones audiovisuales, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla respecto a la Lengua y la Literatura, a estos nuevos discursos y herramientas, a través de dos tipos de competencias:

1) *Como receptores de los medios audiovisuales*, analizando no sólo los contenidos transmitidos sino también los códigos, licencias y recursos a través de los que se transmiten, para que puedan aprender a interpretar los relatos, inferir lo que se quiere decir, analizar secuencias narrativas, captar coherencias y contradicciones y desarrollar, en general, una capacidad crítica como receptor.

2) *Como creadores de los medios audiovisuales*, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de dichas tecnologías, con especial relevancia a los relatos sobre la propia identidad.

En los programas escolares que hemos desarrollado (Díaz-Aguado, 1996, 2004) se incluyen actividades que permiten a los adolescentes desempeñar los dos papeles (receptores y creadores). Por ejemplo: analizando como receptores campañas de sensibilización llevadas a cabo por profesionales de los medios audiovisuales y creando después sus propias campañas. El hecho de elaborar así en equipos de aprendizaje cooperativo una *obra compartida con otros* (por ejemplo una campaña contra el racismo, la violencia o para prevenir las drogodependencias) que pueda ser posteriormente recordada, analizada y utilizada como objeto de identificación, favorece considerablemente tanto la adquisición de las habilidades meta-cognitivas necesarias para la alfabetización audiovisual, como los valores que se intentan transmitir. Así, desempeñando el papel de expertos de lo audiovisual, se incrementa su protagonismo en las tareas escolares y se les fortalece como ciudadanos de este mundo tecnológico global.

1.7. La inclusión de la alfabetización mediática sobre la adolescencia en programas de mejora de la convivencia, educación en valores y prevención de conductas de riesgo

De acuerdo a la propuesta derivada del *Estudio Estatal de la Convivencia Escolar* (Díaz-Aguado et al, 2010): " Las correlaciones encontradas entre las distintas conductas destructivas en el alumnado (hacia compañeros, hacia el profesorado y hacia sí mismos/as, en forma de consumo de drogas) reflejan la necesidad de prevenir estos problemas desde una perspectiva integral, que incluya tratamiento específico de cada uno de estos problemas y erradique las principales condiciones generales de riesgo (*Documento de propuestas*, pp. 5-6).

Las investigaciones que hemos realizado en programas de prevención de distintos tipos de violencia y conductas de riesgo -como el acoso escolar y la violencia en el ocio (Díaz-Aguado, 2004), la violencia de género (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), la violencia vinculada al racismo (Díaz-Aguado, Dir., 1996) o la adicción a las drogas (Díaz-Aguado, Martínez y Ordoñez, en prensa)- ponen de manifiesto que para favorecer la eficacia de la prevención conviene que los programas cumplan las siguientes condiciones:

1) *Favorezcan la toma de conciencia sobre lo destructivas que son las conductas que se pretende prevenir, a través de representaciones y capacidades que ayuden a erradicarlas.* Para lo cual conviene orientar su prevención desde una

perspectiva integral, que incluya tanto su rechazo de forma general, así como el tratamiento específico de sus concreciones más frecuentes.

2) *Desarrollar alternativas a las conductas que se pretende prevenir:* estableciendo contextos y procedimientos alternativos (en la escuela, la familia, el ocio...), a través de los cuales puedan expresarse, resolver los conflictos, o divertirse sin recurrir a las conductas que se quiere prevenir, y promoviendo habilidades alternativas en todos los individuos (alumnado, profesorado...) que permitan responder a las necesidades propias de la adolescencia sin recurrir a conductas destructivas.

3) *Emplear procedimientos muy participativos, que sitúen las soluciones y las alternativas en la cultura adolescente.* Las investigaciones realizadas en distintos contextos (Díaz-Aguado, 1996, 2004; Tobler, 2000) reflejan que la eficacia de la prevención depende de que se lleve a cabo a través de procedimientos participativos, basados en la interacción entre compañeros, como los debates y el aprendizaje cooperativo en tareas en las que se pide a los adolescentes que desempeñen papeles adultos y elaboren sus propias propuestas para resolver los problemas que el programa trata de prevenir, como si fueran adultos expertos en prevención, medios audiovisuales, legisladores en derechos humanos, o responsables de mejorar la calidad de la vida de los adolescentes.

4) *Alfabetización mediática, actualización de actividades y materiales.* Los programas deben reducir los riesgos e incrementar las oportunidades que proceden de los medios audiovisuales. Para adaptar dichos programas a las características de la adolescencia actual conviene tener en cuenta los cambios cognitivos de los *nativos digitales* así como su tendencia al *presentismo*: excesiva orientación hacia el presente en detrimento del futuro, producida, sobre todo entre adolescentes pero no solo, como reacción frente a la incertidumbre y el fracaso, actitud relacionada con las dificultades de vinculación con la escuela, puesto que es mayor entre los adolescentes que no superaron los estudios primarios, se sintieron fracasar en la escuela, pasan más tiempo viendo televisión y leen poco (Martín y Velarde, 2001). Por lo que cabe esperar que este problema, que dificulta la construcción del futuro, se reduzca al mejorar el vínculo con la escuela y a través de la alfabetización mediática.

2. Una propuesta de alfabetización mediática a través de relatos audiovisuales sobre estudiantes adolescentes

2.1. La búsqueda de identidad en los relatos audiovisuales de adolescentes

Aunque los adolescentes actuales han incrementado el consumo de nuevos soportes mediáticos, se sigue observando una especial influencia de la televisión, medio que suelen ver en ausencia de adultos, en su propia habitación (Eggermont, 2006) y buscando referencias para la construcción de su identidad (García-Muñoz y Fedele, 2011). Probablemente por eso, prefieren las narraciones con protagonistas adolescentes (Harwood, 1997) que se rebelan y oponen a las figuras de autoridad y que tratan sobre temas actuales y controvertidos (Tufte, 2007), programas que utilizan en habitual objeto de conversaciones con sus iguales (Thornham y Purvis, 2005).

Así puede explicarse el éxito de los relatos audiovisuales que tienen a la adolescencia como audiencia y protagonista, de gran relevancia en algunas de las series televisivas de ficción emitidas en los últimos años, y a lo que cabe atribuir el creciente interés por las series televisivas que se ha detectado desde 2007 en la juventud (Funes, 2008).

Los análisis realizados en Estados Unidos, en este sentido, sobre las series televisivas de más audiencia reflejan que suelen orientar la trama (en un 70%)

en torno a la sexualidad desde una perspectiva presentista, que solo en un 10% se refiere a sus consecuencias o a la responsabilidad que supone y que la frecuencia del visionado de este tipo de contenidos se relaciona con una superior estimación de actividades sexuales en la adolescencia y su inicio a una menor edad (Brown, Keller y Stern, 2009, Rivadeneyra y Lebod, 2008).

Los estudios realizados sobre una de las series de adolescentes más famosas en España, «Al Salir de Clase», concluyen que: ofrece una imagen estereotipada de los adolescentes, (Guarinos, 2009), mezclando de forma contradictoria valores y problemas, presentándolos como inestables, rebeldes, indisciplinados, egoístas, materialistas, con frágiles relaciones sociales y una exagerada orientación al riesgo (sectas, drogas, alcohol, violaciones, embarazos no deseados...) y actuando como un imán que atrae poderosamente a algunos y repele a otros (Montero, 2005).

Para favorecer la construcción de la identidad adolescente y su capacidad crítica respecto a las narraciones que desde los medios audiovisuales se le presentan, conviene enseñar a leerlos (Díaz-Aguado y Falcón, 2006; Medrano, 2008), utilizando el tipo de narraciones anteriormente mencionada en contraste con otras que se orientan hacia aquellos valores que la escuela pretende transmitir.

2.2. Objetivos y contexto de la propuesta

La propuesta que a continuación se presenta pretende proporcionar un modelo actualizado y viable de alfabetización mediática sobre cómo trabajar uno de los temas que más dificultades ha presentado en los programas anteriores: la construcción de la identidad adolescente en relación a la escuela, de forma que sea posible que los adolescentes desarrollen competencias que les ayuden a:

- 1) Comprender que existen condicionantes económicos, narrativos y mediáticos desde los cuales se realiza la ficción audiovisual que influyen en las representaciones que ésta trasmite.
- 2) Saber analizar críticamente la representación que transmiten las narraciones audiovisuales.
- 3) Aplicar las competencias anteriores al análisis de cómo son los estudiantes adolescentes que se presentan en distinto tipo de narraciones audiovisuales.
- 4) Tomar conciencia de la influencia que dichas representaciones pueden tener en la construcción de la identidad adolescente, así como de qué características concuerdan con las que quieren desarrollar (como la capacidad de luchar para construir el futuro que desean) y qué características pueden obstaculizarlas (como el derrotismo ante el futuro).
- 5) Extender los objetivos anteriores a la construcción de relatos sobre su propia identidad y el papel que la escuela puede cumplir en la construcción de su futuro.

Para favorecer su eficacia conviene incluir esta propuesta como una unidad en programas integrales de educación en valores que cumplan las características mencionadas en el apartado 1.7. El estudio piloto sobre su viabilidad en contextos escolares multiculturales, a los que pertenecen los resultados que se incluyen más adelante, se ha realizado en dicho contexto.

2.3. Relatos seleccionados

De acuerdo a los objetivos anteriormente mencionados, se eligieron relatos que cumplieran los siguientes criterios:

1. Prestar una especial atención a la búsqueda de la identidad adolescente en el contexto escolar, por la especial relevancia que dicho contexto tiene para la orientación o el derrotismo respecto al futuro.
2. Haber sido realizados recientemente en Europa, como expresión de un patrimonio cultural del que la adolescencia debe apropiarse.
3. Permitir contrastar diferencias entre géneros y narraciones sobre valores y problemas en la identidad adolescente.

A partir de dichos criterios, se seleccionaron tres relatos sobre estudiantes de edades próximas (entre 16 y 18 años), que enmarcan la trama en la duración aproximada de un curso académico, creados y estrenados entre los años 2007 y 2010 y precedidos de una considerable profundización previa en sus respectivos personajes y tratamientos.

Como muestra de serie televisiva se seleccionó «Física y Química», de gran éxito entre adolescentes españoles, franceses y americanos (la temporada escogida se estrenó en 2010 dentro de la serie creada por Carlos Montero (guionista también de «Al salir de clase»). En ella se usa el centro escolar como escenario para la exposición de tratamientos, técnicas y conflictos propios de la intriga y la tragicomedia para adultos. Como muestra de relato de ficción de éxito adolescente especialmente destacado por sus valores educativos se seleccionó «Harry Potter y la Orden del Fénix» (David Yates; Reino Unido, 2007): quinta entrega cinematográfica de la adaptación de la serie literaria de Joanne K. Rowling, significativo ejemplo de la creciente colección de sagas fantásticas que toman la vida y desarrollo del adolescente como núcleo metafórico. En tercer lugar, como muestra de producción alternativa y especialmente centrada en la realidad educativa de los adolescentes se seleccionó «La clase» (Laurent Cantent, Francia, 2008): creada a partir de la novela «Entre les murs», basada en la experiencia del escritor y profesor de secundaria François Bégaudeau y resultado de una extensa labor documental articulada en torno a dos años de sesiones de discusión con profesores y adolescentes (participantes posteriormente como actores en la película, incluido el propio Bégaudeau).

La investigación realizada sobre dichas narraciones (Falcón y Díaz-Aguado, 2013) reflejó la posibilidad de analizarlas a partir de una presentación inicial de los códigos, recursos y tratamientos estético de cada narración, en torno a las siguientes cuestiones: ¿cómo son los personajes adolescentes?, ¿cuáles son sus motivaciones y preocupaciones? ¿a qué cambios conduce la aventura planteada?, ¿para qué sirve el contexto escolar en el que se sitúa la narración?

2.4. Secuencia de actividades y proceso desarrollado en el estudio piloto

Se incluye a continuación la propuesta de actividades así como los resultados obtenidos en un estudio piloto realizado con el objetivo de comprobar su viabilidad en contextos multiculturales. Los resultados que a continuación se mencionan se obtuvieron en un grupo de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Conviene tener en cuenta que se llevaron a cabo a final de curso después de haber realizado un programa integral de 16 sesiones en las que trabajaron sobre la igualdad, los derechos humanos, la tolerancia, el acoso escolar, la violencia de género, las drogas y las nuevas tecnologías. De acuerdo a la metodología descrita en el punto 1.7, como síntesis de dicho programa cada equipo cooperativo (compuesto por 4 o 5 miembros) elaboró de forma audiovisual sus propias propuestas sobre cómo prevenir un tipo de violencia (acoso, de género o racista) y la adicción a un tipo de droga, narraciones audiovisuales que presentaron ante un auditorio real en un contexto muy motivador. Seis semanas después de dicha presentación se llevaron a cabo las actividades que a continuación se describen, y que fueron registradas en vídeo para su posterior análisis así como para su utilización

en la formación del profesorado, por un equipo audiovisual profesional de cuatro integrantes (directora, realizador, dos cámaras y un técnico de sonido). De los 19 adolescentes que participaron en ellas, 11 eran de origen extranjero. Todos contaban con la necesaria autorización familiar para participar en estas actividades y manifestaron un enorme interés en ellas, por la actividad del equipo audiovisual que las filmó y por la responsabilidad que suponía hacer algo que podía ayudar a mejorar la educación de los adolescentes.

2.4.1. Activación de esquemas previos

Conviene que el profesor o la profesora haga referencia a que van a trabajar como si fueran expertos/as de lo audiovisual sobre relatos audiovisuales que eligen a estudiantes adolescentes como protagonistas así como sobre la influencia que tales narraciones pueden tener en sus audiencias más jóvenes. Para activar ideas previas pueden plantearse las siguientes preguntas:

- ¿Qué series de televisión con personajes adolescentes habéis visto?, ¿habéis visto la serie *Física o Química*?, ¿de qué trata?
- ¿Habéis visto alguna película de *Harry Potter*?, ¿de qué tratan?
- ¿Habéis visto una película que se titula *La clase*?, ¿de qué trata?

Las respuestas dadas a estas preguntas permiten conocer cómo es la situación del grupo respecto a las narraciones con que se va a trabajar. En el estudio piloto realizado, llevaron a conocer que solo una alumna extranjera, que no estaba todavía en España en el momento de emisión de la serie mencionada, no la había visto. Al preguntar de qué trata respondieron que “de la vida de los adolescentes”, lo cual refleja la necesidad de enseñar a detectar cómo determinados códigos empleados en ella hacen que sus personajes y lo que les sucede sea muy diferente de la vida cotidiana de la inmensa mayoría de los adolescentes. Todos habían visto *Harry Potter* a través de la televisión y pensaban que “trata de una escuela de magia”, lo cual refleja la importancia de que comprendan el significado de las metáforas en las que reside buena parte del valor educativo de esta narración. La película *La clase* era nueva para todo el grupo. La profesora comentó que la había utilizado con otro grupo en las clases de Lengua Francesa en un curso anterior y que no les había interesado mucho, lo cual refleja que la narración por sí misma no va a producir automáticamente (sin las explicaciones, preguntas y debates que estimulen la reflexión) los efectos deseados. En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto un punto de partida común bastante generalizado respecto al conocimiento de las narraciones presentadas.

2.4.2. Presentación del tratamiento estético y de contenidos de cada narración

El objetivo de esta actividad es que los adolescentes comprendan algunos de los códigos empleados por cada tipo de narración, sus principales objetivos y recursos, como requisito previo para que puedan reflexionar y debatir sobre la posible relación de dichos códigos y objetivos con su influencia en los adolescentes. Para favorecerlo lo idóneo sería que pudieran visionar las tres narraciones completas, condición que puede ser a menudo imposible en las aulas debido al tiempo requerido para ello. Como alternativa puede sugerirse que las vean en casa, siempre que esto sea posible, y/o utilizar algunas secuencias estratégicamente seleccionadas. Esta última opción fue la que se llevo a cabo en el estudio piloto al que corresponden las secuencias y explicaciones que se incluyen a continuación:

Secuencia 1. Física y química, sexta temporada, episodio 1, secuencia de inauguración del relato, tras la carátula.

Contenido. Conversación entre dos amigas durante el desayuno. Una de ellas acaba de ser madre y, sin embargo, presenta una figura mucho más estilizada que la que tenía en temporadas anteriores, casi imposible de tener tras haber dado a luz. Se menciona que “se acaba de levantar”, que tiene un examen a primera hora y que todavía no se ha duchado, aunque aparece perfectamente maquillada y peinada.

Explicación en el aula. La secuencia permite explicar la contradicción existente entre lo que se dice en la narración y lo que se ve, característica de muchos relatos audiovisuales en los que, con frecuencia, es prioritario que los personajes sean atractivos (como si estuvieran a punto de desfilarse en una pasarela) a que muestren realismo con respecto a sus supuestas edades, posibilidades económicas y situaciones vitales.

Secuencia 2. Harry Potter y la Orden del Fénix, secuencia de inauguración del relato.

Contenido. Harry lucha contra un “dementor”, un poderoso ser que intenta quitarle la esperanza y las ganas de vivir mediante el robo de sus ilusiones y emociones cálidas. Para defenderse, el protagonista recurre a un procedimiento de magia que aprendió en su escuela y que consiste en concentrarse en el mejor de sus recuerdos, el que más fuerza y valor le da, y pronunciar la palabra adecuada.

Explicación en el aula. La secuencia permite explicar el significado de las metáforas en las narraciones y preguntar cuestiones que aluden directamente al valor del aprendizaje y de la escuela en el fortalecimiento del adolescente y su capacidad para vencer a la adversidad. “¿Dónde ha aprendido Harry a utilizar esa fórmula mágica para vencer a quien intenta robarle sus buenos recuerdos, la esperanza y las ganas de luchar por su futuro?”, pregunta la profesora al final de esta explicación: “en Hoggarts”, respondieron varios alumnos. “¿Qué es Hoggarts?”, insiste la profesora: “su escuela, donde va a aprender”.

Secuencia 3. Física o Química, sexta temporada, episodio 1, secuencia en la que los principales protagonistas se dirigen al instituto para hacer su último examen.

Contenido. Camino de la escuela, tres chicos y tres chicas expresan en monólogo interior su desapego hacia el instituto. Lo ven como un obstáculo para su vida y manifiestan de forma explícita que nada de lo que en él hagan les sirve para crecer o realizarse. Incluso desde sus supuestas diferencias de carácter y personalidad (dando juego a activar interesantes gradientes, desde el heroísmo rebelde hasta el alivio cómico), los seis comparten una notable coincidencia en expresar que el futuro no importa y que su paso por el instituto es una condena sin sentido ni aprovechamiento.

Explicación en el aula. La secuencia permite plantear una reflexión sobre la forma de plantear un problema y el significado que de él se transmite. “En *Harry Potter*, cómo se presentaría esa desesperanza?”, pregunta la profesora: “Como un monstruo, como un dementor”, responden “¿Y cómo se presenta en este otro relato?”, añade a continuación: la secuencia permite explicar que la desgana y la falta de esperanza en el futuro que manifiestan estos personajes de *Física o Química* no es tratada como un aspecto negativo, sino como un pretexto de comicidad y empatía con tales protagonistas; sus palabras de derrota parecen ir destinadas a convertirlos en personajes más admirables, interesantes o humorísticos.

Secuencia 4. Harry Potter y la Orden del Fénix, secuencia de entrenamiento en equipo de los aprendices de magos.

Contenido. Algunos compañeros de Harry le han pedido que dirija un grupo de estudio, donde entre todos van a entrenarse en ese conjuro que el protagonista tuvo que utilizar al comienzo del relato para salvarse de los efectos del “dementor”. Juntos se ayudan, se entrenan, intentan aprender, utilizando las habilidades complementarias de unos y otros y ensayando con un maniquí de prueba. Deben protegerse porque sus enemigos les acechan para que no aprendan tales destrezas: si saben protegerse no serán tan vulnerables como sus enemigos querrían. Harry les anima, alegando que todos los grandes magos adultos empezaron siendo estudiantes como ellos. La

secuencia muestra además como Harry y la chica de la que está enamorado, una compañera llamada Cho, se acercan mucho más durante estas sesiones de estudio y pueden demostrarse lo mucho que se gustan.

Explicación en el aula. Reproducimos a continuación un fragmento del diálogo que suscitó.

Profesora: ¿Qué os ha llamado la atención?

Alumno 1: Yo me quedo con las palabras del protagonista y de cómo desde fuera estaban acechando para impedir que mejoren (...)

Alumno 2: Me llama la atención que a esos chicos, que al principio no les salen las cosas que quieren, al final les acaban saliendo.

Alumno 1: Dicen “si otros han podido, ¿por qué nosotros no?”

Secuencia 5. Física o Química, sexta temporada, episodio 1, secuencia en la que tres de las protagonistas conversan en el aseo.

Contenido. Mientras se arreglan el peinado y comprueban cómo les queda la ropa, las tres amigas hablan de una fiesta que quieren preparar para esa tarde. Se miran en el espejo y conversan acerca de quiénes asistirán. Una de ellas expresa su alegría porque acuda otro compañero, ilusionada por poder dejar de vivir el amor de forma “tan intensa” como antes para pasar a “divertirse” con cuántos más chicos mejor, sin tener que pensar en el futuro.

Explicación en clase. La secuencia permite profundizar en la explicación de la relación económica que la serie mantiene con ciertas marcas de ropa y productos de belleza y peluquería que se publicitan en sus episodios. Asimismo permite que el grupo siga detectando redundantes muestras que, en los diálogos, insisten en caracterizar a los protagonistas más atractivos y entrañables a partir de un explícito rechazo por lo que implique confianza en el futuro. Aunque se expone que hablar con los iguales acerca de cuestiones tan importantes como el amor, el sexo y la amistad es una tarea esencial de la adolescencia, algunos alumnos detectan que en este relato “todo” gira en torno a este tipo de situación: las secuencias más “interesantes” para seguir el curso de esta narración rara vez están relacionadas con lo que pueda suceder en las aulas; giran en torno a intrigas sexuales y suceden en los pasillos y cuartos de baño con mucha más frecuencia que en el interior de las clases.

Secuencia 6. La clase, secuencia de una de las primeras clases del curso, sobre la actividad en torno a la lectura del *Diario de Anna Frank*...

Contenido. El profesor intenta despertar reflexiones en torno a la lectura de un capítulo del libro escogido como material de curso. Pese a la desgana de muchos alumnos, intenta buscar con ellos aquellas expresiones que puedan resultarles más elaboradas y más útiles, estableciendo constantes relaciones entre el contenido de la lectura y sus propias vidas. Les explica además que quiere que hagan una biografía parecida, contando aquello que más les represente y lo que mejor resuma sus vidas. Una alumna duda que, a su edad, tengan algo apasionante que contar, pero el profesor insiste en que a los 13, 14 o 15 años “ya se han vivido muchas cosas”.

Explicación en el aula. La secuencia permite seguir profundizando en los códigos y licencias que algunos relatos utilizan para dar forma a sus narraciones, subrayando que el retrato de los alumnos en esta película es mucho más cercano a la realidad de un instituto de estas características (tanto en lo referente a la edad de los actores, como a su diversidad de aspectos o realismo de su caracterización externa), y permite también explicar la importancia que para el profesor tiene que sus alumnos sean dueños del lenguaje, como herramienta esencial con la que podrán defenderse y lograr lo que quieren para su vida adulta.

Secuencia 7. Harry Potter y la Orden del Fénix, secuencia en la que Harry y sus amigos deben defenderse del ataque de los magos enemigos.

Contenido. Fuera de la protección de la escuela de magia, en la “vida real”, Harry y sus amigos son atacados por los malvados magos del bando de Lord Voldemort, ataviados con armaduras y máscaras similares al aspecto de aquel maniquí con el que se había estado entrenando en sus sesiones conjuntas de estudio. Gracias a lo ejercitado entonces, consiguen salvarse.

Explicación en el aula. La secuencia permite resaltar la importancia que el relato da a la metáfora del aprendizaje escolar, explicitando hasta qué punto los ejercicios y simulaciones planteados en el centro de estudio como preparación para la vida adulta, han permitido desarrollar capacidades esenciales para la vida, más allá de la escuela.

Secuencia 8. La clase, secuencia de la última sesión del curso en la asignatura de Lengua.

Contenido. El profesor pregunta al grupo qué han aprendido durante el curso, sea cual sea la asignatura, para que realicen un último ejercicio de puesta en común y de capacidad expresiva. Un alumno recuerda aspectos de Geografía, otro de la clase de matemáticas, otro explica que lo que más le ha interesado fue la explicación del proceso de la reproducción humana. Tanto quienes recuerdan con precisión los conocimientos teóricos como quienes dudan, son capaces de expresarse mucho mejor que a comienzo de curso. Además, una alumna cuenta que ha leído un libro de su hermana mayor, *La República* de Platón, un texto que no formaba parte del programa, explicando las conclusiones que ha sacado de tal lectura, con especial atención al cuestionamiento de si somos o no libres.

Explicación en el aula. La secuencia permite completar la reflexión acerca de cómo las herramientas adquiridas en la escuela, como la capacidad de expresarse a través de la palabra, pueden ayudar a lograr importantes metas vitales, dando lugar a la intervención que se incluye a continuación, en la que se reconoce el valor de la palabra:

Alumno 1. De hecho, en la última película de Harry Potter, hay una frase de Dumbledore que dice: “La palabra es el máximo poder que tienen los seres humanos”.

Secuencia 9. Harry Potter y la Orden del Fénix, secuencia final del camino fuera de la escuela, en que Harry y sus amigos la dejan atrás para regresar a sus hogares al acabar el curso.

Contenido. Ante las dificultades que acechan, Harry da ánimos a su grupo (y a sí mismo) recordando una frase del profesor Dumbledore: “he estado pensando en lo que dijo Dumbledore: aunque tengamos muchas batallas que librar, tenemos algo por lo que merece la pena luchar”.

Explicación en clase. Conectándola con la secuencia anterior (de *La clase*, respecto a las frustraciones y los logros educativos del curso) ésta permite cerrar la actividad de reflexión con todo el grupo en torno a la importancia de que los adolescentes puedan construir activamente su futuro, superando adversidades y aprovechando la ayuda que la escuela pueda proporcionarles.

2.4.3. Debate en equipos heterogéneos

Para favorecer la riqueza del debate conviene que los equipos sean de 4-6 alumnos, mezclando al máximo la diversidad existente en el aula respecto al: género, origen cultural, nivel de integración y rendimiento. Es preciso dejar como mínimo 35 minutos para este trabajo.

El debate se origina al tratar de responder a las cuatro cuestiones que se incluyen a continuación. Conviene que cada equipo disponga de dichas cuestiones organizadas en tablas de doble entrada que faciliten sus respuestas a cada pregunta para cada una de las tres narraciones analizadas.

1. Puntud (de 1-10) hasta qué punto los protagonistas *se parecen físicamente* al alumnado y al profesorado real de los centros de secundaria que conocéis y explicad la puntuación dada.
2. *Influencia sobre los adolescentes*. ¿Además de tener éxito, objetivo de los tres relatos, que otro objetivo se plantean y qué consecuencias puede tener en los adolescentes ese objetivo y la forma de expresarlo en cada narración?
3. *¿Cómo son los y las adolescentes* que salen en el relato?, ¿qué les preocupa?, ¿qué les motiva? ¿son capaces de luchar por el futuro que quieren tener?
4. *¿Cómo es la escuela?*, ¿para qué sirve en el relato?, ¿qué obtienen los protagonistas en esa escuela?, ¿qué valoran los adolescentes de esa escuela?. ¿cómo es el profesorado?

2.4.4. Puesta en común

La puesta en común se produce a partir de la presentación de las conclusiones de cada equipo por su portavoz.

Se presenta a continuación una muestra de las conclusiones a las que llegaron algunos equipos, tal como se presentaron en la puesta en común, incluyendo en cursiva en los casos en los que resulta especialmente significativas las preguntas de la profesora.

Sobre la serie *Física y Química*

Respecto a dicha serie, que todo el grupo menos una alumna, había seguido por televisión, presentan las siguientes conclusiones:

1. *Hasta qué punto refleja la realidad de los adolescentes en centros de educación secundaria*. Los cinco grupos responden que no refleja la realidad. La puntuación media (de 1-10) que le dan los cinco grupos es de 3,4 en esta cuestión. Destacan para justificarlo que solo les preocupa su imagen, los cotilleos, las fiestas y el sexo, que van todos muy arreglados al Instituto, las mismas características que también mencionan en la pregunta tres.

2. *¿Cómo puede influir sobre los adolescentes?* *Equipo tres*: Puede hacer que se acomplejen aún más al ver un ideal de belleza física (...) que quieran parecerse a ellos y a ellas y usar la misma forma de vestir y de arreglarse. *Equipo cuatro*. Solo les importa su imagen, el cotilleo la fiesta y, sobre todo el sexo. (...) *¿Y los adolescentes sois más que eso?* Sí. *¿Por ejemplo?* Lo que pensamos, nos preocupa que nos quieran, nos preocupa lo que queremos llegar a ser. (...) Puede influir haciendo que los adolescentes quieran ser como ellos, que les imiten preocupándose por lo que les preocupa a ellos y dejando de lado los estudios. *Equipo 5*: Pueden influir vendiendo falsos estereotipos.

3. *¿Cómo son lo adolescentes?* *Equipo uno*: Los personajes van siempre muy arreglados, con ropa muy cara. Es decir, que se distorsiona la realidad. Su motivación es salir de clase para iniciar su vida sin que nadie les diga nada. No les importa lo que sucede dentro de la clase. *Equipo dos*: Son superficiales, no les preocupa nada. Bueno algunos se preocupan por los amigos aunque otros no. *Equipo cuatro*: Los personajes están idealizados. Sólo les preocupa su imagen, la fiesta, los cotilleos y el sexo.

4. *¿Cómo es la escuela?* *Equipo cuatro*: Hay algún profesor que intenta interesarse por los alumnos, pero también hay alguno que mezcla el placer con el trabajo. *Equipo cinco*: La escuela solo sirve en la serie para ser el lugar de encuentro de los personajes. Los adolescentes no obtienen nada de esa escuela. No les interesa nada.

Sobre la película *La clase*

Respecto a dicha película, que ningún miembro del grupo había visto, presentan las siguientes conclusiones:

1. *Hasta qué punto refleja la realidad de los adolescentes en centros de educación secundaria.* Los cinco grupos responden que refleja bastante bien la realidad. La puntuación media que en esta cuestión le dan los cinco grupos es de 8,6. Al justificarlo destacan que cada alumno tiene su estilo, que no se puede ir perfecto al Instituto todos los días, que hay diversidad de razas y culturas, como en su centro, y que al final se logra la integración, aunque en la película no trabajan en equipo ni intercambian tantas opiniones como en los debates que hacen en su centro.

2. *¿Cómo puede influir sobre los adolescentes? Equipo dos:* Esta película destaca la rebeldía de los estudiantes y cómo poco a poco van cambiando su mentalidad y van mejorando. Puede ayudar a concienciar a los alumnos sobre su conducta, al darse cuenta de que al no cumplir sus objetivos se están perjudicando a ellos mismos. *Equipo tres:* Te comparas con los protagonistas y te das cuenta de que portarte de manera negativa no te lleva a nada. *¿Se estaban portando mal? Sí,* al principio. *¿Por qué?* Porque no tenían motivación. *¿Y eso de dónde les viene?* Supongo que de sus familias. *¿Y el profesor cómo influye?* Les va ayudando a motivarse. *Equipo cuatro:* Se presenta más la realidad, que no importa la nacionalidad, que todos somos iguales. El profesor intenta que los alumnos tengan un objetivo en la vida, que lleguen a ser alguien. *Equipo cinco:* Al querer parecernos a ellos nos ayuda a concienciarnos de que tenemos que intentar mejorar nuestra actitud y valorar el esfuerzo por luchar por nuestro futuro.

3. *¿Cómo son los adolescentes? Equipo uno:* Los adolescentes son muy rebeldes al principio. Se muestran indiferentes. No les importa lo que les pueda decir el profesor. No les preocupa nada. Aunque al final es todo lo contrario. Sus objetivos son otros. Han aprendido muchas cosas. *Equipo cinco:* Son semejantes a la realidad. Les preocupa no ser escuchados, que no se les tome en cuenta. Al principio no tienen motivaciones. Pero al final vuelven a tener esperanzas por luchar por su futuro. Al final, sí que están motivados.

4. *¿Cómo es la escuela?, ¿cómo es el profesorado? Equipo tres:* El profesor está un poco idealizado. Es un profesor motivador. Trata de inculcar buenos valores. Trata de comprender y escuchar a los alumnos para que luchen por lo que quieren, por un buen futuro. *Equipo cuatro:* La escuela se parece a la realidad. El profesor intenta motivar a los alumnos, para que se superen y lleguen a ser alguien. El profesor se parece a (y menciona el nombre de un profesor del centro). *Equipo cinco:* La escuela es actual. Parece típica de un barrio marginal, con falta de cultura por parte de los alumnos (...) Se ve que sirve para educar no solo en las materias tradicionales sino también para la vida. Los adolescentes obtienen en ella las herramientas necesarias para poder defenderse en el futuro. Valoran sus conocimientos.

Sobre la película *Harry Potter y la Orden del Fénix*

Respecto a dicha película, que todo el grupo había visto, presentan las siguientes conclusiones:

1. *Hasta qué punto refleja la realidad de los adolescentes en centros de educación secundaria.* Los cinco grupos responden que refleja la realidad. La puntuación media que los cinco grupos le dan en esta cuestión es de 7. Para justificarlo destacan que cada uno tiene su estilo, que hay mezcla de culturas,

que a medida que pasan las películas van creciendo y madurando como nosotros, que a medida que crecen los problemas van aumentando y los resuelven con mayor madurez.

2. *¿Cómo puede influir sobre los adolescentes? Equipo uno:* Puede ayudarles a que tengan confianza en ellos mismos y luchen por conseguir sus objetivos. *Equipo dos:* Inspira confianza y ganas para luchar por lo que quieren a pesar de las adversidades. *Equipo tres:* Te enseña que el esfuerzo tiene sus frutos, que vale la pena luchar por lo que quieres, que en compañía e integración puedes conseguir tus objetivos. *Equipo cuatro:* Te enseña unos valores para superarte y luchar por lo que quieres. Da mucha importancia al valor sentimental (estudios, amistad y amor) y a superar tus temores para conseguir tus sueños. Da mucha importancia a la amistad y a luchar por lo que quieres. *Equipo cinco:* Puede ayudarnos a que cojamos confianza para luchar por nuestro futuro, en contra de los impedimentos que nos ponen.

3. *¿Cómo son los adolescentes? Equipo uno:* A los personajes les preocupa aprender hechizos para poder defenderse de cualquier mal. *Equipo dos:* Están interesados en vencer a las fuerzas oscuras que les acechan. *Equipo tres:* A los personajes les motivan sus amigos, el amor, el cómo poder vencer sus miedos, si son capaces de luchar para vencer y poder seguir adelante. *Equipo cuatro:* Los personajes reflejan la diversidad de una clase. Hay un apoyo mutuo. Se preocupan por superar sus problemas, sus estudios, sus sueños. *Equipo cinco:* Se parecen bastante a la realidad a pesar de ser una película ficticia. Les preocupa luchar por su futuro, contra el mal, y está todo representado metafóricamente, Voldemort/la crisis (...). Sus motivaciones son: la amistad, poder ser ellos mismos, los buenos recuerdos (...). Por supuesto que son capaces de luchar por el futuro que quieren tener.

2.4.5. Elaboración de relatos audiovisuales sobre adolescentes en contextos escolares

Para favorecer la incorporación de los avances anteriores a la propia identidad, conviene que los adolescentes traten de aplicar lo aprendido a la construcción de sus propios relatos y sobre el papel que la escuela puede tener en su desarrollo.

Como reflejo de la posibilidad y relevancia de dicha actividad, cabe considerar que en el centro escolar en el que se realizó el estudio piloto, al que corresponde el proceso descrito en el apartado anterior, dos semanas después de llevarlo a cabo, el profesorado y el alumnado del centro decidieron realizar un relato audiovisual sobre cómo es su vida en el centro, en el que los grupos de cuarto de Educación Secundaria dirigen al alumnado de los grupos anteriores con una gran madurez y determinación. En dicho relato, que van a incluir en la página web del centro para presentarlo a quienes estén interesados en integrarse en él, parecen estar utilizando lo aprendido en estas actividades de alfabetización audiovisual, haciendo suyos incluso códigos y recursos de las dos narraciones mejor valoradas: *La clase* y *Harry Potter*.

2.5. Conclusiones

El análisis del proceso generado por las actividades propuestas en el estudio piloto permite llegar a las siguientes conclusiones:

1) *Adecuación de los procedimientos.* El método de enseñanza-aprendizaje empleado parece resultar viable y adecuado para los *nativos digitales*, al:

- Utilizar como punto de partida imágenes y mensajes muy potentes y motivadores para la reflexión sobre el tema propuesto, permitir una interacción cara a cara en la que preguntar y obtener de forma inmediata reconocimiento sobre la propia eficacia y distribuir el protagonismo y la participación.

- Proporcionar un contexto que permite avanzar desde dichas características, familiares para los *nativos digitales*, de forma que puedan apropiarse de las competencias académicas que les resultan más difíciles: la abstracción, la concentración, la anticipación de consecuencias, la planificación de una secuencia de actividades y su ejecución, superando los obstáculos que surgen y movilizándolo el esfuerzo mantenido para obtener resultados a medio y largo plazo.

2) *Diversidad de personajes y del alumnado participante*. El hecho de que en los personajes de dos de las narraciones existiera una diversidad (de aspecto y origen cultural) similar a la del alumnado participante, ha favorecido considerablemente la identificación con los valores transmitidos. Por otra parte, el hecho de que en los personajes de la otra narración no se diera dicha diversidad ha hecho disminuir la identificación con ellos y ha favorecido el cuestionamiento del mensaje que trasmite la narración. ¿Se hubiera producido dicha distancia respecto a personajes tan atractivos y familiares si no se hubiera iniciado el análisis con la reflexión sobre dicha cuestión? Aunque hace falta más investigación para responder a esta pregunta, en función de la primera respuesta dada por el grupo (sobre el tema de la serie televisiva: “trata sobre la vida de los adolescentes”) cabe suponer que no, que para que tomen conciencia de que los personajes no son representativos de la diversidad que existe en su grupo ni en la sociedad, hace falta una reflexión compartida que ayude a tomar conciencia de ello. Es decir, que conviene iniciar estas actividades con la reflexión sobre el tipo de diversidad existente entre los personajes y la relación con la vida de los adolescentes a los que se dirige.

3). *Explicación y debate* sobre los códigos, condicionantes, objetivos, influencia y mensajes transmitidos por las narraciones. Las actividades realizadas, en este sentido, parecen haber ayudado a entender la influencia que la distorsión de los personajes (en su imagen física o en la reducción de su diversidad y complejidad) pueden tener sobre los adolescentes (“pueden imitarles al querer ser como ellos y ellas”, “quizá se acomplejen aún más al ver que no pueden ser como ellos”, “los adolescentes no somos solo eso, también somos lo que pensamos, las ganas de que nos quieran, lo que queremos llegar a ser”). Por otra parte, la reflexión sobre el significado de las metáforas parece mejorar su eficacia en la transmisión de los valores educativos que contienen. Y el hecho de analizar narraciones en las que se refleja la realidad de las aulas, con sus problemas, dudas y retos, parece haberles servido como un espejo en el que cuestionar determinadas conductas problemáticas (como la interrupción) y haber favorecido que se pongan en el lugar del profesorado que intenta motivarles y ayudarles a desarrollar competencias básicas para la vida.

4). *Adquisición de competencias críticas para interpretar relatos y para elaborar relatos*. El lenguaje empleado por los adolescentes en el debate y elaboración de conclusiones se aproxima bastante al que escuchan a los adultos cuando intentan ayudarles para que entiendan el valor que la escuela puede tener en su futuro. Para interpretarlo conviene tener en cuenta que al plantear la tarea se les había pedido que la realizaran como si fueran expertos/as en medios audiovisuales con el objetivo de tratar de mejorar el desarrollo de los adolescentes. De acuerdo con lo observado en investigaciones anteriores, cuando se les pide que desempeñen estos papeles adultos, se crecen actuando una “cabeza por encima de su edad”, como describía Vygotsky (1934) al referirse a la representación simbólica de papeles en la situación imaginaria creada en los juegos. El hecho de que esta madurez se vuelva a manifestar, aún más acentuada, en la realización de sus propios relatos sobre la relación con la escuela, dirigiendo a adolescentes de menor edad, es el mejor indicador de que no se trata solo de una reflexión superficial para responder “correctamente” a las preguntas del profesorado, sino de algo más profundo, de lo que parecen estar apropiando a medida que lo utilizan. Porque como se plantea desde la teoría del rol (Allen, 1976), el desempeño de un papel suele producir cambios en las reflexiones, valores y conductas, en la dirección de las expectativas asociadas a dicho papel. Lo cual refleja

la conveniencia de pedir a los adolescentes que desempeñen el papel de expertos en medios audiovisuales que tratan de mejorar el desarrollo de los adolescentes para favorecer los cambios aquí propuestos.

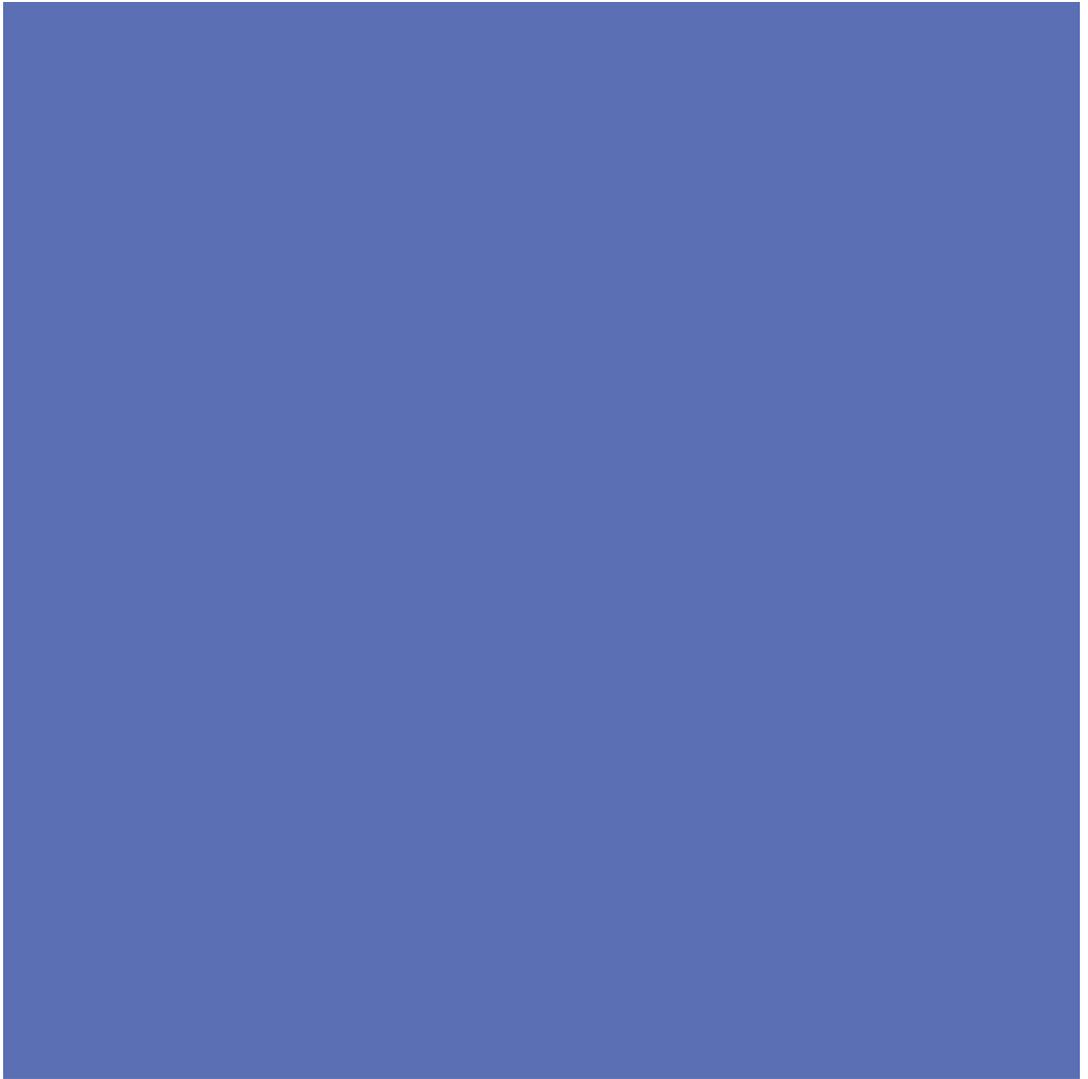
5). *El contraste entre narraciones*. Los resultados del estudio piloto reflejan, como propone el currículum AMI de la UNESCO (2011), la utilidad que para sus objetivos pueden tener las actividades educativas en las que se comparan distinto tipo de narraciones, incluyendo relatos de gran éxito entre el público adolescente (como la serie *Física o química* o la película *Harry Potter y la Orden del Fénix*) con narraciones de producción independiente (como *La clase*) que tratan los retos educativos de forma casi documental, y que pueden ayudar a que los adolescentes comprendan mejor la realidad de lo que les sucede y la perspectiva de las personas encargadas de su educación.

6). *El análisis de relatos y la construcción de la identidad*. Las tres narraciones seleccionadas pueden ser utilizadas siguiendo el esquema de análisis de relatos, como material para la alfabetización audiovisual con adolescentes, enseñando tres competencias de gran relevancia para la construcción de la identidad en la sociedad mediática actual, que les permitan: 1) la detección de esquemas que, desde las pantallas, pueden estar influyendo en su búsqueda y adopción de modelos de referencia; 2) la diferenciación de componentes positivos y negativos de tales modelos, respecto a lo que quieren incorporar a su propia identidad; 3) y la elaboración de nuevas propuestas y alternativas a estos últimos componentes, como autores y protagonistas de su propio guión de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Aguaded-Gómez, J.** (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8.
- **Allen, V.** (1976) (Ed.) *Children as teachers*. New York: Academic Press.
- **Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- **Brown, J., Keller, S. y Stern, S.** (2009). Sex, Sexuality, Sexting, and SexEd: Adolescents and the Media. *The Prevention Researcher*, 16, 12-16.
- **Bruner, J.** (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- **Clarembaux, M.** (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar*, 35, 25-32.
- **Delle Fave, A. y Bassi, M.** (2000). The Quality of Experience in Adolescents' Daily Lives. Developmental Perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.
- **Díaz-Aguado, M. J.** (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Díaz-Aguado, M. J.** (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Díaz-Aguado, M. J. y Carvajal, I.** (Dir.) (2011) *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- **Díaz-Aguado, M. J. y Falcón, L.** (2006). Los medios de Comunicación como herramienta para la prevención. *Psicología Educativa*, 12, 85-105.
- **Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R.** (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, colección Estudios, nº 73.
- **Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R. y Martín, J.** (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- **Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Ordoñez, A.** (en prensa). Prevenir drogodependencias en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica, *Revista de Educación*.
- **Dotterer, A., McHale, S. y Crouter, A.** (2007). Implications of Out-of-School Activities for School Engagement in African American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 36, 391-401.

- Eggermont, S. (2006). Developmental Changes in Adolescents' Television Viewing Habits: Longitudinal Trajectories in a Three-Wave Panel Study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 50, 742-761.
- Elkind, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-34.
- Erikson, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- Ferrés, J. (1998). Televisión, familia e imitación. *Comunicar*, 10, 33-39.
- García-Muñoz, N. y Fedele M. (2011). Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una «teen series». *Comunicar*, 37, 133-140.
- Funes, M. J. (2008) *Informe 2008. Juventud en España. Vol 4: Cultura, política y sociedad*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Juventud.
- Gross, B. (2005) Pantallas y juegos: de la observación de modelos a la participación. *Revista Estudios de Juventud*, 68, 61-71.
- Guarinos, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33, 203-211.
- Hamburg, D. y Hamburg, D. (2004). On the future on adolescent psychology. In: R. Lerner & L. Steinberg (Eds.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Hardwood, J. (1997) Viewing Age: Lifespan Identity and Television Viewing Choices. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 203-213.
- Hernando Gómez, A. (2009). La prevención de la violencia de género en adolescentes. *Apuntes de Psicología* 25, 325-340.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, D. y Eron, L. (2003) Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Development Psychology*, 39, 201-221.
- Martín Serrano, M. y Velarde, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-INJUVE.
- Medrano, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV. *Comunicar*, 31, 387-392.
- Montero, Y. (2005). Estudio empírico sobre el serial juvenil «Al salir de clase»: sobre la transmisión de valores a los adolescentes. *Comunicar*, 25,
- Prensky, M. (2001). *Digital game bases learning*. New York: McGraw Hill.
- Rivadeneyraa, R. y Lebod, M. (2008). The association between television-viewing behaviors and adolescent dating role attitudes and behaviours. *Journal of Adolescence*, 31 291-305.
- Thornham, S. y Purvis, T. (2005). *Television Drama. Theories and Identities*. New York: Palgrave MacMillan.
- Tobler, N. S. (2000). Lessons learned. *Journal of Primary Prevention*, 20, 261-274.
- UNESCO (2011). *Media and Information Litteracy. Curriculum for Teachers*. UNESCO: Paris.
- Vygotsky, L. (1934) *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.



Manuel Gértrudix Barrio, Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos.

Felipe Gértrudix Barrio, Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Educación de Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha.

Aprender jugando. Mundos inmersivos abiertos como espacios de aprendizaje de los y las jóvenes

Juego y aprendizaje han ido siempre de la mano. Desde la infancia despertamos a la vida aprendiendo mediante la observación, la imitación y la experimentación. La actividad motivadora funciona como resorte para continuar aprendiendo, ya que los límites no se imponen sino que se presuponen: nos divertimos y aprendemos en el camino.

Más allá de los resucitados debates sobre el papel del juego en la educación formal, es indudable la relevancia que los videojuegos poseen en la actividad cotidiana de la juventud, y la oportunidad que supone introducirlos en el proceso de aprendizaje como una herramienta más a su servicio.

A partir de este presupuesto, el artículo focaliza su análisis sobre dos tipos concretos de videojuegos: los sandbox y los videojuegos de simulación social, entornos de juego que han ido alcanzado cada vez mayor popularidad entre los y las jóvenes. Se estudian sus características generales, y se evalúan dos casos singulares, Minecraft y los Sim Social, con el fin de comprender qué elementos forman parte de su éxito, y cómo se están utilizando para el desarrollo de nuevas experiencias educativas.

Palabras clave: mundos inmersivos abiertos, videojuegos de simulación social, *sandbox*, *minecraft*, *sim social*, educación, aprendizaje.

1. El juego desde una dimensión educativa

Los juegos de los muchachos no son tales juegos; antes bien, deben considerarse como sus acciones más serias (Michel E. de Montaigne)

Jugar no es sólo divertido, es consustancial a la naturaleza humana. Desde muy antiguo, el juego ha estado presente en todas las culturas y sociedades. Para los etólogos representa un elemento ontogenético del ser humano que, además, es compartido por todas las especies superiores (Perinat, 1980), lo que muestra el valor adaptativo que representa especialmente en la fase de desarrollo de los sujetos de una especie.

1.1. ¿Cómo sé que estoy jugando?

Hay una manifiesta coincidencia en afirmar que resulta más sencillo identificar qué es un juego que lograr una definición precisa sobre lo que es. A pesar de esta dificultad, numerosos autores, entre los que podemos reseñar a Drozdovsky (2013), Deterding et al. (2011), Barab (2009), o informes como el de la empresa Deloitte (2012) sí han coincidido en describir algunas características que son recurrentes en todo aquello que consideramos como juego:

- Generación de un *estado de flujo* (Csíkszentmihályi, 1975) del jugador que se encuentra absorbido por la actividad propuesta por el juego. A mayor capacidad de *engagement* del juego, mayor es su carácter inmersivo y resulta más evidente que el usuario entra en ese estado, caracterizado, entre otras cuestiones, por la focalización de la conciencia en la actividad propuesta por el juego, alteración de la percepción del tiempo subjetivo de exposición al juego, etc. (Wood, Griffiths & Parker, 2007).
- Proyección del jugador en las instancias del relato que le representan. Nos complace “vivir narrativamente”, experimentar situaciones vicarias, vivenciar mundos posibles, urdir y decodificar tramas, jugar roles y construir “yoes” alternativos y generar experiencias diferidas a través de nuestros avatares, de nuestras representaciones alternativas y múltiples en los relatos que transitamos. Y los medios tecnológicos nos facilitan sobremanera “navegar” por este constante juego narrativo. Por eso es esencial que el entorno de juego favorezca al máximo la “inmersión” del jugador, facilitando experimentar la sensación de participar activamente en el discurso que se activa con cada acción del juego, porque para el jugador, “en la metáfora de los mundos virtuales [...] la Red no es la segunda vida, es la ficción de la vida, pero ni siquiera pierde aquí el alcance de su irremediable conexión con la realidad” (García y Gertrudix, 2009: 11).
- Motivación por participar en el contexto ficcionado que propone y generar transformaciones en él. Los juegos plantean retos y problemas que debemos resolver; nos hacen una encomienda como héroes delegados. Este nos permite disfrutar intentando alcanzar objetivos. Nos satisface porque nos plantea retos, nos obliga a encontrar soluciones a problemas que nos propongan o que nosotros mismos nos otorguemos. En este aspecto, resulta relevante que el juego posea un nivel suficiente de complejidad que involucre al usuario, y que le plantee una secuencia de misiones a través de las cuáles deba avanzar en una estructura más o menos compleja de niveles. “Derrota y victoria, esta dualidad incontestable fruto del juego ha hecho que, desde siempre, las personas se afanen en conseguir la victoria, aunque el único premio sea el sentirse ganador”, nos recuerda Isidro Moreno (2002: 42).
- La sensación de presencia, inmersión e interactividad. La importancia de la inmersión e interactividad en un entorno virtual depende en gran medida de la función del propio sistema, ya que en las aplicaciones prácticas la inmersión es un medio de garantizar la autenticidad del entorno y el valor educativo de las acciones que lleve a cabo el usuario (Ryan, 2004: 91). Esa inmersión, por tanto, se hace presencia si el participante es capaz de olvidar que su percepción multisensorial está mediada por la tecnología; “ilusión perceptual de no mediación”, y por lo tanto se garantiza que existe: a) interacción social, b) sensación de realismo, c) compartir y sentir la presencia de otros, d) sensación de inmersión a través de los sentidos o por medio de la mente, e) sentido de interactividad y control “usuarios-actores” y f) sensación del medio como actor social (Lombard & Ditton, 1997).
- Interacción con otros jugadores (PJ o PNJ). Nos satisface compartir los retos y las soluciones con otros, pero también hacer partícipes a los demás de nuestros logros, de ahí el enorme éxito de los entornos multi-jugador masivos online.

1.2. ¿Será contagioso?: Nuevos debates entre (educadores) apocalípticos e integrados.

Existe una vasta teorización que se ha ido sedimentando a partir de los estudios sobre DBGL (Digital game-based learning) y que ofrece ya ciertas conclusiones consensuadas sobre las inequívocas aportaciones que realiza la utilización de los videojuegos en el proceso educativo.

Retomando el análisis que Van Eck realizó sobre la literatura existente en el año 2006 para ampliarlo, podemos establecer cuatro aproximaciones esenciales al uso del juego mediado por tecnología en el ámbito educativo: a) Integración de los videojuegos genéricos o comerciales (independientemente de su modelo de comercialización, la plataforma de despliegue, su orientación...) en el proceso educativo mediante el desarrollo de planes y estrategias de utilización curricular, b) Desarrollo de juegos de propósito específicamente educativo, conocidos como *Serious Games*, c) Desarrollo de juegos por parte de los propios estudiantes en su proceso de aprendizaje, e d) Introducción de procesos de ludificación en actividades educativas mediadas por tecnología.

El primer tipo, el uso de los juegos comerciales es posiblemente el que congrega el mayor número de experiencias y el que, por la relativa facilidad de implantación, ha generado mejores resultados hasta la fecha, especialmente porque las grandes empresas de videojuegos han desarrollado e impulsado iniciativas en este sentido. Por su parte, los *Serious Games* tratan de realizar una tarea nada sencilla. El propio concepto de “juego serio” refleja el sentido metafórico que trata de revelar esa especie de oxímoron que surge de unir el concepto de juego con lo serio. Como se ha señalado reiteradas veces, en muchas ocasiones “la baja jugabilidad [de los videojuegos educativos] los hace asemejarse más a aburridos libros de texto interactivos que a verdaderos videojuegos” (Rubio, 2012: 123). En el fondo se plantea la dificultad de aunar las características exitosas de los videojuegos en cuanto al nivel de jugabilidad, al modelo de interacción dinámica, etc. con el planteamiento de una secuencia estructurada de aprendizaje. En parte porque la “factura” de los juegos serios difícilmente llega al nivel que ofrecen los videojuegos comerciales por lo que la experiencia de los y las jóvenes usuarios con los “juegos serios” dista mucho de las expectativas generadas por aquellos. Pero por otra, y posiblemente sea en este punto donde está uno de los principales ejes de tensión entre las aproximaciones que se realizan al uso educativo de los juegos electrónicos, es la naturaleza estructurada que otorga un diseño cuasi-cerrado, frente al aprendizaje global y contextual que facilitan modelos como el aprendizaje por descubrimiento.

No es de extrañar, por tanto, que los posicionamientos sobre el juego desde una dimensión educativa hayan sido casi siempre objeto de controversia. Curiosamente, y a pesar de lo que ya hemos visto previamente, se ha contrapuesto de forma a veces muy artificial juego o aprendizaje lúdico con esfuerzo y conocimiento. En los últimos años, con la emergencia de nuevos dispositivos y la extensión de las posibilidades de incorporar el juego, o procesos de ludificación, se ha reavivado también el debate entre aquellos que están a favor con el de aquellos que se sitúan en contra, o que al menos cuestionan determinados elementos de su aplicación. Integrados y apocalípticos nuevamente a la palestra.

Los “integrados” (Stevens, 2009; Trappes-Lomax & McGrath, 1999) definen que la incorporación de la lógica del juego al proceso educativo contribuye a re-organizar y extender las relaciones sociales y la colaboración, favorece el trabajo en grupo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento, y la construcción personal de contenido (UCG). Asimismo, ayuda a incrementar la motivación y el compromiso, la participación y la creatividad, mejora la capacidad para buscar y encontrar información de forma eficiente, así como la capacidad de realizar eficazmente varias tareas simultáneamente. Por otra parte, los entornos inmersivos virtuales aportan el plus de implementar simulaciones y recrear situaciones realistas de interacción, lo que favorece oportunidades para el aprendizaje por descubrimiento y manipulativo (construcción, manipulación), y estimula el pensamiento creativo, la flexibilidad, la tolerancia a la ambigüedad, la experimentación...

Algunos estudios recientes han permitido demostrar empíricamente la mejora de habilidades cognitivas y de percepción, concretamente en la búsqueda visual y memoria espacial: “Los juegos que suponen la búsqueda y otras estrategias de combinación de objetos mejoraron la búsqueda visual y la memoria espacial de los participantes” (Chie-Ming&Donald, 2013).

Por su parte, los “apocalípticos” ponen en duda el valor o la utilidad educativa del uso de elementos lúdicos mediados por tecnología en el proceso de aprendizaje (Freitas y Veletsianos, 2010; Warbuton, 2009; Kluge y Riley, 2008; Greenhow, 2009), o al menos cuestionan que los beneficios que su incorporación aporta sean mayores que los elementos distractores. Así, en relación al carácter interactivo del medio, analizando la dimensión intersubjetiva, señalan que en la mayoría de los casos se produce un bajo nivel real de interacción ya que sólo se colabora cuando se socializa, pero no necesariamente para estructurar procesos dirigidos hacia el logro de objetivos. Asimismo, que la interacción decae a medida que la novedad del dispositivo, la sorpresa que este genera, se disipa. Por lo que respecta al trabajo cooperativo, manifiestan la falla que supone que la promesa teórica de compartir y colaborar no siempre se convierte en una “práctica” real para cristalizar en procesos en los que los estudiantes se sienten realmente implicados. Hace falta que el nivel de la simulación que ofrece el juego sea adecuado para cumplir esa función, lo que tiene una notable exigencia en costes de desarrollo cuando se quiere trabajar con *serious games*, por ejemplo. En relación a la usabilidad, la curva de aprendizaje de determinados juegos, especialmente los mundos virtuales abiertos es elevada, lo que supone en ocasiones destinar más tiempo al proceso de introducirse y conocer el entorno en sí que a las propias actividades educativas, lo que le resta eficacia. Analizando el desarrollo de competencias, ponen de relieve el carácter distractor que pueden tener los juegos, y a partir del desarrollo de recientes estudios, cómo algunas competencias tales como la lectoescritura, la comunicación interpersonal “cara a cara”, o el pensamiento analítico y crítico, parecen empeorar (*A Common Sense Media Research Study*; 2012: 11) (1).

Por último, sobre los aspectos relacionados con la socialización, indican que al dedicar los estudiantes en sus casas demasiado tiempo al uso de los videojuegos, se lo restan a otras actividades, lo que tiene efectos negativos sobre las competencias sociales y ciudadanas.

Por su parte, si consideramos la aproximación que realiza la Comunicación a este debate, estos argumentarios se entrelazan con la larga tradición del análisis de los medios de comunicación y sus efectos que hunde sus raíces en los estudios clásicos de Herzog (1944), Shramm (1954) o Maslow (1970) entre otros. Así, algunos de estos presupuestos parecen rescatar interpretaciones de la Teoría del Medio de McLuhan (1964) -y su modelo de relación simbiótica con la tecnología-, que han realizado algunos autores bajo el prisma del “determinismo tecnológico” (Cohen, 2000; o Grosswiller, 1997) y especialmente con la “tecnópolis” de Postman (1993) o la crítica de la razón informática de Roszak que establecía, de este modo, su concepto de la incorporación tecnológica en las aulas: “El ordenador ha entrado en las escuelas montado en una ola de oportunismo comercial. Como era de esperar, ello ha empujado a los educadores a llevar a cabo numerosos experimentos que con frecuencia son un despilfarro de recursos” (2005: 107).

(1) Cabe destacar, no obstante, que este estudio engloba, de forma genérica y como si formase parte del todo de la “diversión”, medios y canales tan diversos como la Televisión, la música grabada, los videojuegos, el *texting*, los dispositivos portátiles, las redes sociales, el consumo audiovisual online o sitios y portales web.

2. Sandbox y Videojuegos de simulación social en Educación

Es en el juego y sólo en el juego que el niño o el adulto como individuos son capaces de ser creativos y de usar el total de su personalidad, y sólo al ser creativo el individuo se descubre a sí mismo (Donald Woods)

Quedémonos en una posición intermedia, de constructiva y lúdica crítica, y analicemos ahora qué son los *Sandbox* y los videojuegos de simulación social, qué papel desempeñan en el mercado de los videojuegos, y qué podemos esperar razonablemente de ellos como instrumento al servicio del aprendizaje.

2.1. Cajas de arena y playas de bits sociales

Los mundos inmersivos virtuales son entornos sintéticos de representación en los que el usuario pueda vivenciar y experimentar, mediante una instanciación de sí mismo en dicho espacio, situaciones de forma dinámica e interactiva.

Independientemente del tipo, objetivo o forma que tenga un mundo inmersivo virtual, todos comparten una serie de rasgos: se participa de un espacio sintético compartido entre los distintos usuarios; existe inmediatez en la retroalimentación de las acciones; se dan procesos de interactividad más o menos complejos; las acciones son persistentes, tienen consecuencias; y generan entornos de socialización y creación de comunidades.

Dentro de estos, los *sandbox* son entornos de juego contruidos en los que los participantes disponen de una gran libertad de acción y exploración. Aunque el juego está determinado por unos principios generales que establecen sus límites y posibilidades, los usuarios tienen una notable capacidad de elección para definir sus objetivos así como para generar de forma activa la secuencia narrativa que desean crear en el proceso de juego, estableciendo un marco abierto, no lineal. A diferencia de la estructura habitual de los videojuegos, en los que existe una “gran historia” que enmarca los sucesos narrativos, las tramas y subtramas sobre las que ha de transitar de una u otra manera el jugador, en los *sandbox* los jugadores gozan de una amplia libertad, lo que no impide que, de forma natural, especialmente en las opciones multijugador, estos se agreguen de forma espontánea en colectivos y sigan tendencias de juego similares. Asimismo, el entorno suele ser especialmente lábil y flexible, permitiendo que los jugadores puedan crear, modificar o eliminar distintos elementos, incluso superando los límites establecidos en el juego, y con ello configurar nuevas dimensiones que no estaban definidas originalmente o controladas por el creador original. No obstante, esto es graduable. De este modo, no es inusual que los *sandbox* presenten diferentes modalidades de juego que permitan que el usuario pueda elegir el grado de libertad bajo el que desea jugar.

Indudablemente, estas características generan un espacio especialmente valioso para incentivar la creatividad de los estudiantes, lo que desde una dimensión educativa resulta muy estimulante. Sin embargo, esa naturaleza abierta de estos juegos no lineales influye también en el tipo de *gamer* (y aquí nos referimos tanto a docentes como discentes). Todo juego tiene su jugador y jugadora, y en el caso de los *sandbox* el nivel de apertura requiere usuarios que disfruten con la posibilidad de construir su propio relato, que obtengan beneficio precisamente de disponer de una casi total libertad para actuar y hacer. Pero eso supone, y hay que ser conscientes de ello, una limitación también para aquellos jugadores que se sienten “seguros” en entornos más lineales, con tramas claras y definidas, en los que quede claro de inicio cuál es el objetivo del juego y qué ha de hacerse para alcanzarlo.

Por otro lado, tenemos los denominados videojuegos de simulación social catalogados como un subgénero de los videojuegos de simulación de vida. Desde que apareciera *Little Computer People* en 1985, considerado el primer videojuego de este tipo (2), y precursor por su temática (construir día a día una familia virtual) de la famosa saga de los Sims, han surgido paralelamente otros como: *Flirt Up Your Life*, muy similar a los Sims en el que el jugador es responsable de personajes que tienen que ser atendidos, darles de comer, dormir, ir al trabajo, etc.; *Animal Crossing* para Nintendo, donde el jugador vive en un pueblo habitado por animales antropomórficos o *Viva piñata* para Xbox 360, PC y Nintendo DS cuyo objetivo es cuidar de un jardín que es constantemente atacado y destruido. La idea principal que subyace y unifica a todos estos videojuegos de simulación social es la exploración de interacciones sociales entre distintas vidas artificiales.

2.2. Warning: Avatares en clase!

Bajo la perspectiva del *edutainment*, diferentes investigaciones han puesto de manifiesto en los últimos años la capacidad de los entornos inmersivos para mejorar y potenciar el proceso educativo, entendiendo estos como un lugar propicio para la "aplicación empírica de la teoría constructivista" (Sorathia y Servidio, 2012) (Ozkal, Tekkaya, Cakiroglu, y Sungur, 2009). Sus resultados han mostrado cómo estos entornos pueden ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, permitiéndoles conocer diferentes perspectivas de los fenómenos, experimentar múltiples situaciones y adquirir conocimientos transferibles y aplicables en la vida real (Aldrich, 2009) (Dede, 2009) (Kapp y O'Driscoll, 2010). Otros estudios han incidido en la oportunidad de integrar en el contexto educativo estos entornos con el fin de mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes. En este sentido, han mostrado cómo el éxito de las estrategias de aprendizaje basadas en juegos se debe a que los estudiantes tienen una participación activa, interactúan y se sienten implicados en su experiencia de aprendizaje (Johnson, Levine y Smith, 2009). Estas mejoras son observables tanto en situaciones formales como informales de aprendizaje.

Considerando las dos perspectivas que estableció Fagen en los años 70, la estructuralista (emergencia y características del juego) y la funcional (sentido y significado), podemos interpretar que el uso que realizan actualmente los y las jóvenes en los entornos inmersivos propende a muchas de las características que ya se anunciaban en aquellos estudios.

En primer lugar, la integración en el juego en actividades y comportamientos que están presentes en contextos reales, y que son simuladas en el "espacio del juego" mediante una especie de "descontextualización". Esto es especialmente reconocible en actividades físicas de carácter agresivo (lucha, peleas...), o en la remedación de comportamientos adultos simulados (asumir roles profesionales, realizar tareas de mayores...)

Con respecto a la segunda, que refería el carácter excesivo, anti-económico, del movimiento y del derroche de energía gratuito, se muta en los videojuegos del derroche físico al intelectual. De un escenario de descarga y de movimiento a una traslación de este por un continuo estar, de permanecer jugando. En esa suerte de transferencia de lo físico a lo cognitivo, en la que el exceso pasa del "hacer hacer" al de "emular hacer" -incluso en los denominados "exergames"- (Chamberlin, B; Gallagher, R.: 2008), no cambian sin embargo los componentes esenciales que motivan ese derroche. Y es el poder "adictivo" del juego, en su sentido tradicional, entendido como la necesidad que genera de hacer un uso repetido y que es motivada por la satisfacción que entrega al jugador, y que genera un proceso de implicación, de poderoso *engagement* (Annetta, L.; et al: 2009), sin que ello implique el extremo de generar una conducta patológica de dependencia (Charlton, J.; Danforth, I.: 2007)

(2)
Programado por Activision para Commodore 64, Amstrad CPC, Atari ST, ZX Spectrum, Apple II y Amiga

Por último, las pautas del juego y las interacciones entre los jugadores quedan modalizadas por el propio juego; se constituyen mediante un proceso en el que se ritualizan los comportamientos de los entornos reales; estos quedan reproducidos pero por medio de una capa de construcción simbólica que articulan los jugadores mediante códigos convencionales. Esto se percibe claramente en la lógica que opera en los entornos inmersivos, y en juegos como los analizados: *Minecraft* o los *Sim Social* donde se construye todo un inventario de códigos preestablecidos, de jergas, que contribuyen decisivamente a configurar el universo completo del juego. Habitualmente, este universo se extiende gracias a los entornos sociales en red mediante comunidades que abordan aspectos muy específicos, creando una suerte de metarelatos sobre el mundo que propone el juego. Por ejemplo, en el foro *minecrafters.es* un usuario proponía al resto de miembros: “A ver si conseguimos hacer la biblia de las frases de Notch”, el apodo de creador del juego Markus Persson.

Desde la dimensión docente, la falta de linealidad de estos entornos de juego facilita que se puedan desarrollar actividades de aprendizaje sin que ello suponga una intrusión en la lógica narrativa del juego, lo que permite el desarrollo de experiencias *ad hoc* que, sin embargo desde una dimensión didáctica, pueden estar altamente estructuradas.

En cualquier caso, es el y la docente quienes tienen que generar el diseño de la actividad educativa dentro del juego, con lo cuál requiere que posean competencias suficientes para ser capaces de, comprendiendo la naturaleza y características del entorno abierto, trasladar de forma eficaz, divertida, los contenidos que considera que se pueden desarrollar de forma más óptima en este tipo de entornos.

En nuestro planteamiento, el objetivo no debe ser el trasladar la experiencia de aprendizaje de forma completa a un entorno de juego; bien al contrario, se trata de insertar de forma natural aquellos elementos o experiencias que sean más adaptables o que se amolden mejor a un espacio virtual abierto de esta naturaleza. Ello implica que en una clase donde los estudiantes presentan distintos estilos de aprendizaje: pragmático, reflexivo, teórico o activo (Alonso, Gallego & at., 2006-2009), las actividades planificadas deben dar una solución real a esos aprendizajes. Por ejemplo, la utilización de estos entornos virtuales en el aula como herramienta para la construcción de actividades puede servir de ayuda para ciertos estudiantes con estilos de aprendizaje activos o pragmáticos, ya que a partir de su propia experiencia vivenciada en estos entornos inmersivos, encuentran una solución, y sobre todo una motivación, para aprender conocimientos curriculares. Por consiguiente, avanzar en el desarrollo de otros estilos de aprendizaje como el reflexivo o el teórico, o facilitando modificaciones gracias al nivel de estudios (Matthews & Hamby, 1995). Y es que, como apuntan Ramírez y Osorio, a la hora de pensar en la tecnología como herramienta para la enseñanza-aprendizaje, como transformadora de la relación con los contenidos, habrá de atenderse a las necesidades de los alumnos mediante diferentes experiencias de aprendizaje, a través de las cuales se desarrollen sus procesos cognitivos (2008: 4).

3. Free-to-play

No podemos ser nada sin jugar a serlo (Jean-Paul Sartre)

Pero descendamos al terreno. Veamos cómo casos concretos de juegos comerciales que responden a las características de entornos inmersivos virtuales son utilizados en actividades educativas específicas, y están ofreciendo ya resultados interesantes.

De las múltiples posibilidades existentes se han seleccionado dos casos que representan arquetipos diferentes de este tipo de juegos. El primero, *Minecraft* responde al modelo de *sandbox*; el segundo, *Sim Social*, al de videojuego de simulación social. En ambos casos la elección ha estado motivada por dos razones principales: la primera por su notable grado de popularidad entre la juventud española, y la segunda porque disponen ya de un valioso repertorio de utilización en el ámbito educativo.

Para evaluar estos dos casos, se ha seguido un proceso de análisis que comienza con una descripción general del juego, la declaración de su objetivo principal y el *target* al que se dirige. A continuación se evalúa el espacio de representación (cómo se construye, cómo se accede, cómo se habita) y sus contenidos. Seguidamente, se presentan ejemplos concretos de actividades y procesos educativos que se han llevado a cabo, y se analizan someramente las posibilidades de utilización para el desarrollo de competencias generales sistémicas e instrumentales.

Se finaliza con un breve detalle de la comunidad, considerando su reticularidad, es decir si el entorno inmersivo se expande a otros servicios y redes sociales creando universos completos de experiencia comunitaria.

3.1. Minecraft

Según la wiki española oficial, *Minecraft* es “un juego de construcción *sandbox*” en el que los jugadores “crean y destruyen varios tipos de bloques en un entorno tridimensional” (Minecraft, 2013).

Se trata sin duda de una exitosa y reciente incorporación al ecosistema de mundos abiertos o *sandbox* (Curalia, 2013). Según el último estudio publicado por la consultora KZero (2013) especializada en el análisis del sector de mundos virtuales, MMO y juegos sociales, *Minecraft* es el segundo mundo virtual más utilizado en el rango de edades de 13 a 15 años, con más de 40 millones de usuarios registrados en todo el mundo, habiéndose duplicado estos en los dos últimos años. Atendiendo a las estadísticas que ofrece la propia empresa desarrolladora del juego Mojang (2013), desde su lanzamiento el 18 de noviembre de 2011 hasta mayo de 2013, se han vendido más de 10 millones y medio de copias en la versión de descarga, que es la que permite acceder al modo mutijugador, a un precio de 20 euros por unidad.

Lo más sorprendente de su éxito es que una producción independiente, con una estética gráfica y sonora “retro” basada en bloques cuadrados y pixelados, haya logrado una alta jugabilidad que es valorada por encima de los elementos estéticos (tanto generales como de elementos clave como el HUD), hasta el punto de que, en cierta medida, se ha convertido en una especie de *hype* mediático.

Uno de los aspectos fundamentales para el éxito de un mundo virtual estriba en la capacidad que entregue a los usuarios para crear sus propios contenidos, y esa es sin duda una de las grandes capacidades de *Minecraft*. Como el sistema permite que los usuarios creen contenido, estimula su uso y ello tiene una importante capacidad viral. Por su naturaleza abierta, el jugador puede fijarse distintos objetivos durante la partida. La modalidad de juego seleccionada (creativo, supervivencia, hardcore y aventura) determina, de entrada y entre otras cuestiones, el grado de apertura, y con ello el objetivo a alcanzar: explorar, edificar o fabricar todo tipo de elementos *craftando*, intercambiar objetos, cultivar, buscar recursos minerales, luchar, defenderse, acabar con todos los enemigos, competir contra otros jugadores de forma individual o en grupos, etc.

El juego permite crear y examinar infinitos mundos a partir de la configuración básica de catorce biomas, que se definen por sus características climáticas y

geográficas (jungla, bosque, pantano, desierto...). Incluso, gracias a su carácter modular, a través del sistema de *Mods*, los usuarios pueden crear extensiones del juego que aumentan su jugabilidad al ampliar las posibilidades del mismo. Desde una perspectiva educativa ello supone que se pueden generar entornos específicos o ramificaciones para abordar diferentes contenidos o experiencias.

Resulta interesante ver cómo se ha resuelto la construcción de los existentes en el relato del juego. Los PJ (personaje jugador) toman forma a través de las acciones en el juego, mediante los logros que alcanzan, pero también perfilan su etiqueta semántica, le dan redondez, a través de cómo se articulan fuera de este, en el entorno off-play, mediante actividades paralelas que cooperan en el diseño global del universo del juego; por ejemplo, mediante la publicación de vídeos en youtube (*youtubers*), la participación activa en las wikis sobre el juego, los foros, etc. El espacio narrativo está habitado por un sinfín de PNJs (personajes no jugador) que son controlados por el propio software y que reproducen en diferentes grados, bajo el nombre de “mobs”, los papeles clásicos de oponentes y adyuvantes. Así entre los primeros encontramos enemigos o “mobs agresivos” (zombies, ninjas, momias, esqueletos, arañas, *creepers*, *slimes*...) o jefes finales (enderdragon, *wither*), cuya función es plagar de dificultades y peligros el tránsito del jugador, y poner a prueba su capacidad como héroe. Entre los segundos, localizamos tanto ayudantes activos (mobs amistosos como el lobo, el muñeco de nieve y ocelot) como ayudantes pasivos (cerdos, animales, aldeanos...)

Atendiendo a los géneros de videojuegos, en los modos *survival* y *extremo Minecraft* mezcla elementos de los RPG (*role-playing game*), ya que el jugador va construyendo su personaje mediante logros que mejoran sus habilidades y recursos, con las características de género de los *hack and slash*, ya que el jugador debe enfrentarse a todo tipo de peligros y enemigos con diferentes armas.

El juego permite una amplia extensibilidad; de hecho, como se ha señalado, esta capacidad de los usuarios de crear y modificar los elementos (el sistema cuenta con un generador de mundos infinitos) es una de las claves que genera *engagement*: “...cambias el mundo a tu gusto...”, “...con Minecraft puedes hacer esto y mucho más...”, señalan en los foros los jugadores. Los *video-in game* creados por los *youtubers* son un elemento fundamental en la creación de comunidad, ya que mediante la publicación de estos vídeos en los que se captan partidas reales, los nuevos jugadores aprenden trucos y características del juego, por lo que genera un liderazgo y un seguimiento fiel a los jugadores más avanzados.

Minecraft tiene un código de conducta que trata de poner coto a las acciones molestas de los *griefer* o “ciberacosadores”, pero también de los *cheater-hacker* y los *crackers* que violan las reglas del juego aprovechando sus vulnerabilidades. Cuando se incumplen las reglas, los administradores “banean” dichas cuentas.

Como se ha estudiado en relación a otros videojuegos (Provenzo, 1991; Urbina, 2002), en los entornos virtuales también están marcados los estereotipos de los roles y su presencia activa en ellos, con un claro predominio del género masculino. En los entornos como *Minecraft*, en donde los usuarios son predominantemente jóvenes masculinos, la fuerza, la valentía, el poder, el honor, la venganza o el desafío son los valores que predominan.

El universo del juego ha creado su propia comunidad educativa, *MinecraftEdu* (<http://minecraftedu.com/>), un entorno de colaboración de docentes y programadores interesados en explorar las posibilidades educativas de este entorno de juego no lineal. La comunidad, creada originalmente por Joel Levin, un profesor de enseñanza secundaria de Nueva York, fue lanzada inicialmente en Estados Unidos, Suecia y Finlandia con el apoyo de Mojan AB, la empresa

creadora del juego. La comunidad ha puesto a disposición un set de herramientas específico para el desarrollo de actividades educativas dentro de *Minecraft* de forma personalizada y adaptable a distintos niveles educativos, áreas y temáticas.

El objetivo propuesto por la comunidad es ir más allá del aprendizaje de competencias digitales, y específicamente computacionales, para introducir en el entorno experiencias educativas científicas, tecnológicas o matemáticas (tomando como referencia los planes STEM y STEAM de la administración estadounidense), así como el trabajo de destrezas transversales como las comunicacionales, las sociales o las creativas.

La comunidad cuenta con diferentes canales de comunicación (chat, foros, wiki) para poner en contacto a los docentes y permitirles intercambiar sus experiencias didácticas.

El catálogo de estas abarca proyectos en distintas áreas. En la de Humanidades, el profesor Eric Walker ha creado *The World of Humanites* cuyo objetivo es aproximar a los estudiantes a las antiguas civilizaciones, su historia y su geografía. El desarrollo, que funciona como un *mod* descargable, contiene una completa guía de uso y didáctica para docentes y estudiantes (Walker, 2012), permite recorrer espacios como la Gran Biblioteca de Alejandría, los templos de la antigua Grecia, la antigua India, los legendarios palacios egipcios o las villas romanas. También encontramos ejemplos más sencillos para trabajar conceptos como la desertificación, o principios topográficos como la creación de mapas de contorno.

En el campo científico y matemático hay diferentes ejemplos de experimentos llevados a cabo por los profesores en sesiones de clase: testeo del tiempo de reacción de los estudiantes antes diferentes estímulos, trabajo con conceptos como la gravedad, los neurotransmisores, la probabilidad, o áreas y volúmenes. Como señala Short, las funcionalidades del juego, “su especial ecología que aúna elementos químicos y físicos entrelazados, hace que su uso permita desarrollar la alfabetización científica de los jugadores” (2012: 55) Lógicamente, el juego ofrece un campo de trabajo también para favorecer el interés de los estudiantes sobre la programación como han demostrado Zorn et al. (2012).

El potencial del juego desde una dimensión educativa tiene aún una enorme proyección. La comunidad, de carácter abierto, ofrece un modelo de lecciones para ayudar a los docentes que quieran compartir sus experiencias, y podemos encontrar ya numerosos proyectos que están en marcha para aplicaciones en contenidos sobre salud, alfabetización, religión, ética o tecnología (Keane, 2013).

3.2. Sim Social

The Sim social es un videojuego de simulación social en navegador, de tiempo real, exclusivo para la red social Facebook y a través de una aplicación para iPhone, (<https://www.facebook.com/TheSimsSocial>).

Su origen se encuentra en el videojuego de los Sims. A grandes rasgos se podría decir que *Sim Social* constituye un auténtico mundo virtual paralelo al mundo real del usuario. Según la autora Michela D’Auria, se trata de un instrumento a favor de la expansión capitalista patriarcal y “sirve como generador de las identidades, los deseos y las emociones inducidas por el espectáculo multinacional” (2012: 41).

The Sims Social es uno de los juegos más populares con casi 9 millones y medio de usuarios en Facebook y la franquicia de videojuegos más vendida del mundo con más de 150 millones de copias en 20 idiomas y 60 países; hecho por el cual ha recibido varios premios en 2012: el título de best-selling PC fran-

chise, el *Social Networking Game* en la 15th Annual Interactive Achievement Awards y la nominación al mejor juego de navegador en línea por la British Academy Video Game Awards.

A pesar de ello, la empresa Electronic Arts ha anunciado que el juego se ceñirá de manera definitiva el 14 de junio de 2013, junto a *SimCity Social* y *Pet Society*, y serán sustituidos por *Plants vs. Zombies* (EA, 2013)

The Sim Social comenzó su andadura a partir del 2 de agosto de 2011 con más de 50 millones de usuarios activos mensuales en su primer mes. En *The Sims Social*, los jugadores no sólo pueden disfrutar de la diversión de construir un hogar y una vida, sino que también son capaces de jugar con sus amigos y jugar con esa vida virtual.

Para poder jugar no se requiere de ninguna habilidad concreta, es un juego relativamente sencillo y con una construcción narrativa basada en la lógica y en la estrategia. El objetivo principal es construir tu propia casa, familia, hijos, y satisfacer las necesidades de los Sims. Por este motivo surgen una serie de aprendizajes intrínsecos y necesarios para la subsistencia en el propio entorno: a) *habilidades de control* y procurar soluciones a necesidades como el hambre, la comodidad, el dormir, la higiene, la energía, la diversión, la comunicación social y cuidar el entorno; b) *Ser competente en ciertas destrezas* como la Cocina, la Música y la Escritura y el Arte, para lo cuál se deberá ejercitar constantemente en estas competencias para conseguir los retos propuestos.

En sus inicios, en el año 2000, fue pensado más como un videojuego. Fue usado por niñas, principalmente en España, a partir de los 7 años en adelante. Cuando pasó a su versión como Sims2, se amplió hacia un público más adulto, como una evolución natural en el que sus usuarios también habían crecido. Después de ellos han aparecido los Sims universitarios, los noctámbulos, los deluxe, etcétera, que se han ido “endureciendo” progresivamente (García Fernández, 2005: 20), hasta llegar al actual *The Sim Social* en Facebook.

En *The Sims* existen seis grupos de edad (bebé, infante, niño, adolescente, adulto y anciano), de tal forma que un usuario con su avatar puede adoptar elegir una forma de vida y edad o ir transformándose a lo largo del tiempo pasando de un estado de bebé o niño hasta convertirse en un anciano. Además existe la posibilidad de que llegue a morir convirtiéndose posteriormente en un fantasma.

En el análisis de género (Urbina, 2002) en los entornos del estilo de *The Sims* en los que la presencia femenina es mayoritaria, se producen más procesos basados en la construcción de una familia, una casa, etc; si bien en la versión del *Sims Social* existe mayor paridad en el número de jugadores chicos y chicas.

En general la historia narrativa en *The Sims Social* tiene lugar en una ciudad ficticia llamada Littlehaven en la que se manejan cuatro tipos de moneda: Simoleons, SimCash, Puntos Sociales, y los Puntos de por vida.

En el Sims 3 se incorporaron características de anteriores versiones como: a) Los Sims de vacaciones, b) Los Sims 2 y las cuatro estaciones y c) Los Sims 2 y sus hobbies. Constantemente aparecen nuevos juegos, buscando perfiles de usuarios concretos y con el objetivo de mantener a la comunidad actual.

En el caso concreto The Sims Social, existen tres tipos de empleos o caminos, muy diferentes a las versiones anteriores. Estos son: Rockero, Chef y Artista, con 5 niveles y tres subniveles cada uno.

Además, existe la posibilidad de obtener doce personalidades o rasgos diferenciadores: patán, vejiga de acero, limpio, súper mecánico, loco, ogro, ninja, gran besador, noctámbulo, experto cocinero, maestro de música y virtuoso del arte.

Dentro de las experiencias educativas con Sims, encontramos los ejemplos recogidos en el proyecto “Los videojuegos. Educar en una Sociedad Global”, y en la red social “Jugar y Aprender” (<http://uah-gipi.org/red>) en donde el videojuego Los Sims 3 convertido en Social, “se convierte en herramienta que hace más fáciles la comunicación y la reflexión, además de desarrollar la creatividad”. El informe de la investigación (Lacasa et al., 2012) arroja una serie de conclusiones que revelan el interés de este tipo de entornos para el aprendizaje formal: “participación en espacios personales y colectivos; contar historias en la red; pensar y resolver problemas colectivamente; desenvolverse en un mundo virtual y la vida de mi avatar” (Cortés, García & Lacasa, 2012: 8).

Al ser un entorno inmersivo desarrollado en comunidad los y las jóvenes, mediante la simulación a través de los juegos, aprenden habilidades como las de participación, conversación y colaboración, estimulando entre ellos la discusión y la habilidad para tomar decisiones, modificar condiciones, reaccionar ante situaciones o prever ciertas circunstancias (Gros & Contreras, 2006: 122).

The *Sims Social* utiliza las funciones de socialización de Facebook permitiendo a los jugadores enviar y recibir regalos para terminar ciertas misiones u objetos. Los jugadores pueden seguir tres relaciones diferentes con sus amigos NPCs (non-player character). Pueden llegar a ser amigos, rivales, o entrar en un romance.

4. Play again: reflexiones finales

A pesar del incontestable debate que existe en torno al uso educativo de los videojuegos, la ya larga y documentada trayectoria de experiencias, investigaciones y buenas prácticas permite comprender la relevancia que posee llevar a cabo iniciativas de integración de estos recursos en los procesos educativos formales para aprovechar el interés y el estímulo que despiertan en unos y unas jóvenes habituados a convivir cotidianamente con ellos.

Dentro del amplio espectro de videojuegos, los mundos inmersivos, por su naturaleza abierta y por el grado de representación, de vivencia integrada en el espacio y tiempo del relato del juego, ofrecen un inusitado campo de trabajo desde la dimensión educativa que debe aprovecharse. En la aplicación de las TIC en los procesos de aprendizaje, hemos superado ya determinados estadios y es necesario continuar innovando y explorando posibilidades que se adapten de forma creciente al contexto y a las demandas que este ofrece. Como señala Álvarez García, “en esa configuración del contexto se definen los retos de los entornos digitales encaminados a una conjunción óptima de los elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez García, 2010: 321) Más de una década de investigaciones sobre la aplicación de estos entornos nos permite reconocer ventajas que van más allá del grado de implicación o la motivación intrínseca que producen para proyectarse en la riqueza de las experimentaciones, la transferibilidad del conocimiento adquirido o la contextualización y significatividad de los aprendizajes. No se trata, en cualquier caso, como ya hemos señalado, de realizar una traslación completa de la experiencia de aprendizaje a un entorno de juego, sino de integrar desde una lógica natural aquellos elementos o experiencias que sean más adaptables o que se amolden mejor a un espacio virtual abierto de esta naturaleza.

Existen, no obstante, retos que afrontar para obtener un resultado eficiente. Uno de los aspectos problemáticos, y que complica su posible transferencia al aula, es la obsolescencia y volatilidad que tienen algunos entornos inmersivos, en especial los que están vinculados a redes sociales como es el caso del *Sim Social*, pues surgen y desaparecen en función de la oferta y demanda que estos provoquen en los usuarios. Curiosamente, además, esa volatilidad es vista con plena normalidad: *For people who have seen other recent shut-*

downs of social games, perhaps this is not surprising (comentario realizado por la EA anunciando la desaparición de Sim Social) (EA, 2013). Este tipo de incertidumbres puede provocar una mayor reticencia en el profesorado para dar un salto en su enfoque educativo y un rechazo en el uso de este tipo de recursos. Por otra parte, es indudable que los *sandbox* obligan a los docentes, pero también a los estudiantes, a dedicar un tiempo razonable a conocer la lógica del universo que proyectan. En esto, ya se sabe, lo abierto es creativo pero también exigente; requiere paciencia, entrega, sagacidad y tiempo.

Aun así, creemos que, como profesionales de la enseñanza, es necesario dar un paso hacia adelante y convenimos con Ricardo Fernández en apostar por la innovación, por estimular esa figura tan necesaria del formador innovador competente en “hacer saber” en recursos tecnológicos y obligado a generar nuevas posibilidades de aprendizaje. Pero también en que la necesaria alfabetización en el dominio y adecuada explotación de los entornos inmersivos no depende exclusivamente del profesor, sino que el papel de la familia es determinante, *así como de los entornos en los que el alumno se desenvuelve, para educarlo “con” y “en” los [mundos virtuales], y para la creación de las actitudes que tengan hacia ellos.* (2001: 30).

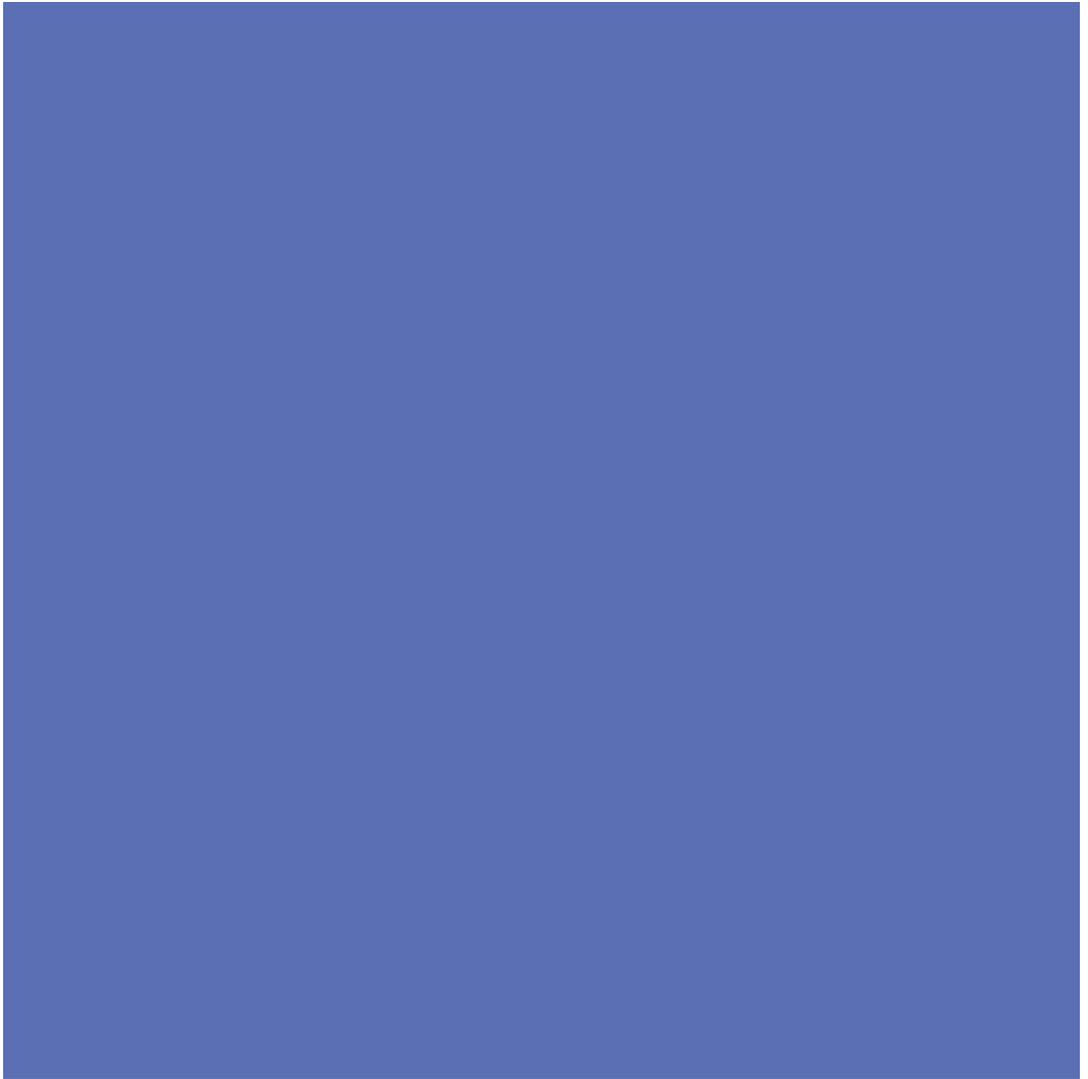
En cualquier caso, no podemos olvidar que el principal valor de los proyectos educativos que incluyen experiencias en el uso de estas herramientas, como de cualesquiera otras, debe residir indudablemente en la conceptualización de las mismas (Gertrudix y Gertrudix, 2012); a saber, en su orientación hacia cómo hacer que la tecnología, estas tecnologías emergentes que combinan en el mismo espacio y tiempo realidad, virtualidad aumentada y virtualidad, provean experiencias completas de inmersión en un flujo en el que se diluye la frontera entre aprender y entretener, en el que el esfuerzo no es sinónimo de sufrimiento, sino de energía para el logro, de la placentera entrega al saber cuándo tú decides ser el protagonista de ese proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *A Common Sense Media Research Study* (2013). Disponible en <http://www.commonensemedia.org/research> [Consulta 10 de enero de 2013].
- Aldrich, C. (2009). *Learning online with games, simulations and virtual worlds: Strategies for online instruction*. San Francisco : Jossey-Bass, 2009.
- Alonso, C.; Gallego, D., et al. (2006-2009). *CHAEA. Estilos de Aprendizaje*. Disponible en <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>. [Consulta 10 de enero de 2013].
- Álvarez García, S. (2010). En busca del “Auleph”. *Icono14 (A8/ESP)*, 303-327.
- Annetta, L. A., et al. (2009). “Investigating the impact of video games on high school students’ engagement and learning about genetics”. *Computers & Education*, vol. 52, nº 1, 74-85.
- Barab, S., et al. (2009). “Transformational play as a curricular scaffold: Using videogames to support science education”. *Journal of Science Education Technology*, 18, 305-320.
- Chamberlin, B & Gallagher, R. (18 de diciembre de 2009). “Exergames using video games to promote physical activity”. *Exergames unlocked*. Disponible en <http://goo.gl/GrQoa> [Consulta 09 de febrero de 2013].
- Charlton, J. & Danforth, I. (2007). “Distinguishing addiction and high engagement in the context of online game playing”. *Computer in human Behavior*, 23, 1531-1548.
- Cohen, H. (2000). “Revisiting McLuhan”. *Media International Australia: Culture and Policy*, 5, 3-9.
- Cortés Gómez, S.; García Pernía, M.R. & Lacasa, P. (2012). “Videojuegos y Redes Sociales. El proceso de identidad en Los Sims 3”. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Número 33. Disponible en http://www.um.es/ead/red/33/lacasa_et_al.pdf [Consulta 31 de marzo de 2013].
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass: San Francisco, CA. 36.
- Curalia (22 de marzo de 2013). “Minecraft, un videojuego de éxito”. *Fundación Telefónica*. Disponible en <http://goo.gl/46x5p> [Consulta 10 de abril de 2013].

- **D'Auria, M.** (2012). *iPlay Again! La identidad y la virtualidad del género en el lenguaje interactivo de los videojuegos*. Disponible en <http://goo.gl/QBRWk> [Consulta 02 de febrero de 2013].
- **Dede, Ch.** (2009). "Immersive Interfaces for Engagement and Learning". *Science*, Vol. 323, pp. 66-69. Disponible en <http://goo.gl/d56wc> [Consulta 10 de marzo de 2013].
- **DELOITTE.** (2012). *Gamification: Gaming Gets Serious, Tech Trends*. Disponible en <http://goo.gl/gcZXl> [Consulta 09 de marzo de 2013].
- **Deterding, S.; et al.** (2011). "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". *MindTrek'11*, 28-30. Disponible en <http://goo.gl/PxfJf> [Consulta 13 de mayo de 2013].
- **Drozdosky, A.** (2013) *Gamification. How game thinking is changing brands*. Slideshare. Disponible en <http://goo.gl/hl9S2> [Consulta 10 de mayo de 2013]
- **EA** (15 de abril de 2013). *Maxis: an update on facebook titles*. Disponible en <http://www.ea.com/news/maxis-an-update-on-facebook-titles> [Consulta 22 de mayo de 2013].
- **Fernández Muñoz, R.** (2001). "El profesor en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas necesidades de la formación del profesorado". *Docencia e Investigación*, nº 11, 19-30
- **Freitas, S. y Veletsianos, G.** (2010). "Editorial: Crossing boundaries: Learning and teaching in virtual worlds". *British Journal of Educational Technology (BJET)* 41(1), 3-9
- **García Fernández, F.** (2005). *Videojuegos: un análisis desde el punto de vista educativo*. Disponible en <http://goo.gl/SrJDi> [Consulta 02 de febrero de 2013].
- **García, F.; Gértrudix, M.** (2009) El Mare Nostrum Digi-tal: mito, ideología y realidad de un imaginario socio-técnico. Revista Icono14 [en línea] 1 de junio de 2009, Nº 12. pp. 07-30. Disponible en <http://www.icono14.net> [Consulta: 29 de abril de 2013]
- **Gértrudix, F. & Gértrudix, M.** (2012). "Music in Virtual Worlds. Study on the Representation Spaces". *Comunicar*, Vol. XIX, pp. 175-181. Disponible en <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-09> [Consulta 10 de febrero de 2013]
- **Gros, B. & Contreras, D.** (2006). "La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42, 103-125.
- **Johnson, L., Levine, A. & Smith, R.** (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin, Texas : New Media Consortium.
- **Kapp, K. M & O'Driscoll, T.** (2010). *Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration*. s.l. : Pfeiffer.
- **Keane, I.** (17 de 01 de 2013). *Minecraft in Schools*. Recuperado el 22 de 05 de 2013, de <http://ikeane007.wordpress.com/2013/01/20/minecraft-in-schools/>
- **KZero-Worldwide.** (21 de 01 de 2013). *KZero Universe Q4 2012*. Recuperado el 14 de 05 de 2013, de <http://www.kzero.co.uk/>
- **Lacasa Díaz, P.; García Pernía, M. R. & Herrero Martínez, D.** (2011). "Aprender en mundos digitales". *Infancias Imágenes*, vol. 10, nº 1, 74-83
- **Lacasa, P.** (2012). Redes sociales y videojuegos. Disponible en (http://www.aprendeyjuegaconea.com/informe/2011EA_UAHV8/El_Proyecto.html) [Consulta 31 de marzo de 2013].
- **Lombard, M. & Ditton, T.V.** (1997). "At the heart of it all: the concept of presence". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3 (2). Disponible en <http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue2/lombard.html> [Consulta 22 de marzo de 2013].
- **Matthews, D. B. & Hamby, J. V.** (1995). "A Comparison of the Learning Styles of High School and College/University Students". *Clearing House*, vol. 68, nº 4, 257-61.
- **McLuhan, M.** (1964) *Understanding media*. New York: Mentor.
- **Minecraft.** (28 de 01 de 2013). *Minecraftwiki.es*. Recuperado el 27 de 04 de 2013, de <http://minecraftwiki.es/Portada>
- **Mojang** (2013). *Statistics of Minecraft*. Disponible en <https://minecraft.net/stats> [Consulta 20 de mayo de 2013].
- **Moreno, I.** (2002). *Musas y nuevas tecnologías*. Barcelona: Paidós
- **Ozkal, K., Tekkaya, C., Cakiroglu J., & Sungur, S.** (2009). "A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches". *Learning and Individual Differences*, 19(1), 71-79.
- **Perinat, A.** (1980). "Contribuciones de la etología al estudio del desarrollo humano y socialización". *El Basilisco*, nº 11, 27-34. Disponible en <http://www.fgbueno.es/bas/pdf/bas11104.pdf> [Consulta 23 de marzo de 2013].
- **Postman, N.** (1993). *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*. New York: Knopf.

- **Provenzo, E. F.** (1991). *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- **Ramírez López, N. L. & Osorio Villaseñor, E. E.** (2008). "Diagnóstico de estilos de aprendizaje en alumnos de educación media superior". *Revista Digital Universitaria*, vol. 9, nº 2, 1-13. Disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.9/num2/art09/feb_art09.pdf [Consulta 29 de marzo de 2013].
- **Roszak, T.** (2005). *El culto a la información. Un tratado sobre alta tecnología, inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- **Rubio Méndez, M.** (2012). "Retos y posibilidades de la introducción de los videojuegos en el aula". *Revista de Estudios de Juventud*, nº 98, 118-134. Disponible en <http://goo.gl/5EYOx> [Consulta 02 de mayo de 2013].
- **Ryan, M-L.** (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- **Stevens, S.** (2009). "Constructivist Approaches to Learning Physics: Educational Games Theory and Design". En: **Fuller, R., Campbell, T., Dykstra, D., & Stevens, S.** *College Teaching and the Development of Reasoning*. Eds: IAP - Information Age Publishers, Charlotte, NC. Disponible en <http://goo.gl/b5kPu> [Consulta 02 de mayo de 2013].
- **Short, D.** (2012). *Teaching Scientific Concepts Using a Virtual World--Minecraft*. *Teaching Science*, 58 (3), 55-58.
- **Sorathia, K. & Servidio, R.** (2012). "Learning and Experience: Teaching Tangible Interaction & Edutainment". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 64, pp. 265-274.
- **Trappes-Lomax, H. & McGrath, I.** (eds.) (1999). *Theory in Language Teacher Education*. Longman. Longman Publishing Group.
- **Urbina Ramírez, S., et al.** (2002). "El rol de la figura femenina en los videojuegos". *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/santos.htm> [Consulta 10 de abril de 2013].
- **Van Eck, R.** (2006). "Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless". *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2, 16-30. Disponible en <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0620.pdf> [Consulta 10 de abril de 2013].
- **Walker, E.** (2012). Humanities, The Wonderful World of Humanities. Recuperado el 29 de 04 de 2013, de <http://goo.gl/3gqJ6>
- **Wood R.T., Griffiths, M. D. & Parke A.** (2007). "Experiences of time loss among videogame players: an empirical study". *Cyberpsychol Behav*, 10(1), 38-44.
- **Zorn, C., Wingrave, C., Charbonneau, E., & LaViola, J.** (2012). Exploring Minecraft as a Conduit for Increasing Interest in Programming. (UCF, Ed.) EECS .



De Hogwarts a Warner: La jurisprudencia visual de Harry Potter y los Derechos Humanos

La creación de significación jurídica siempre tiene lugar a través de medios esencialmente culturales. Por consiguiente, la representación visual de los filmes y los videojuegos basados en las novelas de Harry Potter escritas por J. K. Rowling entraña una fuente del Derecho que incide en la efectividad social de los horizontes emancipadores proyectados por los derechos humanos. Dicha representación visual no es transparente e inocente, sino que está permeada por las complejidades propias de la imagen bajo el sistema capitalista de producción. El presente artículo desarrolla una crítica de los aludidos filmes y videojuegos al tiempo que reivindica la autonomía del espectador para la construcción de la significación simbólica de tales artefactos culturales.

Palabras clave: Imagen, Capitalismo, Derechos Humanos, Harry Potter.

«[...] thy picture in my sight
Awakes my heart to heart's and eye's delight»

William Shakespeare

Introducción: Imagen, Derecho, Capitalismo... y Harry Potter

Cada época se define por sus prácticas de saber y estrategias de poder, mismas que se componen por distintos regímenes de visibilidad y procedimientos de expresión. La vista juega un papel fundamental en la construcción de los paradigmas éticos, políticos y jurídicos vigentes en un momento histórico determinado. Aristóteles apunta en *De Anima* que el alma humana jamás piensa al margen de las imágenes (1). La conexión entre imagen y pensamiento establecida por Aristóteles ha subsistido en una buena parte de las modernas lenguas occidentales –cuando menos, en alemán, castellano, francés, inglés e italiano- a través de la palabra *idea* que, con ligeras variantes fonéticas (*idée, idee*) es común a todas ellas y proviene del griego δῆα, que a su vez deriva del verbo δε v cuyo significado es, sencillamente, “ver”.

El Derecho nunca ha sido ajeno al imperio de la vista, y hoy probablemente lo es menos que nunca. Actualmente los y las jueces, los abogados y las abogadas y los ciudadanos y las ciudadanas en general enfrentan a diario, desde diversas perspectivas jurídicas, un vasto espectro de referentes visuales. Desde los vídeos que documentan los debates parlamentarios o la comisión de hechos ilícitos hasta la reconstrucción digitalizada que simula diferentes situaciones con objeto de regularlas o juzgarlas, los discursos

(1) Aristóteles (1968), 431a.

jurídicos (2) están íntimamente permeados por el ejercicio de la vista (3). Sin embargo, la relevancia de lo visual en el ámbito jurídico no se limita a sus manifestaciones más evidentes en las esferas de actividad legislativa o judicial, sino que alcanza también la matriz cultural misma de nuestro tiempo. En este sentido, los éxitos de taquilla del calado de la adaptación fílmica de la serie de siete novelas sobre Harry Potter publicada por J. K. Rowling entre los años de 1997 y 2007 –así como los correspondientes videojuegos– constituyen una fuente de los discursos jurídicos contemporáneos que, dado su ampliamente conocido impacto cultural entre la juventud, merece una detenida consideración dada su innegable influencia sobre la construcción y la efectividad social no sólo de las instituciones democráticas, sino también de la utopía jurídica de la modernidad que encarnan los derechos humanos (4).

(2)

Aunque con ello quizás incurra en un exceso didáctico, considero pertinente precisar que utilizo el término *discursos* en su sentido foucaultiano. Desde dicha perspectiva, los *discursos* consisten en “prácticas que forman sistemáticamente los objetos sobre los que hablan”. Las prácticas discursivas a su vez conforman *saberes* que pueden –aunque, subrayo, no necesariamente– dar lugar a la constitución de una ciencia. Bajo el contexto de un saber, la práctica discursiva sirve al sujeto para tomar determinadas posiciones sobre los objetos sometidos a su conocimiento. Dicho en otros términos, el saber coordina enunciados y conceptos que la práctica discursiva ha ido configurando con el paso del tiempo. Existen saberes que son independientes de la ciencia, pero no los hay al margen de una práctica discursiva definida. Del mismo modo, toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma. Véase Foucault, M. (1969), pp. 67 y 236 y ss.

(3)

Sherwin, W. (2011).

(4)

Para efectos de este artículo y con objeto de evitar la introducción de mayores complicaciones semánticas en las páginas subsecuentes, utilizo una definición ostensiva de la voz “derechos humanos”, entendiendo por tales aquellos reconocidos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, todos ellos aprobados en el seno de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Sobre la consideración de los derechos humanos como utopía véanse Douzinas (2001) y Ramiro Avilés, M. A. y Cuenca Gómez, P. (2010).

(5)

Benjamin, W. (1991), vol. 5, p. 86.

(6)

Benjamin, W. (1991), vol. 5, p. 267.

La consideración de los filmes y los videojuegos de Harry Potter como una fuente de *jurisprudencia* en el sentido clásico del término –esto es, como un germen del pensamiento jurídico y la prudencia que supuestamente le es propia– y su vinculación con los derechos humanos, por supuesto, no están exentas de problemas. El primero y más acuciante es el carácter comercial de tales filmes y videojuegos en cuanto productos visuales dirigidos hacia el consumo de masas. El régimen cultural de la imagen en el capitalismo es sumamente complejo y nos remonta a una crítica radical –puesto que desciende hasta las raíces mismas– del *estilo de vida* que hoy se da por sentado, cuando menos, en la mayoría de los países occidentales.

La simbiosis entre capitalismo e imagen precede al nacimiento del cine. La primera experiencia visual del capitalismo tuvo lugar en los escaparates. Los *passages couverts* en París, construidos en las primeras décadas del siglo XIX, pueden considerarse el embrión de los centros comerciales contemporáneos. Ellos proveyeron a Walter Benjamin con la imagen central de la que probablemente sea su obra cumbre, pese a que se encuentra inconclusa: *Das Passagen-Werk*, una colección de escritos cuya forma fragmentaria adquirió carácter perpetuo a raíz del suicidio de Benjamin en 1940. Dichos fragmentos establecen las bases de una teoría crítica de la modernidad basada en una filosofía materialista que, a su vez, está fincada en una detallada apreciación de las prácticas visuales capitalistas.

Benjamin atribuye a los *passages couverts* el rango de “templo original” en el que concurren de manera embrionaria todos los elementos del capitalismo de consumo (5). Los *passages couverts* constituyen, en este sentido, el principio del consumo como espectáculo. Los escaparates se extendieron desde los *passages* al resto de la ciudad y alcanzaron su culmen en las ferias de 1855 y 1867 celebradas en París. Benjamin concibe la feria como el origen de la “industria del placer” (*Vergnügungs-industrie*) que “refinó y multiplicó las variedades de comportamiento reactivo de las masas” y preparó su adaptación para la instrumentación del principio básico de la publicidad: ver, pero no tocar (6).

Las autoridades parisinas incitaron al proletariado para que realizase auténticos peregrinajes a los altares que las ferias erigieron a la industria, de modo que pudiesen admirar la exhibición de las maravillas construidas con sus manos y, sin embargo, fuera del alcance de su poder adquisitivo. O, peor aún, el proletariado era invitado a admirar en las nuevas máquinas –*pruebas visibles* del progreso técnico– la anticipación maravillosa del desplazamiento de su propio trabajo y, consecuentemente, de su propia subsistencia. París, *ville de miroirs*, constituyó a la multitud misma en espectáculo. Los individuos visualmente reproducidos en los aparadores adquirieron el rango uniforme de consumidores. Las relaciones y diferencias de clase resultaron así virtualmente invisibles en el mundo que reflejaban los escaparates, espejo ubicuo del consumo.

Benjamin describe el espectáculo ofrecido por París como una *fantasmagoría*, esto es, como un entramado de ilusiones ópticas que se desdobl原因 unas sobre

las otras. Karl Marx utilizó el mismo término en *Das Kapital* para aludir a la apariencia engañosa que las mercancías adquieren en cuanto son colocadas en el mercado. De hecho, Benjamin cita la obra marxista en *Das Passagen-Werk* para describir los términos en que el valor de cambio ofusca el valor del trabajo productivo (7). No obstante, los objetivos perseguidos por Benjamin son azas distintos de aquéllos perseguidos por Marx. Mientras que el primero se enfoca a la elaboración de una filosofía de la experiencia histórica, el segundo pretende establecer las bases para una crítica económica del capital. La clave de la fantasmagoría resaltada por Benjamin, consecuentemente, no es tanto la mercancía colocada en el mercado, sino aquélla que es dispuesta para su exhibición. Benjamin nos obliga a centrar nuestra atención, por encima de las categorías marxistas del valor de cambio y el valor de uso, en el valor de representación. Este es, justamente, el punto de partida asumido por el presente artículo para el análisis jurisprudencial de los filmes y los videojuegos de Harry Potter.

¿Cuál es, entonces, el valor de representación que entrañan los filmes y los videojuegos de Harry Potter en el contexto de los discursos jurídicos contemporáneos, con especial énfasis en aquéllos que asumen los derechos humanos como elementos sustanciales en la construcción de un modelo de sociedad justa? Con miras a resolver esta pregunta, he dividido mi argumentación en tres partes. En la primera esbozaré una teoría del Derecho que, trascendiendo las manifestaciones normativas e institucionales del orden jurídico, le inscribe como un fenómeno discursivo profundamente conectado con la cultura prevalente en un momento histórico determinado. A continuación realizaré un breve análisis de los filmes y los videojuegos *potterianos*, comparando el sustrato de la visión política de la justicia en ellos manifestada con aquélla desarrollada en las novelas escritas por J. K. Rowling. Finalmente, revisitaré la visión de Walter Benjamin en torno a la función histórica del cine para concluir en la reafirmación, a pesar de los poderes fácticos que innegablemente respaldan a la industria cultural de nuestros días, de la potestad de cada persona para hacer suyas las historias que le son contadas por cualesquiera medios y, en ejercicio de su autonomía, rechazar sus dimensiones autoritarias y opresivas para conferirles, en cambio, las más profundas connotaciones emancipadoras.

I. *Nomos*, Narrativa y Harry Potter

Por regla general, el primer día en que uno toma asiento en los pupitres de la Facultad de Derecho los profesores y las profesoras se encargan de hacerle saber que todo aquello que se creía conocer sobre el Derecho hasta ese momento era en realidad una confusa engañifa propia de legos y legas. El Derecho, se nos dice, es un lenguaje que se expresa fundamentalmente en instituciones y normas dictadas por el Estado. Esta visión del fenómeno jurídico, amén de tremendamente empobrecedora, es también considerablemente autoritaria en tanto le constituye en patrimonio exclusivo (y excluyente) de los y las juristas y arrebatada a quienes no han sido iniciados en los saberes jurídicos cualquier posible participación en la construcción del Derecho que habrá de normar aspectos fundamentales de su vida.

A continuación habré de argumentar en contra de esta arraigada tradición de pensamiento jurídico para defender justamente la proposición opuesta: el Derecho trasciende al Estado e inevitablemente importa a los legos y las legas. Mi punto de partida, deudor de la estética jurídica desarrollada por Desmond Manderson, del pluralismo jurídico propugnado por Robert Cover y de la antropología simbólica fraguada por Clifford Geertz, es el siguiente: las instituciones encargadas del control social representan una parte muy limitada de las prácticas discursivas que aglutinamos en el saber al que llamamos *Derecho*. El significado y las funciones del Derecho vigente no se definen

(7) Benjamin, W. (1991), vol. 5, p. 245.

en última instancia en los palacios legislativos, los consejos ministeriales, los tribunales o las comisarías de policía: ni siquiera, aunque ello lastime el orgullo de quienes nos desempeñamos como académicos, en las aulas universitarias y los centros de investigación jurídica. Donde el Derecho adquiere significado y sentido es en las calles, en las plazas públicas y en las charlas de sobremesa que a diario tienen lugar en los cafés y los hogares. Esto significa –y he de decirlo expresamente, aunque se me tache de demagogo y populista– que, en última e irrevocable instancia, el derecho nos pertenece a todos.

Es esta dimensión social y colectiva de los discursos jurídicos la que se da por supuesta (esto es, se trata de un *pre-supuesto*) en los tratados clásicos de teoría del Derecho, como cuando H. L. A. Hart reconoce que existen “dos mínimas condiciones necesarias y suficientes para la existencia de un sistema jurídico”. Primero, “las reglas de conducta que son válidas según el criterio de validez último del sistema tienen que ser generalmente obedecidas”; y, en segundo lugar, “sus reglas de reconocimiento que especifican los criterios de validez jurídica, así como sus reglas de cambio y adjudicación, tienen que ser efectivamente aceptadas por sus funcionarios como estándares públicos comunes de conducta oficial” (8).

Hart considera que “la afirmación de que un sistema jurídico existe” constituye “un enunciado con el doble perfil de Jano, una de cuyas caras mira a la obediencia por parte de los ciudadanos ordinarios, y la otra a la aceptación de las reglas secundarias como pautas o criterios comunes críticos de conducta oficial, por parte de los funcionarios” (9). Sobre estas premisas, un sistema jurídico funcional es aquel en que “las reglas reconocidas como válidas al nivel oficial son generalmente obedecidas” (10). Así, *a contrario sensu* cabe afirmar que una de las mayores patologías que arrastran los estudios jurídicos contemporáneos radica en que, a fuerza de hacer énfasis en la perspectiva de los funcionarios y las funcionarias, han ignorado intencionada y meticulosamente la de los ciudadanos y las ciudadanas. Hart tiene claro que “es una condición necesaria de la existencia del poder coercitivo que por lo menos algunos tienen que cooperar voluntariamente en el sistema y aceptar sus reglas” (11). De ello se sigue que las sanciones no entrañan el “motivo normal de la obediencia” de las normas jurídicas, sino “una *garantía* de que aquellos que obedecen voluntariamente no serán sacrificados a quienes no lo hacen”. Para Hart, en suma, “lo que la razón reclama es cooperación *voluntaria* dentro de un sistema *coercitivo*” (12).

Ciertamente los principios constitucionales, las convenciones del orden social y las instituciones coercitivas formales (léase, aquello que normalmente agota los estudios de los y las aspirantes a abogados y abogadas en las escuelas y facultades de derecho) son elementos muy importantes del fenómeno jurídico, pero no lo agotan. Pretender esto equivale a confundir el efecto con la causa (13). El Derecho es inseparable del orden simbólico (en el sentido en que emplea esta expresión Jacques Lacan, esto es –aunque, lo reconozco, dicho en términos muy simplificados–, como la estructura del lenguaje que permite una comunicación relativamente coherente entre los sujetos de la especie humana (14)), dado lo cual su producción se solapa con las diferentes esferas discursivas constitutivas de nuestra vida cotidiana: con las conversaciones en las que nos involucramos, los libros que leemos, los productos de entretenimiento de masas que consumimos, la música que escuchamos y el arte con el que crecemos (15).

En el sentido apuntado, todo ser humano en sociedad habita un *nomos* (νόμος), es decir, un “universo normativo” (16). Este universo, que determina nuestras vidas, es constantemente generado y sostenido a partir de un conjunto de símbolos culturales de muy diversa índole, mismos que son cohesionados por medios narrativos. En el seno del *nomos*, el vínculo entre narrativa y Derecho es inquebrantable. Tal como nos advierte Cover: “Por cada constitución hay una épica, por cada decálogo hay una escritura [sagrada]” (17). En el *nomos* convergen así rituales, tradiciones,

(8)
Hart, H. L. A. (1982), p. 113.

(9)
Hart, H. L. A. (1982), p. 113.

(10)
Hart, H. L. A. (1982), p. 114.

(11)
Hart, H. L. A. (1982), p. 198.

(12)
Hart, H. L. A. (1982), p. 193.

(13)
Cfr. Manderson, D. (2004), pp. 283-284.

(14)
Lacan, J. (1982).

(15)
Cfr. Manderson, D. (2003), p. 93.

(16)
Cover, R. (1983), p. 4.

(17)
Cover, R. (1983), pp. 4-5.

textos y objetos que, combinados, integran aquello que Geertz denomina *sensibilidad jurídica*, es decir, una manera distintiva de “imaginar lo real” desde lo normativo (18). Las sensibilidades jurídicas –aún bajo el modelo de derecho eminentemente tecnócrata que prevalece en Occidente– son elementos *constitutivos, constructivos y formativos* de nuestro “estilo de existencia social” (o, dicho en otras palabras, nuestra cultura) particular (19).

Bajo esta perspectiva narratológica y antropológica, en suma, el derecho no es solamente un conjunto de reglas e instituciones herméticamente clausuradas en su propia lógica interna, sino un *mundo* en el que vivimos (y en el que, además, es preciso *saber vivir* para sobrellevar la convivencia social): ahí donde cobran sentido palabras como *derecho, obligación, delito* o *potestad*, por mencionar sólo unas cuantas. Derecho es, por tanto, todo cuanto contribuye a la producción del *nomos* e, igualmente, todo cuanto éste produce. A partir de la noción de *nomos*, consecuentemente, aunque resulta innegable que la cuestión de la *forma* es esencial a la significación y la retórica jurídicas, la institucionalización bajo estructuras específicamente definidas por el Estado no lo es. El *nomos*, tal como Robert Cover lo asienta expresamente, “no requiere Estado alguno” (20). La creación de significación jurídica –la *jurisgénesis*, en la terminología empleada dicho autor– trasciende al Estado y sus instituciones sencillamente porque su primer y último anclaje cultural reside en los procesos colectivos mediante los cuales una comunidad humana cualquiera forja significados normativos compartidos (21). Sobre estos presupuestos, argumentaré a continuación que tanto la serie de novelas *potterianas* como los filmes y los videojuegos en que éstas se tradujeron han llegado a constituir un elemento crucial del *nomos* occidental contemporáneo cuyos horizontes emancipadores han resultado severamente emborronados por la industria cultural.

II. El Embate de la Industria Cultural: Harry Potter Va al Cine (y a las Consolas)

En alguna otra parte he documentado ampliamente los discursos jurídico-políticos que subyacen a las novelas *potterianas*, vinculándolos explícitamente con los contenidos axiológicos que informan los derechos humanos (22). La obra de J. K. Rowling resulta especialmente adecuada para el análisis de las exigencias axiológicas básicas de un modelo jurídico ajustado a los derechos humanos porque no sólo se ocupa de los temas morales que constituyen tópicos usuales en la literatura infantil –la derrota del mal y el triunfo del bien–, sino que también atiende a los instrumentos *legales* que definen y caracterizan el moderno Estado de Derecho (23): por ejemplo, los mecanismos que previenen violación de las libertades fundamentales o los controles que requiere la administración para operar justamente.

Una situación radicalmente distinta prevalece tanto en los filmes inspirados en las novelas como en los videojuegos que pretenden dotarlas con trazas performativas. Entre el Harry Potter que protagoniza las novelas y su *alter ego* del cine y los videojuegos media un abismo cognitivo. En tanto que el primero paulatinamente descubre las múltiples injusticias subyacentes a la organización política de la comunidad mágica y, una vez que es consciente de ellas, pone todo su empeño en remediarlas; el segundo está demasiado ocupado en lances románticos y vertiginosos enfrentamientos contra *los malos* (identificados como tales exclusivamente en virtud de su oposición a *los buenos*) como para adquirir conciencia alguna respecto a los conflictos políticos que determinan la sociedad en que vive inmerso.

Jarrod Waetjen y Thimoty Gibson sugieren que la ambigüedad de la narrativa *potteriana* en relación con la acumulación de la riqueza y el consumo ha

(18)
Cfr. Geertz, C. (1983), pp. 170-175, 184 y 215.

(19)
Geertz, C. (1983), p. 218.

(20)
Cover, R. (1983), p. 11.

(21)
Cover, R. (1983), p. 11.

(22)
Gómez Romero, L. (2010).

(23)
Hall, S. (2003), p. 147.

favorecido que su lectura en cuanto “crítica políticamente comprometida de la desigualdad de clase, el materialismo vulgar y la discriminación racial” haya sido desplazada por una “celebración vociferante del consumo libre de culpa” bajo los auspicios de Time Warner, el gigante mediático multinacional que adquirió los derechos para adaptarla al cine (24). Waetjen y Gibson consideran que “lejos de simplemente ‘comercializar’ los textos de Rowling, AOL Time Warner de hecho *activó* una lectura del universo de Harry Potter que estaba presente en los propios textos”, particularmente en el tratamiento “complejo y a menudo contradictorio” que la escritora confiere al problema de las inequidades en la distribución de la riqueza (25).

En lo personal, difiero de este criterio porque me parece que es posible privilegiar las lecturas liberadoras e igualitarias de los relatos *potterianos*, en las cuales inclusive es dable rastrear una veta de la tradición socialista, por ejemplo, en el tratamiento de la cuestión de la esclavitud de los elfos domésticos. No creo que Rowling haya insertado en su creación una especie de bomba de tiempo ideológica a la espera de que los agentes culturales del capitalismo la accionasen en el momento oportuno. Sin embargo, debo conceder que Waetjen y Gibson atinan en cierto aspecto fundamental de la comparación entre las novelas *potterianas* y sus correspondientes versiones filmicas: sí, por una parte “los textos polifónicos de Rowling ofrecen cuando menos la posibilidad de encontrar discursos críticos con el hiper-consumo y la desigualdad de clase”; por la otra “estas posibilidades están severamente restringidas en el intertexto comercial de AOL Time Warner” (26).

Cabe, consecuentemente, calificar la adaptación de los textos *potterianos* al cine como el proyecto consumado de una degradación simbólica de sus componentes emancipadores. El rostro más estable en este proceso ha sido Steve Kloves, quien ha tenido a su cargo la elaboración de prácticamente todos los guiones cinematográficos (con excepción del correspondiente a la quinta entrega, que fue elaborado por Michael Goldenberg). La dirección de los filmes, en cambio, ha estado sujeta a considerables altibajos. Chris Columbus (*Harry Potter and the Philosopher’s Stone*, 2001; y *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, 2002), Alfonso Cuarón (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, 2004), Mike Newell (*Harry Potter and the Goblet of Fire*, 2005) y David Yates (*Harry Potter and the Order of the Phoenix*, 2007; así como *Harry Potter and the Half-Blood Prince*, 2009; y las dos partes en que se dividió *Harry Potter and the Deathly Hallows*, respectivamente proyectadas en salas en los años 2010 y 2011) sucesivamente han tomado el relevo como directores de las películas *potterianas*.

Un rápido repaso de aquellos aspectos políticos *omitidos* o *silenciados* en las ocho películas que mimetizan los episodios de la saga *potteriana* confirmará su implacable enajenamiento ideológico a manos de la industria cultural. En el primer libro, J. K. Rowling abre su relato con un mordaz ataque contra el fetichismo del consumo que personifican los miembros de la familia Dursley. No obstante, la versión filmica de *Harry Potter and the Philosopher’s Stone* –como notablemente lo expone Jyotsna Kapur– “elude la sátira social formulada por Rowling en torno a la familia burguesa privatizada” para hacer hincapié, en cambio, sobre el despliegue de efectos especiales en las escenas de acción (por ejemplo, los partidos de *quidditch* o el enfrentamiento de los protagonistas con un troll). “En este filme altamente comercial”, podemos afirmar a la par que Kapur, “tales aspectos visuales constituyen la narrativa misma. La trama es poco más que una serie de eventos vinculados entre sí como tráileres cinematográficos” (27).

Las adaptaciones filmicas de *Harry Potter and the Chamber of Secrets* y *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* adolecen del mismo defecto que Kapur señala en la primera película. No obstante, desde un punto de vista estrictamente político guardan una considerable fidelidad a la historia original. Es a partir del cuarto episodio que la adaptación filmica de las novelas *potterianas* cambia en forma drástica. *Harry Potter and the*

(24)
Waetjen, J. y Gibson, T. (2007),
p. 5.

(25)
Waetjen, J. y Gibson, T. (2007),
p. 7.

(26)
Waetjen, J. y Gibson, T. (2007),
p. 22.

(27)
Kapur, J. (2003), [en línea].

Goblet of Fire es poco más que una impresionante colección de efectos especiales rigurosamente desvinculada de cualquier materia que interese a la justicia. Newell y Kloves optaron por excluir del filme todos y cada uno de los elementos críticos presentes en el libro que lleva el mismo título: entre otros, el pogromo en que, durante los Mundiales de *Quidditch*, los mortifagos martirizan a una familia *muggle*; el acoso mediático que sufren Harry, Hagrid y Hermione; la fundación de la S. P. E. W. (o P. E. D. O., en la traducción castellana de la saga *potteriana*) y las secuelas que trae aparejada la emancipación de los elfos –sobre todo, los distintos términos en que bregan con su libertad Dobby y Winky-, o las advertencias que Albus Dumbledore hace a Cornelius Fudge respecto a los derechos secularmente violentados de ciertos colectivos mágicos (como los gigantes).

Los binomios Yates-Goldenberg y Yates-Kloves no merecen una mejor valoración por lo que atañe al respeto a los enfoques críticos inscritos en la narrativa *potteriana*. En *Harry Potter and the Order of the Phoenix* el personaje de Dolores Umbridge pierde el oscuro talante teñido de crueldad y fanatismo burocrático que le había conferido J. K. Rowling para, en cambio, disolverse en una mezcla –según le describiera el *Daily Mail*- de Margaret Thatcher y Hyacinth Bucket (28), la ficticia ama de casa que protagonizaba la serie televisiva *Keeping Up Appearances*, emitida entre los años de 1990 y 1995 por la BBC. Nacida en la clase trabajadora, Bucket se distinguía principalmente por unas desesperadas aspiraciones de ascenso social que revestían con un toque tristemente cómico su fatuidad y su cursilería doméstica. La remisión a esta referencia cultural en la prensa británica es asaz indicativa de la mutación entre el texto de J. K. Rowling y su traducción filmica. La Dolores Umbridge literaria personifica una amenazante prevención: *las apariencias engañan*, tras una porcelana *kitsch* estampada con gatitos puede ocultarse la bestia que, con la connivencia del poder público, hizo posible a Maria Mandel. La tortura, por el contrario, es apenas una anécdota en el historial de su pálido reflejo cinematográfico, quien –como corresponde al docente arbitrario imprescindible en toda comedia adolescente- incluye entre sus deberes como Suma Inquisidora de Hogwarts impedir que los alumnos se besen entre sí o paseen con el uniforme desarreglado.

Igualmente, la petulante arbitrariedad con que los magos y las magas conducen sus relaciones con el resto del mundo desaparece casi por completo en los filmes *potterianos*. El fraude ideológico simbolizado por la *Fuente de los Hermanos Mágicos* ni siquiera es mencionado en *Harry Potter and the Order of the Phoenix*; las vejaciones que el Primer Ministro del Reino Unido debe tolerar en vista del trato subordinado que le dispensa el Ministerio de Magia fueron truncadas en *Harry Potter and the Half-Blood Prince*. Apenas una pálida sombra del terror fascista instaurado bajo el auspicio de Lord Voldemort es perceptible en las dos partes de *Harry Potter and the Deathly Hallows*.

Para resumir: las películas basadas en los relatos de Harry Potter acentúan de manera reiterada, en detrimento de sus contenidos políticos, tanto las relaciones sentimentales en que se involucran los personajes como cualesquiera aventuras en que éstos participan. Los coqueteos y malentendidos entre Harry Potter y Cho Chang. El vertiginoso vuelo de los iniciados en la magia, lo mismo montados sobre una escoba que cabalgando sobre orgullosos hipogrifos. Las desavenencias amorosas entre Ron Weasley y Hermione Granger. El violento desafío del dragón durante el Torneo de los Tres Magos. Estas y otras escenas similares agotan prácticamente la totalidad de la historia filmica paralela construida en torno al mundo secundario producido por J. K. Rowling.

Las mutilaciones narrativas que priman en las adaptaciones cinematográficas de las novelas *potterianas*, amén de anularles políticamente, las colocan en una penosa situación estética. Al respecto, cabe recordar que la propia J. K. Rowling, durante la ceremonia de aceptación del Premio Príncipe de

(28)
Cox, T. (1º de agosto de 2007)
[en línea].

Asturias de la Concordia en el año 2003, exteriorizó las siguientes intenciones autorales:

Desde luego mi intención no fue ni enseñar ni predicar a los niños. De hecho, creo que salvo raras excepciones, las obras de ficción infantil sufren si el autor o autora está más interesado en instruir a sus lectores que en cautivarlos con un cuento. Sin embargo, siempre he creído que los libros de Harry Potter son altamente morales. Quise representar las ambigüedades de una sociedad donde la intolerancia, la crueldad, la hipocresía y la corrupción abundan, para demostrar mejor lo heroico que es, cualquiera que sea tu edad, luchar en una batalla que nunca se ganará. Y también quise reflejar el hecho de que la vida entre los once y los diecisiete años puede ser difícil y confusa, aun estando armado con una varita mágica (29).

Aunque la intención del autor no es absolutamente determinante con relación a las lecturas que pueden realizarse sobre una narrativa determinada, sin lugar a dudas constituye un importantísimo criterio orientador para establecer su significación. Una historia construida en torno a la cuestión de la justicia malamente puede prescindir de las especulaciones sociales que la dotan de sentido y le proveen unidad. Tal es, en mi opinión, la causa de la sensación de discontinuidad en el ritmo de la fábula que Kapur percibió –tal vez un poco prematuramente- en *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. En conjunto, podemos entonces hacer extensivo a los filmes *potterianos* (sobre todo a partir del cuarto episodio) el juicio que, en las páginas del *New York Times*, A. O. Scott manifestara con relación a *Harry Potter and the Order of the Phoenix*: aunque indudablemente tienen éxito como instrumentos de entretenimiento masivo, a fin de cuentas languidecen en “una colección de momentos interesantes” que es incapaz de proveer al espectador “una experiencia dramática plenamente integrada”. Scott concluye –y yo suscribo su opinión- que, en el caso de Harry Potter, “[q]uizás por [un problema de] diseño, los filmes nunca igualan a los libros” (30).

La situación de los videojuegos producidos a partir de los relatos *potterianos* no es mejor que la prevaleciente en relación con las películas. El análisis de esta variante lúdica de la saga *potteriana* concierne al análisis visual de los relatos *potterianos* en tanto que, *grosso modo*, podemos afirmar que involucra una forma específica de narrativa *interactiva*, esto es, fundada en el presupuesto de una continua acción recíproca entre el programa computacional que soporta el juego, por un lado; y las habilidades visuales de los jugadores, por otro (31). Ciertamente existen videojuegos no-narrativos –por ejemplo, aquéllos que, como *Tetris*, se encuentran centrados en rompecabezas-, pero éste no es el supuesto de los que están inspirados en la obra de J. K. Rowling (o, mejor dicho, en los filmes que a su vez están basados en ésta), toda vez que en ellos el jugador o la jugadora asume el control de alguno de sus personajes –por regla general, el propio Harry Potter- y le conduce a través de un marco diegético audiovisual normalmente referido a Hogwarts (aunque algunos pasajes del relato interactivo se desarrollan en otros escenarios, como la casona situada en el número 12 de Grimmauld Place que sirve como cuartel general a la Orden del Fénix o el Ministerio de Magia).

Los videojuegos relacionados con las historias *potterianas* son tan parecidos entre sí que no vale la pena realizar un análisis pormenorizado de ellos. Aunque, evidentemente, a medida que transcurren los años sus elementos gráficos han adquirido mayor complejidad y realismo (a partir de *Harry Potter and the Goblet of Fire* los personajes guardan cada vez mayor parecido con sus contrapartes filmicas), en el fondo todos responden a una misma dinámica narrativa: Harry (o cualquiera de sus adláteres) aprende un hechizo y después lo aplica en la realización de alguna tarea absurda; y/o Harry debe batirse en duelo con su varita mágica; y/o Harry debe realizar acrobacias en alguna clase de vehículo mágico o criatura voladora; y/o Harry debe recolectar cromos

(29) Rowling, J. K. (2003) [en línea].

(30) Scott, A. O. (10 de julio de 2007) [en línea].

(31) Cfr. Newman, J. (2004), pp. 91 y ss.

mágicos, grageas de Bertie Bott, ingredientes para una poción u otro tipo de objetos coleccionables para hacerse acreedor a alguna recompensa (32).

La premisa común a los videojuegos *potterianos* es la acción por el mero placer de actuar. No debemos engañarnos al respecto. Frecuentemente se ha señalado que, en comparación con los soportes audiovisuales provistos por la televisión y el cine, los videojuegos presentan la ventaja de permitir la participación del *espectador* al convertirle, justamente, en *jugador* (33). Sin embargo, la libertad del jugador en última instancia está sujeta a los límites establecidos por el programador. Los videojuegos nos permiten participar en aquellas historias que narran e inclusive, en apariencia, alterar su curso... pero sólo hasta cierto punto. No puede existir un horizonte de emancipación en un videojuego salvo que el programador le haya previsto entre las variables a las que puede acceder el jugador. Así, quien virtualmente calce los zapatos de Harry Potter en los videojuegos que nominalmente corresponden a sus aventuras literarias, con toda probabilidad –si practica lo suficiente– podrá dominar el hechizo *rictusempra* (recurrente en ellos), pero no verá tentada su fantasía con nuevas perspectivas de libertad y justicia.

La lectura de la obra literaria de J. K. Rowling realizada desde la industria cultural, por tanto, puede calificarse como fundamentalmente negativa bajo la óptica de los derechos humanos. La degradación de la narrativa *potteriana*, que implica el colapso de su potencial para poner en evidencia y someter al escrutinio crítico ciertas injusticias que aceptamos como parte integral de nuestro paisaje cotidiano, parece un hecho consumado hasta el grado en que podríamos suscribir las consideraciones a las que llegan Waetjen y Gibson tras un sagaz análisis de su progresiva mercantilización: puesto que “el intertexto de AOL Time Warner” satura actualmente los discursos sobre Harry Potter, debemos aceptar que “la reproducción de la comprensión fetichista de la producción y consumo de mercancías” (léase, la base sociocultural del capitalismo) ha encontrado en las formas degeneradas de los relatos *potterianos* un poderoso aliado (34).

No obstante, pese a la innegable parte de razón inscrita en la argumentación de Waetjen y Gibson, me parece que estos autores precipitan sus conclusiones finales. Es cierto que aquellas lecturas de una fábula propulsadas por la industria cultural poseen al día de hoy una formidable influencia, pero ello no les confiere un prestigio absoluto e irrefutable. Por lo que atañe a la interpretación de cualquier texto, los lectores y las lectoras todavía pueden reivindicar la última palabra. Aún la corporación más poderosa sería incapaz de controlar todas las lecturas heterodoxas de los lances de Harry Potter. En prueba de esto, cabe recordar la laconica crítica que, hacia el año 2009, los autores y las autoras del sitio web *ElDiccionario.org* (empeñado, con auténtico afán enciclopédico, en “reunir, seleccionar y facilitar a los *fans* hispanos [sic] todo la información sobre el mundo de los libros de Harry Potter”) dirigían contra la peculiar hermenéutica de las historias creadas por J. K. Rowling promovida desde Hollywood: “Las películas de Harry Potter no son consideradas [fuentes] fiables para *El Diccionario*” (35).

III. Otro Harry Potter es Posible, o El Poder del Espectador

El panorama del valor de representación inherente a los filmes y los videojuegos inspirados en las historias *potterianas* que presenté en el apartado previo resulta bastante desolador. Entre las líneas del análisis crítico de las representaciones visuales de los relatos de Harry Potter que he realizado se proyecta en buena medida la sombra de la crítica de la industria cultural postulada por Theodor Adorno y Max Horkheimer. Para estos autores,

(32)

Mientras realizaba la investigación de mi tesis doctoral tuve la oportunidad de jugar personalmente – aunque sólo en las versiones para la plataforma Microsoft Windows– los siguientes videojuegos basados en la narrativa de J. K. Rowling, todos ellos distribuidos por Electronic Arts: *Harry Potter and the Philosopher’s Stone*, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, *Harry Potter and the Goblet of Fire*, *Harry Potter and the Order of the Phoenix*, *Harry Potter and the Half-Blood Prince* y *Harry Potter: Quidditch World Cup*.

(33)

McGonigal, J. (1999).

(34)

Waetjen, J. y Gibson, T. (2007), p. 22.

(35)

El Diccionario.org [en línea].

cabe recordar, “[e]l cine y la radio no necesitan ya darse como arte” porque “[l]a verdad de que no son sino negocio les sirve de ideología que debe legitimar la porquería [*schund*] que producen deliberadamente” (36). Una vez constituidas en mercaderías, las imágenes destinadas al consumo de masas –y la cultura popular en general– cargan no sólo con una presunción de barbarie estética, sino que soportan igualmente la sospecha de encubrir una *trampa para no pensar* sobre aquellas facetas injustas de nuestra convivencia social.

“La afinidad originaria entre el negocio y la diversión”, explican Adorno y Horkheimer, “aparece en el significado mismo de esta última”, que no es sino “la apología de la sociedad [capitalista]” (37). La locución inglesa *show business* muestra fehacientemente el poderoso vínculo existente entre los artefactos culturales masificados y la mecánica del mercado: por un lado, sin comercio (*business*) no hay espectáculo (*show*); por otro, el espectáculo anticipa y predispone las condiciones que aseguran el éxito del intercambio mercantil conforme a los cánones capitalistas. Dicho en otros términos, *la industria del entretenimiento sirve a la constante regeneración de las bases culturales que sostienen al sistema capitalista de producción*. En este contexto, obviamente, los horizontes emancipadores contenidos en los derechos humanos no tienen cabida: la dignidad de la persona resulta desplazada por su condición de cliente, empleado o empleada o, en términos más generales y escuetos, sencillamente *consumidor o consumidora*. “Todos son libres para bailar y divertirse”, concluyen Adorno y Horkheimer, pero el ejercicio de esta libertad “refleja siempre la coacción económica” (38).

La respuesta de los redactores y las redactoras de *EIDiccionario.org* a las adaptaciones fílmicas de los textos *potterianos*, empero, constituye una motivación suficiente para matizar las consideraciones de Adorno y Horkheimer sobre los alcances del poder de la industria cultural. Walter Benjamin nos ofrece los elementos discursivos indispensables para estos efectos. En su célebre ensayo sobre la obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica, Benjamin concluye con una distinción entre el *esteticismo de la política* que propugna el fascismo mediante herramientas como el cinematógrafo (en tanto sirven para transformar en espectáculo a la multitud y a la guerra); y la *politización de la estética* que, con medios análogos, refiere al comunismo (39). Puesto que para Benjamin el comunismo entraña el último y mejor horizonte posible de la emancipación humana (mismo que nosotros situaríamos, el día de hoy, en la utopía de los derechos humanos), resulta crucial comprender a qué se refiere dicho autor cuando emplea los términos ‘estética’ y ‘política’. El *esteticismo de la política* que Benjamin atribuye al fascismo puede reconducirse a la crítica de la industria cultural desarrollada por Adorno y Horkheimer. La interpretación de la *politización de la estética* que imputa al comunismo, en cambio, plantea mayores dificultades hermenéuticas.

(36)
Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1998), vol. 3, p. 142.

(37)
Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1998), vol. 3, p. 166.

(38)
Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1998), vol. 3, p. 192.

(39)
Benjamin, W. (1991a), vol. 1-2, p. 508.

(40)
Buck-Morss, S. (1992), p. 5.

(41)
Benjamin, W. (1991a), vol. 1-2, p. 445.

Una primera lectura, sumamente simplificadora, de los señalamientos de Benjamin apunta a la instrumentalización del arte como artilugio de propaganda comunista. Sin embargo, esta es justamente la acusación que el propio Benjamin lanza contra el fascismo. De ahí que parezca plausible discurrir, a la par que Susan Buck-Morss, que Benjamin reclama al arte la difícilísima tarea de restaurar la autonomía del ser humano sin rehuir la intervención de tecnologías como el cinematógrafo, sino precisamente pasando a través de ellas (40). En una versión temprana del ensayo anteriormente aludido, Benjamin precisa que la crisis política de sus tiempos –y de los nuestros también, en tanto herederos que somos de la modernidad y sus paradojas y patologías– exige una comprensión de la estética que incluya la recepción social de la tecnología, con los efectos concomitantes de alienación sensorial sobre las condiciones de la experiencia y la agencia sociales. El cine, desde esta perspectiva, cumple la función histórica de “hacer del vasto aparato técnico de nuestros días un objeto de innervación humana” (41).

El valor de representación de los filmes y videojuegos *potterianos*, por tanto, no se agota en el giro ideológico que imprimió sobre ellos la industria cultural. Los críticos y las críticas que recelan del conformismo mercantil que puedan suscitar las representaciones visuales del universo *potteriano* en quienes resulten expuestos a ellas, a la postre, reviven el pánico ético-político que Serguei Tchakhotine resumiera magistralmente en el título de su análisis sobre los poderes mediáticos, publicado por vez primera en el año de 1939: *Le Viol des Foules par la Propagande Politique (La Violación de las Masas por la Propaganda Política)* (42). Aún bajo el sistema capitalista de producción, el régimen estético de la imagen y su potencial para la construcción de horizontes jurídicos emancipadores –tales como los encarnados en los derechos humanos– depende en buena medida de la respuesta que el espectador preste a ella. La comunicación no es jamás unilateral: cualquier embate de la industria cultural encontrará frente a sí a seres humanos con plena autonomía y capacidad de discernimiento para procesar las experiencias visuales que son ofrecidas a su vista.

Conclusión

Las experiencias visuales construidas desde la industria cultural nunca son enteramente transparentes e inocentes. En torno a ellas existen toda suerte de intereses que pugnan por encontrar en la imagen un medio de expresión, y los filmes y los videojuegos *potterianos* no han sido ajenos a estas batallas simbólicas. No obstante, paradójicamente ello les constituye en vehículos para la reflexión sobre los derechos humanos y el rol que éstos juegan en el *nomos* que regula nuestras vidas. A fin de cuentas, la legitimidad democrática requiere confianza en la libertad ciudadana; y el ejercicio de esta libertad exige a su vez que, a despecho del más sutil o agresivo ardid publicitario, cada uno sea capaz de razonar, por sí mismo y en diálogo con otras personas –bajo condiciones de igualdad–, cuáles son las decisiones colectivas justas desde el punto de vista de los intereses comunes a todos los integrantes de la sociedad política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1998) *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. En Th. Adorno, *Gesammelte Schriften*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, vol. 3.
- Aristóteles (1968). *De Anima*. Traducción al inglés de D. W. Hamlyn, Oxford, Clarendon Press.
- Benjamin, W. (1991). *Das Passagen-Werk*. En W. Benjamin, *Gesammelte Schriften*, edición de R. Tiedemann y H. Schweppenhäuser, Frankfurt am Main, Suhrkamp, vol. 5.
- (1991a). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. En W. Benjamin, *Gesammelte Schriften*, edición de R. Tiedemann y H. Schweppenhäuser, Frankfurt am Main, Suhrkamp, vol. 1-2, pp. 471-508.
- Buck-Morss, S. (1992). "Aesthetics and Anaesthetics: Walter Benjamin's Artwork Essay Reconsidered". *October*. (62), pp. 3-41.
- Cover, R. "Foreword: *Nomos* and Narrative". *Harvard Law Review*. (97) 1, pp. 4-68.
- Cox, T. (1º de agosto de 2007). "Harry Potter's Growing Pains Stretch the Magic in Order Of The Phoenix". *Daily Mail* [en línea] <http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/reviews/article-468093/Harry-Potters-growing-pains-stretch-magic-Order-Of-The-Phoenix.html#ixzz0OPF5k5hf> (Consulta de 15 de agosto de 2009).
- Douzinas, C. (2001). *The End of Human Rights: Critical Legal Thought at the Turn of the Century*. Oxford, Hart Publishing.
- *ElDiccionario.org* [en línea] <http://www.eldiccionario.org/referencias/referencias.htm> (Consulta de 18 de agosto de 2009).
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du Savoir*, Paris, Gallimard.

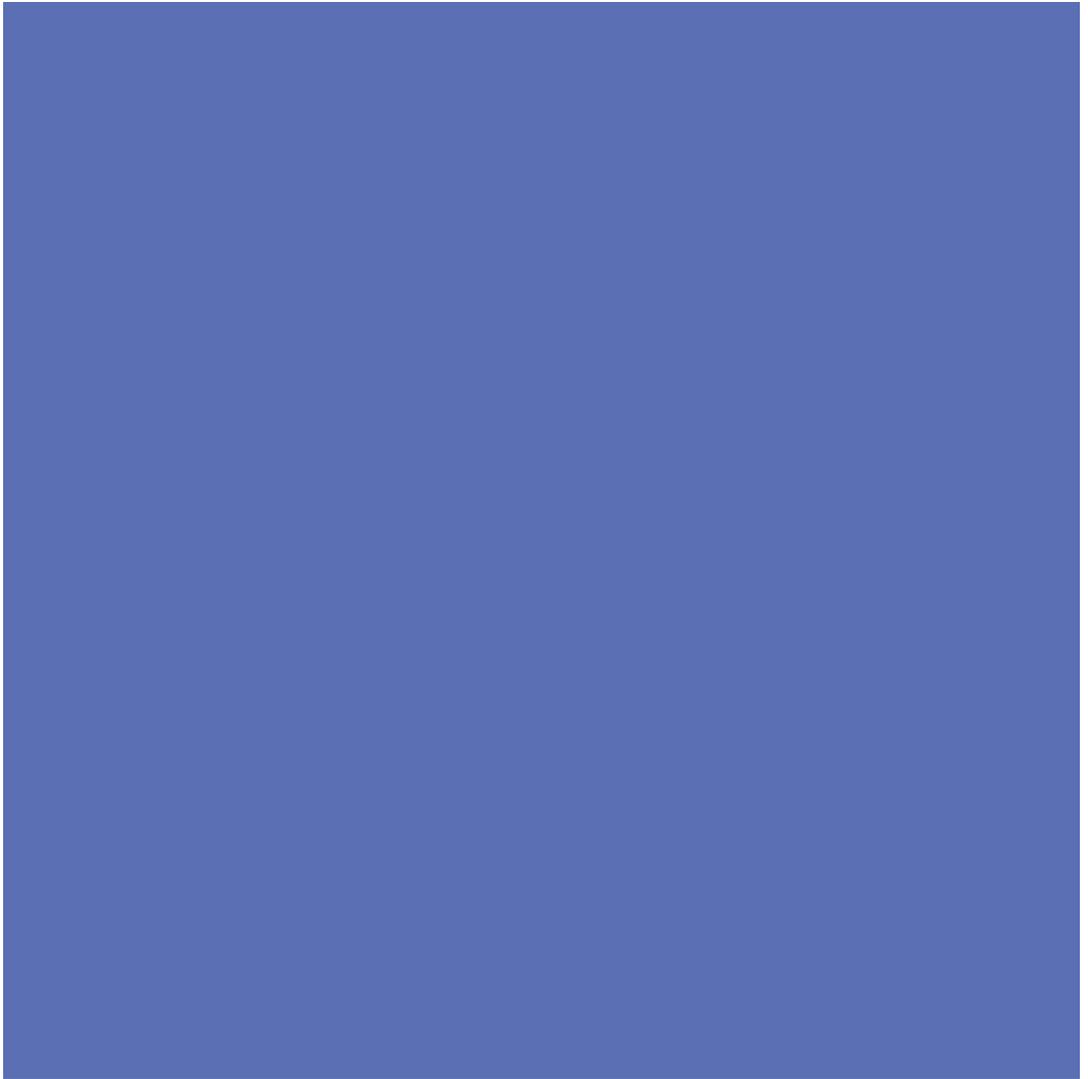
(42)

Tchakhotine, S. (1992).

- **Geertz, C.** (1983). "Local Knowledge: Fact and Law in Comparative Perspective". En Clifford, G. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Londres, Fontana Press, pp. 167-234.
- **Gómez Romero, L.** (2010). *Fantasia, Distopía y Justicia: La Saga de Harry Potter como Instrumento para la Enseñanza de los Derechos Humanos*. Madrid, Instituto de la Juventud.
- **Hall, S.** (2003). "Harry Potter and the Rule of Law: the Central Weakness of Legal Concepts in the Wizard World". En Anatol, G. L. (Ed.), *Reading Harry Potter: Critical Essays*, Westport, Praeger, pp. 147-162.
- **Hart, H. L. A.** (1982). *The Concept of Law*. Oxford, Clarendon Press.
- **Kapur, J.** (2003). "Free market, branded imagination: Harry Potter and the commercialization of children's culture". *Jump Cut: A Review of Contemporary Media*, (46) [en línea] <http://www.ejumpcut.org/archive/jc46.2003/kapur.potter/text.html#fn13> (Consulta de 25 de febrero de 2007).
- **Lacan, J.** (1982). "Le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel" *Bulletin de l'Association Freudienne*. (1), pp. 4-13.
- **Manderson, D.** (2003). "From Hunger to Love: Myths of the Source, Interpretation and Constitution of Law in Children's Literature". *Law and Literature* (15) 1, pp. 87-141.
- **Manderson D.** (2004). "In the *Tout Court* of Shakespeare: Interdisciplinary Pedagogy in Law". *Journal of Legal Education*. (54) 2, 2004, pp. 283-301.
- **McGonigal, J.** (1999). *This Might be a Game: Ubiquitous Play and Performance at the Turn of the Twenty-First Century*. Tesis doctoral, Fordham University.
- **Newman, J.** (2004). *Videogames*, Londres, Routledge.
- **Ramiro Avilés, M. A. y Cuenca Gómez, P.** (Eds.) (2010). *Los Derechos Humanos: La Utopía de los Excluidos*. Madrid, Dykinson/Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".
- **Rowling, J. K.** (2003). *Discurso Original Premio Concordia* [en línea] <http://www.fundacionprincipedeasturias.org/esp/04/premiados/discursos/discursorig784.html> (Consulta de 10 de enero de 2007).
- **Scott, A. O.** (10 de julio de 2007) "Hogwarts Under Siege". *New York Times* [en línea] <http://movies.nytimes.com/2007/07/10/movies/10harr.html> (Consulta de 15 de julio de 2007).
- **Sherwin, W.** (2011). *Visualizing Law in the Age of the Digital Baroque: Arabesques and Entanglements*. Abingdon y Nueva York, Routledge.
- **Tchakhotine, S.** (1992). *Le Viol des Foules par la Propagande Politique*. París, Gallimard.
- **Waetjen, J. y Gibson, T.** (2007). "Harry Potter and the Commodity Fetish: Activating Corporate Readings in the Journey from Text to Commercial Intertext", *Communication and Critical/Cultural Studies*. (4) 1, pp. 3-26

MATERIALES

En busca de nuevas narraciones: la mirada de los medios de comunicación ante la adolescencia



Selección de referencias documentales. En busca de nuevas narraciones: la mirada de los medios de comunicación ante la adolescencia

Esta relación está formada tanto por libros, como por artículos de revista o documentos de distinta procedencia, ingresados y seleccionados en la base de datos de la Biblioteca del Instituto de la Juventud.

Caso de estar interesados en alguna de estas referencias pueden solicitar copia del material susceptible de reproducción, según la legislación vigente, así como la realización de otras búsquedas retrospectivas, dirigiéndose a: BIBLIOTECA DE JUVENTUD. Marqués de Riscal, 16.- 28010 MADRID. Tel.: 9178 27473; Fax.: 917827427. E-mail: biblioteca-injuve@injuve.es.

Así mismo puede consultar ésta o anteriores Revistas de Estudios de Juventud, así como las Novedades de la Biblioteca en la página web del Instituto: <http://www.injuve.es>.

Jiménez Calderón, Francisco

“Nos volvemos loquitas”: apuntes lingüísticos sobre la imagen de las lectoras en las revistas para adolescentes / Francisco Jiménez Calderón, Anna Sánchez Rufat. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 93 (junio 2011); p. 62-74 . ISSN 0211-4364

Análisis de las revistas dirigidas a adolescentes con el fin de establecer la imagen que dichas revistas proyectan de sus lectoras; se pretende actualizar las perspectivas aplicadas, fundamentalmente mediante la consideración de secuencias lingüísticas específicas que, al mismo tiempo, proporcionen un punto de vista general sobre la dirección a la que se encamina este tipo de publicaciones.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ93-07.pdf>

“Shake it baby, shake it”: Media preferences, sexual attitudes and gender stereotypes among adolescents / Tom F. M. ter Bogt... [et al.]

16 p. : Gráf., tabl. En: Sex Roles. -- Vol. 63, n. 11-12 (2010); p. 844-859

Bibliograf.: p. 14-16

Estudia la exposición y preferencias por tres importantes medios de comunicación juveniles (televisión, estilos y televisión musical e Internet) en relación a las actitudes sexuales permisivas de los adolescentes y los estereotipos de género, a través de una muestra compuesta por 480 adolescentes holandeses de 13 a 16 años.

<http://link.springer.com/article/10.1007%2F1199-010-9815-1>

A major projet with a big goal : reduce the impact of violent content present in social media / Francesca Ranni... [et al.]. -- [S.l.] : CECE, 2012

101 p. : gráf., il. Financiado con el apoyo de la Comisión Europea
Resultados Investigación “Adolescentes y Social Media: 4 Generaciones del Nuevo Milenio” 7.000 adolescentes, 50 colegios y 2 años de investigación

aplicada después, los socios del proyecto Europeo Stop Violence on Social Media presentan los resultados del estudio científico y el programa educativo implementado en Italia y España para reducir el consumo y el impacto de la violencia entre los jóvenes, especialmente en los medios de comunicación interactivos: ciberacoso, video juegos violentos, sexting, etc.
http://188.165.217.96:91/index2.php?option=com_flippingbook&view=book&id=176

Adolescencia entre pantallas : Identidades juveniles en el sistema de comunicación / Javier Callejo Gallego y Jesús Gutiérrez Brito (Coords.). -- Barcelona : Gedisa, 2012 - 144 p. ; 23 cm. -- (Comunicación ; 40)

Aborda temas como: las paradojas en la investigación social de lo que los adolescentes hacen con los medios de comunicación, la creación de identidades juveniles por parte de la televisión, la oferta de los medios de comunicación destinados específicamente a los jóvenes y que configuran su gusto, los modelos de la literatura o de las propias pantallas que explican distintas generaciones de adolescentes, la expansión de la telefonía móvil, y la relación que tienen con Internet.
ISBN 978-84-9784-699-8

Baladrón Pazos, Antonio J.

Audiencia juvenil y los líderes de la telerrealidad / Antonio J. Baladrón Pazos, José Carlos Losada Díaz. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 51-69 .
ISSN 0211-4364

La capacidad de influencia de los líderes televisivos sobre los públicos juveniles puede ser relevante, en especial en la reproducción de determinados valores o pautas de comportamiento. Pero la juventud es un grupo heterogéneo, crítico y conocedor de los códigos televisivos. Esto hace que cada vez más los líderes de la telerrealidad provoquen en los jóvenes menos mecanismos de identificación o proyección, cuando no un cuestionamiento de estos fenómenos de masas contruidos al servicio de los intereses de las empresas audiovisuales.

<http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/n%C2%BA-96-jovenes-idolos-mediaticos-y-nuevos-valores>

Rodríguez San Julian, Elena

Consumo televisivo, series e Internet : Un estudio sobre la población adolescente de Madrid / Elena Rodríguez San Julián, Ignacio Megías Quirós, Tania Menéndez Hevia. -- Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2012 - 277 p. : tabl., gráf.

Presenta una visión completa de los hábitos, gustos e intereses así como de las percepciones y valoraciones alrededor de la televisión, de los adolescentes madrileños (14-18 años), de las familias y de los diferentes agentes del sector. Para ello, se han empleado distintas herramientas apoyadas en metodología cualitativa (grupos de discusión y entrevistas en profundidad) y cuantitativa (encuesta muestral).

ISBN 978-84-92454-20-4

<http://adolescenciayjuventud.org/publicaciones/monografias-y-estudios/item/consumo-televisivo-series-e-internet>

Miralles Lucena, Rafael

Cultura juvenil, consumismo y medios de comunicación / Rafael Miralles Lucena. -- [S.l.] : Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2008 47 p. : fot.

Conferencia presentada al Seminario "La educación y la escuela en los medios de comunicación" de la UIMP, del 25/08/2008 al 29/08/2008. La primera parte está dedicada al consumismo y cultura adolescente: actitudes, motivaciones y comportamientos de los jóvenes en la sociedad de masas; el consumo, un acto de comunicación; aproximación a la adolescencia; el fenómeno de las marcas; la irrupción de los teléfonos móviles. La segunda trata sobre la educación de los jóvenes consumidores: nuevos lenguajes y saberes para reinterpretar la cultura de los jóvenes; hacia una nueva

alfabetización global.

http://www.bduimp.es/archivo/conferencias/pdf/08_10152_10_RafaelMiralles_idc9942.pdf

Maciá Barber, Carlos

Defensa del derecho a la imagen del menor en España mediante códigos deontológicos y libros de estilo periodísticos: virtudes, limitaciones y oportunidades / Carlos Maciá Barber. 12 p. En: Revista Latina de Comunicación Social (RLCS). ISBN 978-84-939337-6-0

El análisis de más de setenta códigos deontológicos periodísticos, recomendaciones y resoluciones de instituciones de autorregulación profesional, libros de estilo y estatutos de redacción implantados en los medios de comunicación españoles revela que existe un paralelismo con la normativa española legal vigente en cuanto a la exigencia del respeto al derecho a la propia imagen, con especial atención a la infancia y la juventud <http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.asp?id=3946&tipo=documento>

Tolosa, Lluís

Dieta mediàtica i cultural dels i les joves : una nova batalla contra els tòpics / Lluís Tolosa. En: Papers de joventut. -- n. 110 (enero-febrero 2010); p. 5-7. ISSN CES-1000970

Existe una imagen social de los jóvenes reforzada por una larga lista de estudios superficiales que tienen un gran eco en los titulares alarmistas de la prensa, lo que crea un imaginario colectivo para concebir programas televisivos que alimentan estos estereotipos y escandalizan más a la gente.

Breu, Ramón

Disney Channel : Adolescencia como sueño dulce, plácido y feliz / Ramón Breu. En: Padres y Maestros. -- n. 331 (marzo-abril 2010); p. 31-34. ISSN 0210-4679

Estudia la influencia de los medios de comunicación en los adolescentes, realizando una propuesta de análisis desde las aulas de las series de televisión de Disney.

Callejo Gallego, Javier

El crítico estatuto de la persona adolescente en la observación empírica de la comunicación / Javier Callejo Gallego. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 88 (marzo 2010); p. 11-24 . ISSN 0211-4364

La adolescencia ocupa una posición relevante en el sistema social de la comunicación cuando éste pasa a ocupar un lugar dominante en la estructuración de nuestra modernidad. Al mismo tiempo que los adolescentes son un problema para la investigación comunicacional son también una fuente de soluciones futuras, ya que el modelo de comportamiento comunicacional de éstos es muy distinto al de los adultos, siendo el de los jóvenes el que dominará el futuro.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-03.pdf>

Plaza, Juan F.

El discurso del éxito en las revistas para las adolescentes / Juan F. Plaza. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 78 (sept. 2007); p. 91-105 . ISSN 0211-4364

La cultura del éxito total impregna todos los contenidos de manera transversal y se manifiesta a través de distintos mensajes: las noticias sobre famosos, los artículos con finalidad instructiva, los consejos de los horóscopos, la publicidad, etc. El triunfo personal que propugnan las revistas para las adolescentes aparece ligado a la definición de una determinada idea de feminidad y al establecimiento de relaciones con varones adolescentes. <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/n%C2%BA-78-culturas-y-lenguajes-juveniles>

Alcoceba Hernando, José Antonio

El discurso mediático sobre los jóvenes en España / Alcoceba, José Antonio; Matheus, Gladys. En: *Disertaciones*. -- Vol. 3, n. 1 (enero-junio 2010); p. 227-260 . ISSN 1856-9536

Estudio en el que se llevaron a cabo un análisis de contenido socioestadístico en prensa, radio y televisión, y un estudio cualitativo del discurso. Del primer análisis se deriva que los temas sobre jóvenes en que se producen más noticias están relacionados con circunstancias problemáticas, o al menos, socialmente controvertidas.

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/695/650>

Megías Quirós, Ignacio

El espejo de los medios, un eco de ida y vuelta / Ignacio Megías Quirós, Elena Rodríguez San Julián, Juan Carlos Ballesteros Guerra. -- Madrid : Universidad Camilo José Cela: Fundación GE social, 2008. 15 p. : il.; 30 cm En: *Tendencias e innovación en intervención social*. -- n. 1

A partir de los resultados obtenidos en varios estudios, y especialmente en los de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción y el Instituto de la Juventud se reflexiona sobre la imagen de la juventud en los medios de comunicación y como esta imagen transmite, condiciona y construye la identidad de los jóvenes.

<http://www.revistaintenciones.com/pdf/espejo.pdf>

Ciudad González, Agustín

El universo icónico-simbólico en la prensa juvenil femenina / Agustín Ciudad González. -- Madrid : Fundamentos, 2008 - 238 p. ; 20 cm. -- (Colección Ciencia. Serie Sociología ; 309) - Bibliografía: p. 225-238

Mediante el examen interdisciplinar de las principales revistas femeninas publicadas en España en los últimos años, se realiza un análisis visual sobre los ciclos naturales, los ritos corporales y las estrategias vitales que afectan a la juventud femenina actual partiendo de un triple enfoque: el de las revistas, el de las lectoras y, por último, el del investigador.

ISBN 978-84-245-1161-6

Identidad Juvenil y Comunicación / En: *Disertaciones*. -- Vol. 3, n. 1 (enero-junio 2010); 366 p.

ISSN 1856-9536 - Monográfico

Presenta una serie de ensayos y estudios sobre la identidad de los jóvenes actualmente en relación a un mundo globalizado, a la familia, a su integración en el mundo adulto en la era de la cultura digital, etc.

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/issue/view/9/showToc>

Busquet Duran, Jordi

El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: evolución conceptual y génesis histórica / Jordi Busquet Duran. En: *Revista de estudios de juventud*. -- n. 96 (marzo 2012); p. 14-29 .

ISSN 0211-4364

Al estudiar el fenómeno de los fans y la creación de los ídolos populares es importante contemplar el sistema de valores y las tendencias culturales dominantes en una sociedad determinada. Cada época fabrica sus propios ídolos, los cuales suscitan una gran admiración popular y se erigen como espejos de los valores dominantes de un tiempo. Los medios de comunicación social reflejan y, simultáneamente, marcan las nuevas tendencias culturales dominantes de una época.

<http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/n%C2%BA-96-jovenes-idolos-mediaticos-y-nuevos-valores>

Gómez Romero, Luis

Fantasia, distopía y justicia : la saga de Harry Potter como instrumento para la enseñanza de los derechos humanos / Luis Gómez Romero; [director: Miguel Ángel Ramiro Avilés]. -- Getafe: Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, 2009

2 vol. 913 p. ; 30 cm + 1 Disco

Tesis doctoral de la Universidad Carlos III de Madrid

Accesit Premios Injuve para Tesis Doctorales 2010

Analiza las distopías literarias bajo un enfoque que les sitúa como artefactos útiles para delimitar una concepción de la sociedad justa. La distopía enfatiza el impacto a largo plazo de ciertas prácticas o criterios normativos actuantes en nuestra convivencia cotidiana cuya familiaridad nos impide percibir los peligros que encierran.

<http://www.injuve.es/observatorio/tesis-doctorales/fantasia-distopia-y-justicia-la-saga-de-harry-potter-como-instrumento-para-la-ensenanza-de-los-der>

Identidad, cultura, equidad... y redes sociales : En busca del equilibrio /

Sergio Sánchez... [et al.] En: Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación. -- n.º 91, abril-junio 2012. -- Dossier.

ISSN: 0213-084X

El desarrollo de las TIC ha modificado radicalmente el concepto de identidad, que ahora congrega diferentes planos sociales del individuo: familia, trabajo y amigos. La identidad digital se construye ya no solo a partir de lo que somos, sino también de qué hacemos y de cómo nos relacionamos. Se abordan los conceptos, la influencia de las redes sociales en la identidad digital, la percepción de los jóvenes nativos sobre su intimidad y sobre lo público y lo privado.

http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/TELOS/SOBRETELOS/Nmerosanteriores/DYC/TELOSONline/SOBRETELOS/Nmerosanteriores/Nmero91/seccion=1282&idioma=es_ES.do

Influencias de las revistas juveniles en la sexualidad de las y los

adolescentes / Ángeles Rubio Gil...[et al.]. -- Madrid: Instituto de la Mujer: CIDE, 2009

135 p. : tab, gráf. ; 30 cm. -- (Mujeres en la educación)

Las revistas juveniles son una fuente de información para las y los jóvenes sobre modas, actitudes y opiniones en las que prevalecen muchos enfoques sobre la sexualidad femenina y masculina que todavía contienen muchos prejuicios y estereotipos machistas. Este trabajo recoge las características de algunas de las revistas más vendidas y que más circulan entre el público juvenil, señalando aquéllas que repiten los estereotipos sexistas y los transmiten de generación en generación sin cuestionarlos, con una apariencia de cambio y de innovación que resulta bastante engañosa y crea confusión.

ISBN 978-84-691-6467-9

[Acceso a texto completo](#)

Jóvenes : Ídolos mediáticos y nuevos valores / Coordinadores: Clara Muela

Molina y Antonio J. Baladrón Pazos. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 5-11 .

ISSN 0211-4364

En primer lugar, se abordan cuáles y por qué son los ídolos de los jóvenes en distintos ámbitos: el cine, la música, la telerrealidad, la ficción televisiva, el deporte, la moda, la publicidad; etc. Y, en segundo lugar, a través de todas esas aportaciones, se persigue también desentrañar cuáles son los valores sobre los que se asientan esos ídolos mediáticos y en qué medida aquéllos forman parte de la vida cotidiana y del horizonte de aspiraciones de la juventud actual.

<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm011/colm011.pdf>

Rodríguez San Julian, Elena

Jóvenes en los medios : la imagen mediática de la juventud, desde su

propia mirada / Elena Rodríguez San Julián, Ignacio Megías Quirós. -- Madrid : Fundación de Ayuda contra la Drogadicción-FAD, Injuve , 2007, 136 p.; 24 cm.

Los jóvenes no se ven reflejados en las imágenes que proyectan de ellos los medios de comunicación y consideran que se les atribuyen unas

características que no les identifican y contribuyen a la confusión y la generalización.

ISBN 978-84-95248-82-4

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio-jovenesenlosmedios-completo.pdf>

Jóvenes interactivos : Nuevos modos de comunicarse / Estrella Martínez Rodrigo, Carmen Marta Lazo (Coords.). -- La Coruña : Netbiblo, 2011
173 p. ; 24 cm.

Texto colectivo que analiza las formas en que los jóvenes se relacionan con los nuevos medios y que están generando un escenario de representación dominado por la cultura participativa, activando las relaciones interpersonales a distancia en tiempo real y en modo reticular, e influyendo en las formas de consumo de los medios, de la cultura, del ocio, del trabajo, tanto en la esfera individual como en la grupal y social. Los jóvenes interactivos fomentan la organización en redes sociales desde donde se está construyendo la nueva ciudadanía digital más informada, pero a la vez más necesitada de reflexión y crítica.

ISBN 978-84-9745-465-0

López Vidales, Nereida

Jóvenes y televisión en 2010 : Un cambio de hábitos / Nereida López Vidales, Patricia González Aldea, Elena Medina de la Vía - En: Zer. -- vol. 16, n. 30 (mayo 2011); p. 97-113.

ISSN 1137-1102

La actual Sociedad de la Información incrementa notablemente el nivel de necesidad de entretenimiento en contra de lo que hasta ahora ha sido el modelo tradicional de los mass media, más ligados al concepto de información, lo que ello puede significar de cambio de valores y referentes sociales para las generaciones más jóvenes.

<http://www.ocendi.com/descargas/zer30-05.pdf>

Gómez, Leire

Juventud y cultura digital : en busca de una televisión de calidad / Leire Gómez, Nereida López, Julia González. -- Tarragona : OCENDI, 2012 - 13 p. Investigación realizada con el objetivo de conocer el lugar que ocupa entre los jóvenes la televisión, su opinión y los géneros y formatos preferidos, mediante 3.500 entrevistas a jóvenes de entre 14 y 25 años, en un contexto de cambio en la transmisión de valores culturales y en el que viven rodeados de nuevos medios y soportes comunicativos.

http://www.ocendi.com/descargas/juventud_cultura_digital.pdf

Bringué Sala, Xavier

La generación interactiva en España : Niños y adolescentes ante las pantallas : Resumen ejecutivo / Xavier Sala Bringué y Charo Sádaba Chalezquer. -- Madrid : Fundación Telefónica, 2009

31 p. : Il., gráf., tabl.; 30 cm

Se define y tipifica la relación de los menores españoles con diversas pantallas como Internet, los videojuegos, el teléfono móvil o la televisión, desde una visión integrada de todas ellas y de los ámbitos más importantes que rodean a este público, como son la escuela o la familia.

<http://www.generacionesinteractivas.org/?p=1630%20Acceso%20a%20texto>

La imagen de los y las adolescentes en el prime time televisivo: Transmisión, consumo y recepción : Año 2006 - Año 2009 / Equipo investigador dirigido por: Virginia Luzón Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona. -- Madrid: Instituto de la Mujer, [2009]

172 p. : gráf., tabl. -- (Estudios e investigaciones) Bibliogr.: p. 156-171

Analiza los roles de los chicos y chicas representados en el medio televisivo desde la perspectiva de la emisión y desde la perspectiva de la recepción mediante herramientas cuantitativas y cualitativas de análisis. En síntesis, los adolescentes coinciden en afirmar que además de la poca cabida que poseen

en el horario de máxima audiencia de los canales generalistas, la imagen mostrada de ellos, o es inexistente o bien es peyorativa y estereotipada y que no necesariamente tiene que ver con su realidad.

ISBN 978-84-692-6032-6

<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/lalmagenAdolescentes.pdf>

García González, Aurora

La juventud en los medios / Aurora García González. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 68 (marzo 2005); p. 45-51. ISSN 0211-4364

Los medios de comunicación pueden resultar muy peligrosos en la creación y difusión de estereotipos, como la impresión actual de que la violencia y la criminalidad juvenil está en alza. En el tratamiento que los medios hacen de los jóvenes se detecta una cultura agresiva apoyada en tres puntos: el relativismo, la concepción de los derechos humanos y el consumismo.

http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_4.pdf

Imbert, Gérard

La tribu informática : Identidades y máscaras en internet / Gérard Imbert.

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 92 (marzo 2011); p. 123-131. ISSN 0211-4364

Tal y como ocurre en la televisión, internet es el lugar de un cierto transformismo identitario, mucho más turbulento aquí. Es el reino de la máscara, la del yo (los blogs como escenificación del yo dentro de un nuevo "contrato autobiográfico"), la de otro (los chats como evasión del yo, nueva versión del juego del ratón y del gato). Carnaval posmoderno, Internet posibilita todos los juegos de rol.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-09.pdf>

Muela Molina, Clara

Las estrellas juveniles de la música pop descienden a los escenarios / Clara

Muela Molina, Rafael Gómez Alonso. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012);

p. 105-119. ISSN 0211-4364

El mercado musical y discográfico supone todo un engranaje de fabricación de estrellas del pop construidas y encumbradas para alimentar los sueños de sus fans. La moda, el estilo en el peinado y vestimenta, la forma de pensar, de hablar o de moverse de estas estrellas, más fugaces que nunca, se proyecta desde los medios de comunicación masivos, especialmente la radio y la televisión, se refuerza con los vídeos musicales y se encarna con la puesta en escena en los conciertos.

<http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/n%C2%BA-96-jovenes-idolos-mediaticos-y-nuevos-valores>

Los jóvenes espectadores y las "stars" del celuloide : Cine contemporáneo y estereotipos juveniles / Mar Chicharro Merayo. En: Revista de estudios de

juventud. -- n. 96 (marzo 2012);

p. 71-85. ISSN 0211-4364

Haciendo especial hincapié en la capacidad socializadora del cine, recorre los géneros cinematográficos más populares así como los films con mayor proyección entre los públicos juveniles en los primeros años del siglo XXI. El análisis más pormenorizado y cualitativo de dos series de textos especialmente emblemáticos (Harry Potter y Crepúsculo) permite examinar algunas de las propuestas axiológicas que estos productos presentan a los jóvenes espectadores.

<http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/n%C2%BA-96-jovenes-idolos-mediaticos-y-nuevos-valores>

Los jóvenes y las pantallas : nuevas formas de sociabilidad / Roxana

Morduchowicz coord.; Jesús Martín-Barbero... [et al.]. -- Barcelona : Gedisa, 2008 - 114 p. ; 23 cm. -- (Serie culturas)

Análisis de diversos aspectos en torno a la configuración de la cultura juvenil

a través de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, medios decisivos en la actualidad en la sociabilidad de los jóvenes. Se analizan cuestiones como el modo en el que los jóvenes a través de Internet y la telefonía móvil se relacionan entre ellos y sus familias, cómo asimilan a su propia cultura la cultura popular gracias a las nuevas tecnologías, cuáles son los contenidos a los que acceden y qué respuesta da la escuela a la cultura juvenil.

ISBN 978-84-9784-269-3

Luna Montaña, Iris

Los mártires de la belleza : suicidio y psicopatología asociada a la imagen corporal / Iris Luna Montaña. -- [s. l.]: Interpsiquis, 2007 - 21 p. ; 30 cm.

Artículo del 8º Congreso Virtual de Psiquiatría - Interpsiquis 2007

Un gran número de los suicidios que se producen actualmente vienen como consecuencia, sobre todo en los jóvenes, de las depresiones causadas por la no aceptación de la imagen propia frente a unos estereotipos marcados por la moda y la publicidad reflejada en los medios de comunicación de masas.

http://www.psiquiatria.com/articulos/urgencias_psiq/29111/

Los personajes y las series de ficción en la vida de los y las jóvenes / Jesús Bermejo Berros. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 31-49 . -- gráf., tabl. ISSN 0211-4364

Partiendo de los datos recogidos en investigaciones con varios cientos de jóvenes españoles entre 15 y 24 años, se muestra en este trabajo que entre los ídolos mediáticos de los jóvenes, conocidos a través de la pantalla de televisión, destacan los personajes de las series de ficción, reconociendo en ellos unos rasgos y conductas que se inscriben en la propia red de valores de la juventud.

<http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/n%C2%BA-96-jovenes-idolos-mediaticos-y-nuevos-valores>

Manual de buenas prácticas para el tratamiento de los jóvenes en los medios de comunicación / Directores: Gladys Mathieu Breglia, José Antonio Alcoceba Hernando. -- [Madrid]: [Instituto de la Juventud], 2007 38 p. : tabl. ; 30 cm.

El objetivo es aportar herramientas y recomendaciones a los medios para lograr un tratamiento informativo de los jóvenes que se ajuste mejor a la diversidad del colectivo, a sus intereses y a la diversificación de sus roles dentro de la sociedad actual, "positivizando" la imagen que ofrecen a la sociedad.

<http://www.injuve.es/ca/observatorio/infotecnologia/manual-de-buenas-practicas-para-el-tratamiento-de-los-jovenes-en-los-medios-de-comunicacion>

Medios de comunicación ¿aliados o enemigos? / Fundación de Ayuda contra la Drogadicción...[et al.] En: Entrejóvenes. -- n. 99 (junio-julio-agosto 2007); p. 23-37. CES-1000968

Monográfico

Contiene: ¿Cómo nos vemos en los medios? / Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Jóvenes y medios de comunicación / Mario Esteban Ruiz. Problema o pura diversión : la alternativa a los discursos / Miquel Àngel Lozano Arjona...[et al.] ... Muchas organizaciones y colectivos juveniles no llegan a los grandes medios porque éstos priorizan otros contenidos y así se contribuye a extender la imagen de que los jóvenes no se preocupan de nada ni hacen nada de provecho para la sociedad. Para evitarlo, los medios han de estar dispuestos a difundir las informaciones que generan las organizaciones juveniles.

Menores en los medios de comunicación. -- Madrid : Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, 2011 - 88 p.

Recoge una serie de conclusiones y propuestas sobre el respeto a la intimidad de niños, niñas y adolescentes en la divulgación de información en diferentes ámbitos: en un concepto general, en el marco jurídico, en lo que respecta a los

periodistas, en los contenidos y en las campañas publicitarias o en Internet.
<http://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2012/07/Libro-menores-en-los-medios.pdf>

Millennials and social media : White Paper. -- [S.l.] : Euro RSCG Worldwide, 2010 - 32 p. : fot., gráf.

Encuesta a gran escala en cinco países: China, Francia, India, el Reino Unido, y Estados Unidos, realizada en el verano de 2010. Lo que distingue a esta generación de las generaciones mayores no es tanto el uso de Internet, como el uso de los medios de comunicación social. El hecho es que las redes sociales se están convirtiendo en las formas más útiles y eficaces para lograr algunas necesidades humanas muy básicas: la comunicación y un sentido de pertenencia a la comunidad, especialmente para los menores de 25 años, verdaderos nativos digitales, nacidos en un mundo de bits.

http://www.eurorscgsocial.com/wp-content/EuroRSCG_Millennials+SocialMedia.pdf

Hernan Speranza, Sergio

Nicknames, representandonos en el WLM / Sergio Hernan Speranza. -- [s.l.] : Observatorio para la Cibersociedad, 2009. Ponencia presentada al IV Congreso Online OCS. Grupo de trabajo F-33: Identidades y relaciones en línea. Introduce el universo Windows Live Messenger, estudiando la magnitud que tiene como fenómeno, y haciendo una categorización de los tipos de sujetos desde su modo de (re) presentarse ante los demás, mediante su nick. Asimismo, propone características comunes y diferencias entre ellos, reflexionando sobre la configuración de las nuevas identidades virtuales y sobre las ventajas y desventajas de las mismas.

<http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/nicknames-representandonos-en-el-wlm/397/>

Rivière, Margarita

Notas sobre los jóvenes y los medios de comunicación / Margarita Rivière. -- Madrid : Fundación GE social, 2008

7 p. ; 30 cm. En: Revista Intenciones: tendencias e innovación en intervención social . -- número 1, octubre 2008

Se analiza el papel de los medios de comunicación como sustituto de las formas de socialización tradicionales, creando una realidad intermedia, sobreinformada, inculcando una serie de modelos, valores e iconos, que ha convertido a los jóvenes en objetos de consumo y cuyo resultado es una juventud infantilizada e influida por los intereses económicos de los propios medios.

<http://www.revistaintenciones.com/pdf/jovenesymedios.pdf>

Quiero ser como tú : los ídolos a examen. -- Bilbao : ICE Universidad de Deusto, 2009. En: Revista del Aula Social. -- 2009. -- n. 38, p. 1-21. ISSN 1988-1967

Los modelos son necesarios, son importantes. No se puede crecer sin modelos, pero los ídolos son estereotipos que muchas veces no existen, sino que son creaciones mediáticas, paraísos idealizados, atrayentes para los jóvenes, creados con fines publicitarios que muchas veces impiden ver lo que hay detrás. De esta forma se va asimilando -casi inconscientemente- una serie de valores que están lejos de ser constructivos ya que se termina admirando algo que no existe.

http://ras.deusto.es/descargar.aspx?num=n38_c.pdf

Salud y didáctica de la mirada / [Raúl Acín... et al.]. -- Zaragoza : Gobierno de Aragón, Dirección General de Salud Pública, 2009

191 p. : il. bl. y n. ; 24 cm. -- (Cine y Salud: nuevas experiencias ; 7)

Se trata de una serie de experiencias realizadas en institutos en las que, mediante la propuesta de una serie de películas de diversos géneros, se proporciona la base para desarrollar debates y actividades con el alumnado sobre temas relacionados con la salud y la vida cotidiana. Este sistema

educativo es muy positivo ya que hace que los alumnos y alumnas aparte de aprender valores, se planteen cuestiones que le hagan reflexionar y adoptar una postura crítica.

ISBN 978-84-8380-160-4

Instituto de la Juventud

Selección de referencias documentales : culturas y lenguajes juveniles /

Injuve. En: Revista de estudios de juventud. -- n. 78 (sept. 2007);

p. 209-225 . ISSN 0211-4364

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-78-materiales.pdf>

Selección de referencias documentales : Juventud y nuevos medios de

comunicación / Biblioteca de Juventud. En: Revista de estudios de juventud.

-- n. 88 (marzo 2010);

p. 225-255 . ISSN 0211-4364

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-15.pdf>

Selección de referencias documentales sobre Jóvenes : Ídolos mediáticos y nuevos valores / Biblioteca de Juventud. En: Revista de estudios de juventud.

-- n. 96 (marzo 2012);

p. 217-224 . ISSN 0211-4364

<http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/n%C2%BA-96-jovenes-idolos-mediaticos-y-nuevos-valores>

Meijs, Noortje

Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent

Popularity / Noortje Meijs... [et al.] En: Journal of Youth and Adolescence. --

2010. -- vol. 39, p. 62-72 . Online ISSN 1573-6601

Comparación de los efectos sociales de la inteligencia y la inteligencia cognitiva, medida por rendimiento académico, en relación a la popularidad de los adolescentes en dos contextos escolares, por medio de un estudio en el que los participantes fueron 512 adolescentes de 14 a 15 años de edad.

<http://www.springerlink.com/content/g63hm372027785p0/fulltext.pdf>

Rubio Gil, Ángeles

Subculturas juveniles : identidad, idolatrías y nuevas tendencias / Ángeles

Rubio Gil, M^a Ángeles San Martín Pascal

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 198-213.

ISSN 0211-4364

Los ídolos mediáticos han auspiciado la génesis, dotación de estilos y valores específicos de cada subcultura juvenil y han influido durante generaciones, constituyéndose en iconos culturales. En la primera década del XXI, sin embargo, ídolos y tribus han ido perdiendo gravedad y definición, y con ello la juventud se ha instalado en actitudes críticas hacia los mismos procesos de postmodernización.

<http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/n%C2%BA-96-jovenes-idolos-mediaticos-y-nuevos-valores>

Menor Sendra, Juan Jesús

Televisión, telefonía móvil y juventud en el contexto de la modernidad

reflexiva de masas tardía : un proyecto de investigación / Juan Menor Sendra

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 88 (marzo 2010); p. 25-50.

ISSN 0211-4364

Bibliograf.: p. 44-50

Recorrido histórico-sociológico de lo que han supuesto las nuevas formas de ver la televisión para la juventud y las relaciones intergeneracionales.

Reflexiona sobre si el teléfono móvil llegará a ser el "nuevo transistor audiovisual" que ponga en cuestión la centralidad del hogar doméstico, y si podrá ser portador de nuevas culturas de lo público.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-04.pdf>

López Vidales, Nereida

Transmisión de valores culturales en formatos de televisión destinados a los jóvenes / Nereida López Vidales, Julia González Conde, M^º Ángeles Martín Pérez. -- [S.l.] : Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital, 2011
15 p.

Para los adolescentes de hoy, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías actúan como medios activos de transformación del entorno afectivo y de transmisión de valores sociales y culturales. Las series, por ejemplo, se han configurado como uno de sus géneros favoritos. Pero no hay que olvidar que aportan, además de entretenimiento, elementos de socialización, identidad y cohesión de valores.

http://www.ocendi.com/descargas/congreso_educacionDigital2011.pdf

Videojuegos y comunicación : hacia el lenguaje del videojuego

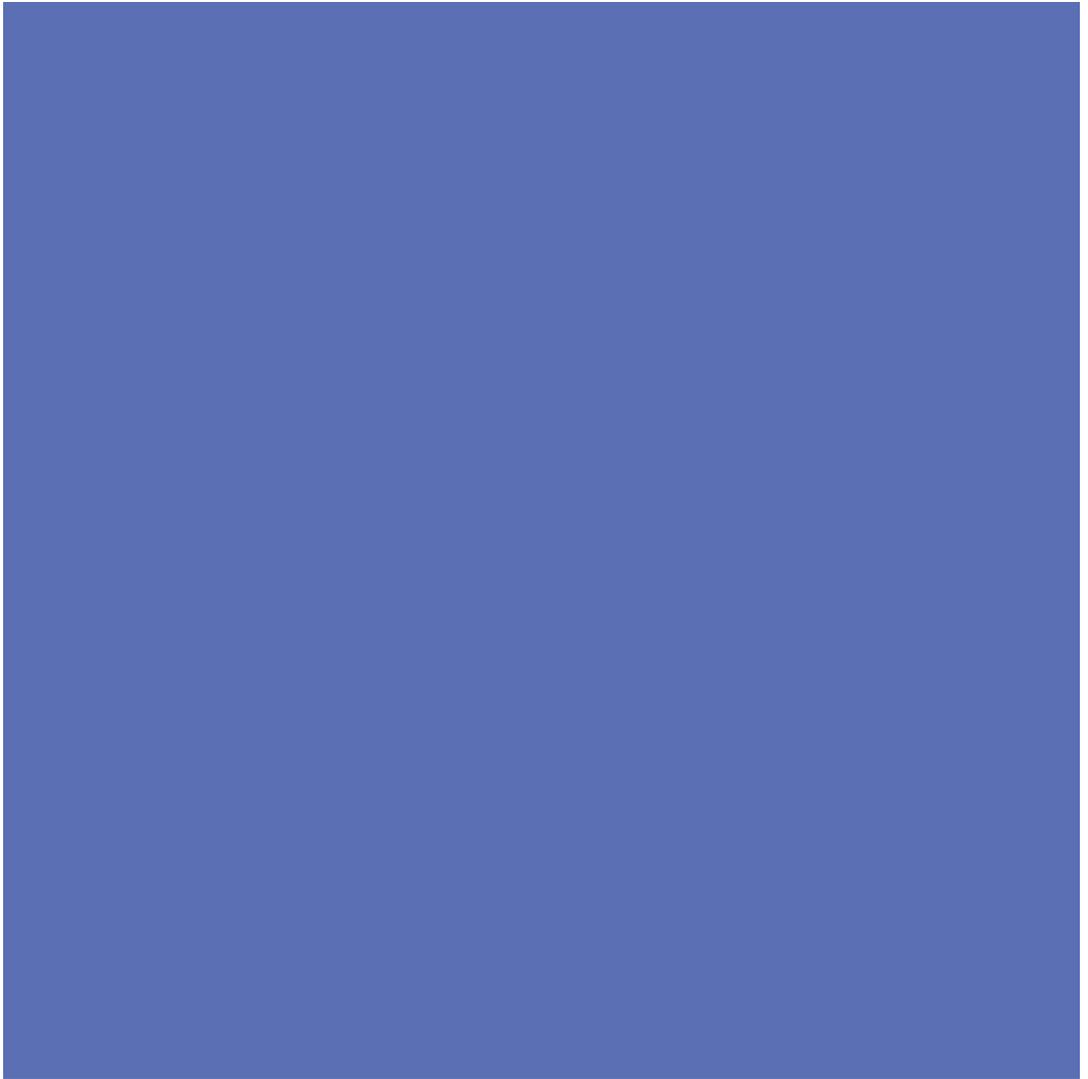
En: Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura. -- n. 7 (2009); 307 p.

ISSN 1989-600X

Monográfico

El primer bloque de artículos: "Discurso y estética del videojuego", se centra en analizarlos desde los contenidos, y comprende estudios de diseño de juegos y ludología, semiótica y análisis textual, etc. En el segundo: "Industria, recepción y estudios culturales" se abordan aspectos como la evolución tecnológica del videojuego y su desarrollo industrial, los procesos de producción, las dinámicas socioculturales del juego on-line, las "metaculturas" de los videojugadores, los efectos psicosociales y los usos educativos del videojuego.

http://www.revistacomunicacion.org/comunicacion_numero_7.htm



Colaboran en este número

María José DÍAZ-AGUADO

Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense, en donde dirige el Master en *Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*, así como la Unidad de *Psicología Preventiva y Educación*, desde la cual ha llevado a cabo una larga serie de investigaciones sobre como mejorar la educación y prevenir algunos de los problemas que más preocupan a la sociedad en relación a la adolescencia: como el acoso escolar, la violencia de género, la exclusión o las drogodependencias. La calidad y el carácter pionero de su trabajo, recogido en más de 150 publicaciones, han sido reconocidos con numerosos galardones, como el Premio Extraordinario por la Erradicación del racismo y la xenofobia, del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, el Premio Reina Sofía a la prevención en el ámbito educativo recibido por el Programa Prevenir en Madrid o el premio al Mejor libro de Educación publicado en 2006, por su obra: *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*.

Entre sus últimos trabajos sobre la adolescencia cabe destacar el *Estudio Estatal de la Convivencia Escolar* realizado desde el Observatorio del Ministerio de Educación en colaboración con las 17 Comunidades Autónomas así como el estudio sobre *Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia*, en colaboración con la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y las 17 Comunidades Autónomas.
<http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>

Laia FALCÓN

Doctora en Sociología del Arte (Universidad Sorbona de París) y en Comunicación Audiovisual (Universidad Complutense de Madrid). Desde 2006 es profesora en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, donde imparte las asignaturas de Dirección Cinematográfica, Realización Audiovisual, Creatividad Publicitaria y Estética Musical. Entre sus publicaciones sobre alfabetización audiovisual destacan: *Publicidad, niños y alfabetización audiovisual: retos y herramientas educativas en la era digital* (en Ron, R., Álvarez, A. y Núñez, P. "Niños, adolescentes y redes sociales", El Chupete-ESIC, 2013); *El análisis de las ficciones publicitarias como herramienta para la alfabetización audiovisual* (REDMARKA, Revista Digital de Marketing Aplicado, N°9, 2012); *Media Literacy* ("Implementing Preventive Actions for Children and Youth: A Handbook", Prevention of and Fight against Crime Programme of the European Union, European Commission - Directorate-General Home Affairs- Mission Possible. www.ipacy.eu. 2011); *¿Cómo tengo que ser para que me quieras? La construcción de enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género*. Revista de Estudios de Juventud, n°86, septiembre de 2009).

Joan FERRÉS PRATS

Doctor en Ciencias de la Información y maestro. Ha sido profesor de Enseñanza Secundaria. Actualmente es Profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Especialista en Comunicación Audiovisual y Educación, trabaja de manera preferente en los ámbitos de la competencia mediática, de la relación entre competencia mediática y competencia emocional y en la búsqueda de un nuevo estilo en la comunicación educativa y cultural. Entre sus últimas publicaciones destacan: *Educación en una cultura del espectáculo* (Paidós, 2000) y *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo* (Gedisa, 2008).

Felipe GÉRTRUDIX BARRIO

Profesor Contratado Doctor de Didáctica de la Expresión Musical en la UCLM, y Vicedecano de Extensión Universitaria y Coordinador de Prácticas de la Facultad de Educación. Doctor en Creatividad Aplicada, es Titulado Superior de Música en Guitarra, Musicología y Dirección de Coro. Sus investigaciones se centran en la Didáctica de la música, la aplicación de las tecnologías emergentes en Educación, y la musicología. Ha sido Asesor de Enseñanzas Artísticas en la Comunidad de Madrid, y profesor del RCSMM, el CP "Hermanos Berzosa" de Cáceres, la Universidad Francisco de Vitoria, y Profesor Visitante en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Miembro de los grupos de investigación Socmedia (UCM) y Ciberimaginario (URJC-UCLM), y director de la revista de investigación en Educación Docencia e Investigación.

Manuel GÉRTRUDIX BARRIO

Profesor Titular de Comunicación Digital en la URJC. Sus líneas de investigación abordan la Comunicación Multimedia e Interactiva, así como las diferentes formas de expresión y aprendizaje que proveen las tecnologías emergentes. Ha sido Consejero Técnico de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación de España y coordinador de las Titulaciones online de Ciencias de la Comunicación en la URJC. Actualmente es coordinador del grupo de investigación Ciberimaginario sobre comunicación digital, y subdirector de la revista científica ICONO14. Es profesor del Master de Periodismo de Investigación, Datos y Visualización (URJC - Unidad Editorial), y del Máster de Analista de Inteligencia (URJC-UC3M).

Luis GÓMEZ ROMERO

Nacido en México, concluyó en diciembre de 2009 sus estudios doctorales en el Programa de Doctorado en Derechos Fundamentales de la Universidad Carlos III de Madrid con una tesis titulada "Fantasía, Distopía y Justicia: La Saga de Harry Potter como Instrumento para la Enseñanza de los Derechos Humanos". Dicha tesis recibió un premio del INJUVE en el año 2010. Posteriormente obtuvo una subvención postdoctoral del Ministerio de Educación en España para desarrollar una investigación sobre la recepción de los derechos humanos en cómics, videojuegos y filmes en el seno del Institute for the Public Life of Arts and Ideas (IPLAI) de la McGill University (Montréal, Canadá). Actualmente es profesor de tiempo completo de Teoría del Derecho e investigador adscrito al Legal Intersections Research Centre (LIRC) en la University of Wollongong (New South Wales, Australia). Entre sus publicaciones recientes destaca la edición del volumen 16 de *Law Text Culture* (<http://ro.uow.edu.au/ltc/>), mismo que compila una serie de ensayos en los que el cómic es analizado como fuente del Derecho.

Pedro PANIAGUA

Nació en Madrid, en 1958. Es doctor en Ciencias de la Información y periodista. Ha ejercido la profesión en diversos medios escritos y audiovisuales como la *Agencia Efe*, *Actualidad Económica*, *Muy Interesante*, *Radio El País*, *Tele 5* y *Onda Cero*. Ha impartido clases de periodismo en la Universidad Europea de Madrid-CEES y en cursos especializados de televisión y prensa. Desde 2003 es profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid, y desde 2011 director del departamento de Periodismo I. Es autor de los libros *Breve historia del futuro* (2012), *Cultura y guerra del fútbol* (2009), *Información e interpretación en periodismo* (2009), *Información deportiva* (2003) y *La prensa ante la televisión privada* (2001). Participó en la *Antología de poesía antitaurina* de Ediciones Parnaso (2008) y colabora asiduamente en revistas académicas especializadas con artículos y críticas literarias.

Bruno PÉQUIGNOT

Sociólogo y catedrático de universidad. Director del UFR de “Artes y Medios” de la Universidad Sorbonne Nouvelle Paris 3. Miembro del CERLIS, UMR 8070 de las universidades Sorbonne Nouvelle, Paris Descartes y el Centro Nacional de Investigaciones Científicas en Francia CNRS. Es coordinador científico del GDR Internacional de CNRS sobre Obras Públicas y Sociedad. Sus líneas de investigación se desarrollan en los campos de la Sociología del Arte y de la cultura y de la Historia y la Epistemología de las Ciencias Sociales. Ha publicado nueve libros y más de ciento cincuenta artículos y capítulos de libro. Es Director Editorial para las Ciencias Humanas y Sociales de la Editorial L'Harmattan.

Eduardo RODRÍGUEZ MERCHÁN

Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid. Imparte las materias siguientes: Historia del Cine Español e Historia de la Fotografía. Ha sido vicedecano y secretario de la Facultad de Ciencias de la Información (1993-97) y vicerrector de Extensión Cultural, Deportes y Publicaciones de la Universidad Complutense (1997-1999 y 2001-2004). Ha sido crítico de cine durante 25 años en publicaciones como *La Calle*, *Manhattan*, *Mayo*, *Guía del Ocio*, *Cinerama* y *Diario 16*; y comentarista cinematográfico en la emisora *Onda Madrid* y en la revista *Comunidad Escolar*. También ha sido Jefe de Prensa de la Semana Internacional de Cine de Valladolid y delegado en Madrid del Festival de Cine Español de Málaga. Ha actuado como Jurado en diversos festivales internacionales, entre ellos el de La Habana (Cuba) y ha impartido clases en diversas universidades francesas, argentinas y españolas. Durante los años ochenta ejerce como Asesor Ejecutivo de los Ministros de Educación y Ciencia, Javier Solana y José María Maravall. Es miembro de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de España desde 1992. Es autor de una docena de libros sobre cine e historia y más de un centenar de artículos monográficos sobre cine y fotografía en revistas académicas. Ha dirigido diecisiete Tesis Doctorales sobre Comunicación Audiovisual y veinte DEA'S y Tesinas. Es codirector del reciente *Diccionario de Cine Iberoamericano*, que ha editado en diez tomos de mil páginas la Sociedad General de Autores y Editores de España (SGAE/Fundación Autor) en 2012.

Rafael RODRÍGUEZ TRANCHE

Profesor Titular en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Ha impartido numerosos cursos y conferencias en diversas universidades. Como historiador y teórico cinematográfico ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y libros colectivos. Su último libro, en colaboración con Vicente Sánchez-Biosca, es *El pasado es*

el destino. Propaganda y cine del bando nacional en la Guerra Civil (Cátedra/ Filmoteca Española), 2011. *Premio Muñoz Suay* de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España al mejor libro de cine. Además, cuenta con una dilatada experiencia en el campo audiovisual como guionista y realizador.

Martina THIELE

Profesora asistente en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Paris-Lodron-Universität Salzburg. Sus principales líneas de investigación y docencia son historia de la comunicación, investigación de estereotipos y prejuicios, estudios de género y sistemas mediáticos comparados. Entre sus publicaciones destacan: *Publizistische Kontroversen über den Holocaust im Film*. 2a edición. Berlín, 2007. (Tesis doctoral 2001); *Konkurrenz der Wirklichkeiten*. Göttingen, 2005. (Editora) ; *Medien, Krieg, Geschlecht. Irritationen und Affirmationen sozialer Ordnungen*. Wiesbaden, 2010. (Editora); *Medien, Öffentlichkeit und Geschlecht in Bewegung. Forschungsperspektiven der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Bielefeld, 2012. (Editora).

En busca de nuevas narraciones: la mirada de los medios de comunicación ante la adolescencia

Lo que somos, personal y colectivamente, depende en buena parte de las narraciones que construimos. Con ellas damos sentido a nuestra vida y al mundo que nos rodea. Su importancia es aun mayor en la adolescencia, etapa dedicada prioritariamente a la construcción de una identidad propia buscando referencias y tomando decisiones que ejercen una gran influencia en el desarrollo posterior. Porque actualmente los medios de comunicación son una de las principales fuentes de información para la construcción de tales representaciones y relatos, los autores reunidos en este número reflexionan, desde muy distintas perspectivas y especialidades, acerca de la relación entre los adolescentes y el universo mediático, como un ámbito en el que encontrar nuevas narraciones que expliquen el mundo justo cuando parece cambiar con más intensidad. Este monográfico, que alcanza el número ciento uno de la colección, se estructura en tres partes. En la primera se incluyen artículos que tratan de responder hacia dónde evoluciona el retrato que los adolescentes encuentran de sí mismos en los medios de comunicación. La segunda parte está dedicada a cómo las representaciones mediáticas pueden utilizarse como lugar de reflexión social en torno a una de las cuestiones claves de la adolescencia: la relación entre el pasado, el presente y el futuro, contemplados no ya desde la perspectiva del individuo sino en su dimensión colectiva e histórica. Y, la tercera parte de este monográfico se centra en el modo en que los medios de comunicación pueden responder a la necesidad de aprendizaje emocional e intelectual de los adolescentes.