



LOS 11-13 AÑOS FRENTE AL ESTRES DE LAS IMÁGENES VIOLENTAS

Serge Tisseron*

Resumen

En cuanto se produce un hecho sangriento en el que los actores son jóvenes, se ha hecho habitual incriminar la violencia de las imágenes que los rodean. Existen sin embargo, más allá del contenido violento de las imágenes que los jóvenes pueden ver actualmente en los montajes, comportamientos violentos en la realidad. En efecto, las imágenes violentas pueden proponer modelos, pero ellas solas no pueden despertar el deseo de ser violento. Y, si en sus comportamientos los jóvenes parecen inspirarse en películas violentas, lo que sucede es que ellos buscaban tales modelos antes de enfrentarse con esas imágenes. Actualmente, la cuestión de las imágenes violentas está planteada menos en términos de efectos que en términos de usos. Pero los procesos que intervienen en unos y otros son más conocidos. Sin embargo, son estos procesos los que explican de qué manera las imágenes pueden ser asimiladas y socializadas. Esta investigación está consagrada a la comprensión de los mismos, y está dirigida según un protocolo enteramente original.

Palabras clave: *violencia, imágenes violentas, estrategias individuales de adaptación, estrategias grupales de adaptación, mimesis, catarsis.*

Summary

When young people are involved in a bloody situation or event, it is common to incriminate the violence of the images in which they are inserted. Nevertheless, beyond the subject of the images that young people can see in montages, there are violent conducts in real life. In effect, violent images can propose models, but they cannot bring the desire to be violent. And if young people seem to be inspired in violent films, the point is that they were looking for models before the confrontation with those images.

Nowadays, the issue of violent images is seen less in terms of effects than in terms of uses. But the process that intervenes between them is not well known. Nevertheless, these proceedings explain the way in which the images can be assimilated and socialized. The aim of this research is to understand it, and it is directed by a protocol completely original.

* Psiquiatra y psicoanalista, director de Investigaciones en la Universidad París X, Francia.



Key words: *violence, violent images, individual adaptation strategies, group adaptation strategies, mimesis, catharsis.*

Imágenes violentas, violencia de las imágenes

Existen imágenes que “hacen violencia” aunque no contengan en sí mismas escenas de violencia explícita. Esto es lo que complica tanto la tarea de todos aquellos que quieren proteger a los niños de las imágenes violentas controlándolas. Cada persona puede ser sorprendida en algún momento por una imagen que la violenta, y especialmente los jóvenes, de una manera propia según la relación que esta persona establece con la imagen, y aun si la misma imagen deja indiferentes a los otros.

Es por esto que son necesarias tres definiciones acerca de la violencia de las imágenes.

En primer lugar, la violencia de las imágenes puede ser identificada con las imágenes violentas. Pero esta definición evidentemente es relativa a cada cultura y a cada época. Imágenes que hace 20 o aun 10 años podían parecer muy violentas actualmente pueden parecer anodinas. Esta definición es de alguna manera estadística, puesto que concierne a las imágenes recibidas como violentas por la mayoría de una población de un territorio dado en un momento dado. Sin embargo, no es inútil, puesto que el poder político debe guiarse por ella cuando decide prohibir ciertas categorías de espectáculos destinados a los niños menores. Por lo tanto, esta definición es extremadamente importante, aun si corresponde en todo momento a un estado provisorio de la sociedad y evoluciona constantemente.

Una segunda definición posible de la violencia de las imágenes concierne a las que son violentas para un espectador dado en un momento dado, sin que forzosamente lo sea para otro. Esta definición, a diferencia de la precedente, interesa al padre y al pedagogo. En efecto, hablando con los niños, uno descubre en qué medida cada uno de ellos puede juzgar violentas algunas imágenes que a otros dejan indiferentes. Por ejemplo, un niño discapacitado había juzgado terriblemente violentas imágenes que mostraban a víctimas de accidentes de ruta obligados a desplazarse hasta el fin de sus días en una pequeña silla rodante. De la misma manera, un niño se había manifestado perturbado por las imágenes de lluvias de ceniza consecutivas a una erupción volcánica, porque decía que estas imágenes le recordaban la nube de cenizas que había acompañado la caída de las Torres Gemelas durante el atentado del 11 de Septiembre en los Estados Unidos.

Para complicar las cosas, esta violencia no se refiere siempre al contenido explícito de las imágenes, y con frecuencia está relacionada con el encuadre y el montaje. Algunos



filmes contemporáneos proponen de este modo las yuxtaposiciones de planos muy breves y de *flashes* luminosos irritantes, susceptibles de provocar entre ciertos espectadores una angustia y una tensión cuya causa se les escapa. Por otra parte, cada vez más las imágenes se acompañan de bandas sonoras que utilizan una mezcla de percusiones, ruidos cardíacos y ritmos respiratorios que perturban al auditorio, sobre todo si son jóvenes, sin que ellos comprendan la razón. En el límite, una imagen aparentemente anodina puede ser recibida como terriblemente violenta. Es lo que sucedió hace algunos años con un dibujo animado japonés que provocó crisis de epilepsia en muchos jóvenes espectadores. Sin tener este carácter extremo, muchos espectáculos contemporáneos, y especialmente algunos dibujos animados destinados a los niños, pueden provocar estados de sideración y de angustia solamente por su construcción y su montaje.¹

Finalmente, una tercera definición de la violencia de las imágenes se refiere a la tendencia que algunas de ellas tienen de mostrarse como lo verdadero, sin transformaciones ni artificios. En efecto, si una imagen se ofrece como siendo un puro reflejo de lo verdadero, las operaciones de transformación psíquica, por medio de las cuales los espectadores tratan de apropiárselas, quedan borradas. A la inversa, cuanto más se ofrece una imagen como una transformación de la realidad que muestra, más se alientan estas operaciones en el espectador.

Aquí nos encontramos con una paradoja importante de las imágenes. Para experimentar emociones del mismo modo que frente a la realidad, debemos suspender provisoriamente nuestro juicio y creer en ello como si fuese lo verdadero. Pero para poder tomar distancia frente a ellas, debemos ser capaces en todo momento de percibir estas imágenes como construcciones, y a su vez debemos realizar nuestras propias construcciones sobre ellas. Esto es lo que hacen espontáneamente los jóvenes, y es en este camino que hay que ayudarlos, con el fin de que puedan establecer con todas las imágenes la distancia crítica necesaria.

Esto se ha mostrado a través de una investigación que he propuesto en 1997 y que recibió el apoyo de la Dirección General de Acción Social y del Ministerio de Cultura.² Esta investigación mostró que evidentemente las imágenes violentas constituyen un estrés emocional para sus jóvenes espectadores, que este estrés no constituye forzosamente un traumatismo, en la medida en que ellos tengan a su disposición los

¹ Esto es lo que me ha llevado a distinguir dos formas de violencia de las imágenes: una que "fascina" actuando por su contenido específico; y otra que "sidera" actuando por medio de artificios que desestabilizan a ciertos espectadores.

² Los resultados de esta investigación están publicados en mi trabajo *Niños bajo influencia, las pantallas vuelven violentos a los jóvenes?*, Armand Colin, París, 2000, reeditado en 2003.

medios para manejar con eficacia las tensiones emocionales que resultan de ello. Para esto recurren a medios individuales, con sus padres y sus camaradas más cercanos, pero también a medios colectivos, en su grupo o su banda. Este estudio permite comprender mejor los medios que podrían ser puestos en marcha para evitar los peligros de las imágenes violentas sobre los comportamientos.³

El protocolo

1. La hipótesis de base

Mi hipótesis de base rompe por completo con el esquema que se tiene en cuenta habitualmente para explicar los efectos de las imágenes, que postula que los niños, frente a ellas, interiorizan modelos que a su vez imitan.

1) La hipótesis de que las imágenes violentas provocarían comportamientos por imitación recibió sucesivas correcciones para tratar de hacerla corresponder con la realidad, y finalmente dio lugar a tres escuelas.

Según la primera de ellas, los modelos propuestos por las imágenes violentas tendrían el poder de suscitar por sí mismas comportamientos. Para la segunda, las imágenes no tendrían el poder de producir ellas solas los comportamientos, sino que solo tendrían el poder de reforzar modelos ya interiorizados por el niño en su vida familiar. Finalmente, según la tercera, es necesario tomar en cuenta las relaciones establecidas por el niño con su ambiente actual y especialmente con su ambiente familiar: en efecto, no es suficiente que un modelo interiorizado esté reforzado por imágenes para encontrar condiciones favorables con respecto a su actualización relacional.

2) En los años 70, los trabajos de Gerbner⁴ rompieron con la idea de que las imágenes proponen modelos. Para este autor, las imágenes violentas provocan primeramente angustia y esta produce estrategias individuales de adaptación que tienen consecuencias sobre la vida social: las personas temen cada vez más ser agredidas en la calle o en sus casas, aunque este riesgo es objetivamente cada vez menos importante, pero se mantiene por las escenas de violencia televisiva. Es lo que Gerbner llama el “síndrome del mundo malo”.

³ Esta investigación se llevó a cabo durante tres años y recibió el apoyo financiero del Ministerio de la Cultura y el del Empleo y la Solidaridad. Se trabajó sobre 200 niños de establecimientos escolares de los alrededores parisinos. Esta investigación no hubiera sido posible sin los directores de investigación a los que me asocié y que me secundaron: Chantal Diamante, Sylviane Giampino, Geneviève Jacquinet y Michel Warwzyniak.

⁴ Gerbner, George, “Poder y peligro de la violencia televisada”, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, IHESI París, *La Documentation Française*, N° 20, 2° trimestre de 1995.



3) Nuestra propia hipótesis continúa la de Gerbner, pero aportándole importantes correcciones. La primera de ellas se refiere al hecho de que las imágenes violentas no producen solamente angustia sino también vergüenza, miedo, cólera, disgusto, etc. Es esencial tener en cuenta la complejidad de estas emociones.

En efecto, son las emociones las que dan sentido a las imágenes en la vida psíquica.

La segunda corrección importante es que el ser humano reacciona a este sufrimiento no solo por medio de estrategias individuales complejas, sino también por medio de estrategias de grupo, y que unas y otras son radicalmente diferentes.

2. Las originalidades de la investigación

Esta investigación presenta tres originalidades principales.

1) Primero, trata de comparar las reacciones individuales y en grupo de los niños, según sean imágenes violentas o neutras. Las dos variables esenciales que se toman en cuenta son: por una parte el carácter violento o neutro de las imágenes presentadas; y por otra parte las reacciones individuales o en grupo.

2) La segunda originalidad de esta investigación es cruzar un estudio clínico con un estudio de campo. En efecto, hay estudio de campo en la medida en que esta investigación no se llevó a cabo en un laboratorio sino en las clases de algunos colegios a las que se dirigía nuestro equipo. Este estudio es clínico en la medida en que la observación de las reacciones de los niños, verbales y no verbales, en entrevistas individuales o en grupo, era realizada por clínicos investigadores, formados en el psicoanálisis y sensibilizados a las reacciones gestuales y emotivas.

3) Finalmente, la tercera originalidad de esta investigación consiste en que trata de validar hipótesis psicoanalíticas con un método estadístico. Estas hipótesis psicoanalíticas son de dos tipos, puesto que se refieren a la vez a las estrategias individuales y grupales de adaptación a las imágenes.

* En el plano de las *estrategias individuales de adaptación*, la hipótesis principal se refiere al hecho de que el ser humano debe en todo momento integrar sus experiencias del mundo a su vida psíquica, y que esta integración utiliza tres vías: las palabras, las imágenes psíquicas (y especialmente las imágenes de acción), y las manifestaciones no verbales como las mímicas y los gestos. En esta hipótesis, los movimientos y las emociones no son solo una vía de descarga, sino la forma en que cada persona tiende a integrar sus experiencias a su vida psíquica (siempre que esta expresión sea compartida).

* En el plano de las *estrategias grupales de adaptación* la hipótesis principal se refiere al hecho de que la dinámica de un grupo de niños que se conocen puede ser diferente según hayan visto imágenes violentas o neutras.

4) La aplicación del método estadístico para comparar las reacciones en la entrevista individual y grupal ha hecho necesario elaborar una *Grilla de codificación original* que constituye el motor esencial de la investigación (cuadro A).

3. Las imágenes presentadas

Las imágenes violentas o neutras que se presentaron a los niños están constituidas por dos montajes de diez minutos, cada uno con una sucesión de cinco secuencias de dos minutos. Estas secuencias están constituidas a partir de emisiones que ellos pudieron ver en programas para jóvenes o bien porque eran transmitidas en el *primetime* (horario central) de las 20.30 h. La sucesión de estas secuencias coloca al niño que las ve en situación de *zapping*. Ellos no conocen el guión de las secuencias presentadas y cada una está precedida y seguida por otra secuencia que no tiene ninguna relación.

Estas cinco secuencias se refieren a: programas de ficción, de actualidad y de dibujos animados, y tienen en escena a niños y niñas.⁵ Se presentan dentro del colegio a niños que pertenecen a una misma clase y, por lo tanto, sus reacciones colectivas tienen que ver con las relaciones que existen entre ellos.

Los niños ven ya sea imágenes violentas o ya sea neutras, pero jamás las dos. Nunca volvemos a intervenir dos veces en el mismo establecimiento para evitar que los niños examinados hayan oído hablar de las secuencias a sus camaradas.

4. Las reacciones individuales frente a las imágenes

El estudio de las reacciones individuales frente a las imágenes está dirigido por clínicos investigadores en entrevistas individuales. Cada entrevista dura unos veinte minutos. Durante esta entrevista el investigador debe atenerse estrictamente a preguntas programadas con anterioridad y que son siempre las mismas. Debe observar tanto las manifestaciones verbales como no verbales.

⁵ Se trata de secuencias de dos películas: *Sleepers* y *The Crafts*, del dibujo animado *Kent, el Sobreviviente*, del cortometraje *La colonie de la peur* (La colonia del miedo) de la serie *Chair de poule* (Carne de gallina) y de actualidades televisadas.



5. Las reacciones del grupo frente a las imágenes: el juego de rol

Las reacciones de los niños en el grupo se estudian por medio del juego de rol. El objetivo del juego de rol es permitir la puesta en palabras y en movimientos las preocupaciones de los niños, teniendo en cuenta el conjunto de los fenómenos de grupo. Se reparten los niños en grupos de ocho a diez con cuatro animadores: dos animadores para acompañar el juego y dos animadores-observadores para tomar notas.

Los observadores anotan los movimientos colectivos e individuales, los desplazamientos, el ambiente, las emociones experimentadas o no, la atmósfera, los silencios, etc.

Para presentar el juego de rol a los niños, se les explica que es “como en el teatro”: primero se imagina una escena, luego crea los personajes que jugará cada niño y luego la escena imaginada se juega con la posibilidad de que ella continúe evolucionando más allá de lo que se había previsto. No se trata de psicodrama terapéutico y, por ende, no hay interpretaciones de las actitudes y comportamientos de los niños. Por lo tanto, se les explica que se trata siempre de “hacer como si”. Por ejemplo, si un niño quiere besar a otro, da un beso en el aire y no sobre la mejilla del otro. Lo mismo si quiere dar una bofetada o una patada, lo hace en el aire en dirección del otro. El animador acompaña esta explicación, frente a ellos, con una mímica de estos gestos.

6. El desarrollo de la investigación (Cuadro B)

Cuadro A: Grilla de evaluación utilizada para las entrevistas individuales y los juegos de rol

Código niño
1. Código imagen
0
1
2. Primera secuencia, objeto de una aprehensión explícita
1
2



3.1
3.2
3.3
3.4
3.5

3. Primera secuencia objeto de una aprehensión implícita
1
2
3.1
3.2
3.3
3.4
3.5

4. Todas las secuencias citadas
1
2
3
4
5

5. Primera kinestesia expresada
0
1



1
2

6. Conjunto de las kinestesias expresadas
0
1
2
3
4

7. Emoción verbal manifestada
0
1
2

8. Calidad dominante de la primera emoción manifestada verbalmente
1
2
3
4
5
6
7
8
9



9. Emoción dominante general verbal o no verbal
1
2
3
4
5
6
7
8
9

10. Valencia (impresión global)
0
1

11. Intensidad mnv
0
1
2

12. Característica de las manifestaciones no verbales
0
1

13. Evolución de la tonalidad afectiva
0

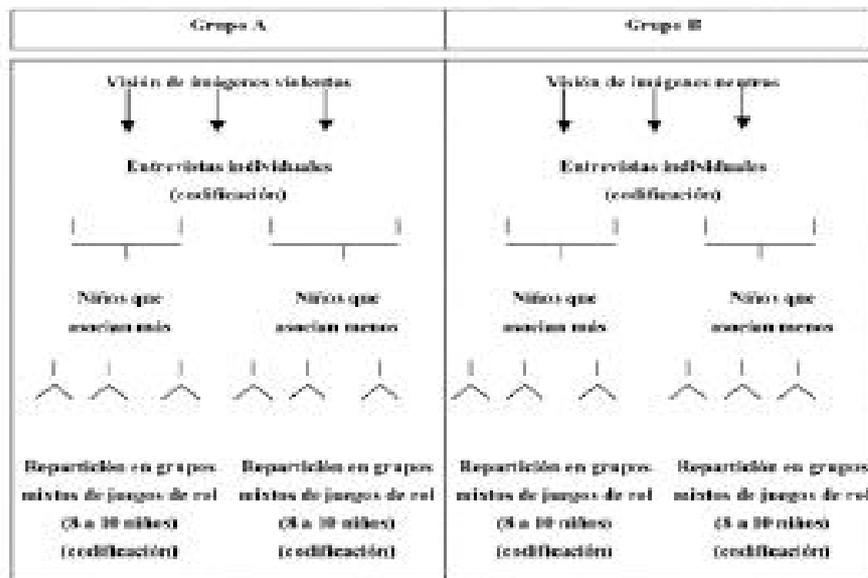
1
2

14. Atribución de sentido
0
1
2

15. Actitud frente al encuadre de las imágenes
0
1
2

Cuadro B: El desarrollo de la investigación

Resultados





A. Las imágenes violentas provocan sufrimiento psíquico y desmovilización.

Interrogados en entrevistas individuales, los niños que han visto imágenes violentas no tienen las mismas reacciones que los que han visto imágenes neutras.

A.1. Tienen muchas más emociones

(En 84% de casos en SIV y 60% en SINV).⁶

A.2. Estas emociones son masivamente desagradables

Mientras que las imágenes neutras con frecuencia brindan placer (en el 45% de los casos), las imágenes violentas provocan más bien emociones displacenteras como angustia, miedo, cólera y desagrado (“eso me disgusta”, “es una vergüenza”, “no es posible mostrar cosas como esas”, etc.)⁷

A.3. Estas emociones son masivamente desmovilizadoras

Con frecuencia las imágenes violentas provocan reacciones desmovilizadoras (“no hay nada que hacer”, “yo hubiera huido”, “si me pasara eso, no podría moverme, tendría demasiado miedo”, “ellos son demasiado fuertes para que él se hubiese podido defender”, etc.). Estas reacciones desmovilizadoras sugieren una depresión.

B. Los niños maltratados por las imágenes violentas manejan su sufrimiento por medio de estrategias individuales

Estas estrategias son tres:

⁶ Las abreviaciones SIVy SINV se refieren a situaciones experimentales en las que se presentan imágenes violentas, y SINVa las que se presentan sin escenas de violencia.

⁷ Por el contrario, la tristeza y la ternura son importantes en la situación de imágenes neutras, sin duda porque estas imágenes evocan la compasión por los héroes, ya que tomadas de filmes “duros”, eran de hecho bastante tristes (la tristeza sería aquí una consecuencia de las secuencias elegidas). Estas emociones evolucionan poco durante el curso de la entrevista individual. Hay un ligero aumento de la angustia y la vergüenza, ciertas emociones difíciles de nombrar al comienzo de la entrevista -y escondidas primero detrás de la afirmación de que el niño encontró placer en las imágenes- luego se revelan. Por otro lado, la misma situación de entrevista contribuye a aumentar su angustia y vergüenza, porque el niño tiene la impresión de ser “juizado” por sus respuestas.



- Las palabras para hablar.
- Las representaciones de actos, imaginados.
- Las representaciones corporales, sensoriales, emotivas y motrices compartidas con el interlocutor.

Estas tres estrategias corresponden cada una a una “función simbolizante”. Las tres son utilizadas en nuestra situación experimental porque el interlocutor las acepta, pero esto no prueba que todo niño tenga la posibilidad de encontrar un interlocutor en la vida para ponerlas en juego (solo los niños de un medio favorable encuentran en general adultos con los cuales intercambiar palabras. Los niños de medios desfavorables más bien recurren a formas sensorio-motrices de simbolización entre ellos).

B.1. Un primer medio para elaborar la carga emotiva de las imágenes violentas: el lenguaje

1) Las imágenes violentas estimulan la búsqueda de significado por medio de las palabras: el 86% de los niños que han visto imágenes violentas intenta construir un discurso respecto de ellas, mientras que los que han visto imágenes neutras lo hacen en un 70%. Pero en los dos casos, la misma proporción de niños llega a construir un significado de manera lograda (un 69% entre ellos). Esto muestra que las imágenes violentas estimulan la búsqueda de sentido por medio de las palabras, pero no *refuerzan la capacidad de llegar a este sentido*.

La capacidad de dar sentido a las imágenes por medio de las palabras es una capacidad que poseen dos tercios de los niños interrogados. Pero la movilización de esta capacidad al servicio de un logro es el resultado de una interrelación entre el niño y las imágenes. Aquello que produce placer no apela a la búsqueda de sentido, en tanto que las imágenes violentas -que provocan sensaciones displacenteras- llevan a una búsqueda de sentido.

2) Cuando las emociones son iguales, los niños que hablan más se muestran menos desmovilizados que los que hablan menos (dicen, por ejemplo: “Yo hubiera reaccionado de otra manera”, “En esos casos, siempre se puede cambiar algo”, “Yo me hubiese defendido”, etc.) El debilitamiento es menor en aquellos que hablan acerca de las imágenes.

3) Por lo tanto, hemos llegado a la hipótesis de que la tentativa de producir sentido sería una manera de tratar de resolver la depresión provocada por las imágenes vio-



lentas.

B.2. Un segundo medio para elaborar la carga emotiva de las imágenes violentas: los guiones interiores y las representaciones de acción

1) De la misma forma que las imágenes violentas con frecuencia empujan a los niños a hablar más que las imágenes neutras, también los llevan a imaginar representaciones de actos (pueden imaginar que ellos mismos los realizan, o bien los héroes del filme).

2) Estas representaciones de acto son diferentes según que los niños hayan visto imágenes violentas o neutras. La mitad de los niños que han visto imágenes violentas formulan representaciones de lucha y un quinto, de representaciones de pacificación; mientras que el resultado es inverso en los niños que han visto imágenes neutras. De todos modos, en este nivel de la investigación no se puede decir si estas representaciones tienen que ver con una identificación con el agresor o bien son una resistencia a este agresor.⁸

3) Estas representaciones de acto no son diferentes según que el niño hable más o menos de las imágenes.

B.3. Un tercer medio para elaborar la carga emotiva de las imágenes violentas: las manifestaciones no verbales

1) Los niños confrontados a imágenes violentas presentan actitudes, mímicas y gestos mucho más numerosos que los que son confrontados a imágenes neutras.

2) Estas manifestaciones no verbales son coherentes con el discurso verbal y no presentan diferencia, ni en intensidad ni en cualidad, entre los niños que hablan más de buen grado y los que hablan menos.

3) Por estas dos razones se puede afirmar que -del mismo modo que el lenguaje- estas

⁸ Las representaciones de acto evolucionan bastante poco durante la entrevista individual. La principal evolución se refiere a la disminución de las representaciones de lucha y el aumento de las representaciones de sumisión y pasividad. Este resultado podría deberse al hecho de que el desarrollo de la entrevista permite en un segundo tiempo plantear representaciones de acto desvalorizadas, como la sumisión y la pasividad, en un comienzo enmascaradas detrás de una reivindicación de lucha.



actitudes, gestos y mímicas son para el niño una forma de organizar las emociones y los estados del cuerpo violentos, provocados en él por las imágenes. Estas manifestaciones no se oponen a una construcción verbal del sentido, sino que la sostienen y la acompañan. Por lo tanto, es esencial no solo no impedir las, sino también favorecerlas.

C. En situación de grupo, la violencia de las imágenes se borra detrás de la violencia de los grupos

C.1. El pasaje de la situación individual a la situación de grupo se caracteriza por la aparición masiva de “vergüenza” y “agresividad”, *cualquiera sea el tipo de imagen presentada*, mientras que estas emociones eran muy poco importantes en la situación de entrevista individual, y aun totalmente ausentes en los niños que habían visto imágenes neutras.

La vergüenza y la agresividad en situación de grupo son, por ende, emociones ligadas a la dinámica del grupo y no a las características de las imágenes.⁹

C.2. Las manifestaciones no verbales son más incoherentes en situación de imágenes violentas. Esto prueba que las emociones violentas experimentadas frente a las imágenes violentas no pudieron ser elaboradas completamente en la situación de entrevista individual, y que es necesario pasar por el grupo, que es un lugar privilegiado para la actuación corporal.

C.3. No hay ninguna diferencia entre los guiones propuestos por los niños que han visto imágenes violentas y los que han visto imágenes neutras. Esto prueba que las imágenes violentas no movilizan más representaciones agresivas en grupo que las imágenes neutras, por lo menos en los niños que han tenido la posibilidad de elaborar en la entrevista individual los efectos que tuvieron sobre ellos las imágenes.

C.4. Hay una evolución importante de las emociones y de las representaciones de acto en grupo. La vergüenza y la agresividad disminuyen mucho y el placer aumenta

⁹ La importancia de la vergüenza y del enojo (señalada por el repliegue sobre sí mismo, el ruborizarse, la burla o el hecho de mantenerse apartado) se explica por el hecho de que entre los 11 y los 13 años un joven espera que su grupo le indique qué actitud tomar. La vergüenza es una forma de ponerse a la espera de la ley del grupo. La agresividad corresponde al deseo de tener un lugar en el grupo y a la angustia de ser cuestionado por los otros; ¡el ataque es la mejor de las defensas! La agresividad, es por lo tanto, una forma de adaptación de la vergüenza. Por otra parte, la emoción verbal es movilizadora de manera idéntica en las dos situaciones experimentales (61% de los casos). Esto prueba que las imágenes violentas no provocan inhibición en el grupo.



enormemente. Esto prueba que el grupo es el lugar privilegiado para el manejo psíquico que requieren las imágenes violentas, y especialmente por la transformación del dolor en placer.

D. La variable sexo

Tres diferencias importantes aparecen en las respuestas de los varones y las niñas.

- Primero, la capacidad de asociación es diferente según la situación experimental.
- Luego de las imágenes neutras, no hay ninguna diferencia entre la capacidad de asociación de niños y niñas. En cambio, luego de las imágenes violentas, las niñas tienden a hablar más que los varones. Se puede decir, por ende, que a los 11-13 años las niñas tienen una mayor facilidad que los varones para poner en palabras aquello que experimentan, pero solo movilizan esta capacidad en caso de necesidad y esto sucede frente a las imágenes violentas.
- Luego, las expectativas frente al grupo son diferentes en los varones y las niñas según las imágenes presentadas. Luego de las imágenes neutras, las niñas esperan menos del grupo que los varones. Por el contrario, en situación de imágenes violentas, las niñas esperan más del grupo que los varones.
- Finalmente, luego de haber visto imágenes neutras, las niñas tienen más representaciones de negociación y de sumisión, mientras que los varones ponen más en escena representaciones de lucha o de huida. En cambio, luego de haber visto imágenes violentas, las niñas presentan representaciones de lucha o de huida en las mismas proporciones que los varones.

Estos tres resultados indican que, frente al traumatismo de las imágenes violentas, las niñas reaccionan de tres maneras específicas complementarias:

- * Utilizan más su capacidad de verbalización.
- * Esperan más de los intercambios en el grupo.
- * Finalmente, renuncian a modelos aprendidos.

La tendencia a la pacificación y a la conciliación forma parte, en efecto, de las identificaciones con el rol femenino tradicional que las niñas interiorizan muy tempranamente.



Esta investigación muestra que ellas lo abandonan en situación de estrés, especialmente luego de haber visto imágenes violentas.

Este resultado tiende a probar que la violencia de las imágenes aumenta la violencia de los grupos, preparándolos para una actitud gregaria. En este sentido, potencia la violencia de los grupos.

E. La variable capacidad de asociación

E.1. Los niños que asocian más en la entrevista individual no tienen representaciones de acto o manifestaciones no verbales menos intensas o de naturaleza diferente de aquellos que asocian menos.

Esto prueba que la simbolización de las experiencias del mundo con ayuda del lenguaje no reemplaza la simbolización con imágenes o con gestos y mímicas, sino que la acompaña.

E.2. Por otra parte, los comentarios de estos niños que son más capaces de poner palabras a lo que experimentan, con frecuencia llevan a la creación de imágenes, sus condiciones de difusión o sus efectos, y con menor frecuencia únicamente sobre los personajes o la acción (dicen por ejemplo: “Habría que cambiar el texto para que sea menos cruel”, “Está brutalmente bien fabricado”, “Espero que lo pasen bastante tarde y que mi hermanita no corra el riesgo de ver esto”, etc.). La mitad de los niños interrogados posee, por lo tanto, esta capacidad de distanciamiento frente a las imágenes. No se distinguen de otros, ni por su origen social ni por su sexo (Cuadro Res. 6).

E.3. Los niños que hablan con más facilidad de las imágenes no manifiestan emociones diferentes de los otros. En cambio, durante el juego de rol, manifiestan mucho menos aspectos de pacificación y huida que los otros. Por lo tanto, la capacidad de poner palabras a lo que se siente no prepara en absoluto para privilegiar el compromiso, sin por el contrario las representaciones de lucha. Presentan igualmente más emociones movilizadoras.

F. La variable “origen social”

El origen social de los niños no intervino en ningún resultado, y especialmente en su capacidad de asociación. En cambio, el conjunto de los resultados debe tener en cuenta la situación experimental: los niños de un medio social privilegiado tienen más probabilidades de encontrar un interlocutor que refuerce en ellos esta capacidad.

Mimesis y catarsis, dos teorías igualmente falsas

Finalmente, tomar en cuenta las diversas formas de reacción de los niños frente a las imágenes violentas permite desprenderse de dos problemas que envenenan el cuestionamiento de las imágenes desde hace muchos años, el de la mimesis y el de la catarsis.

Primeramente, desde el punto de vista de la mimesis, es esencial distinguir entre la “imitación de verdad”, por un lado, y la “imitación lúdica”, cuyo objetivo es permitir la simbolización psíquica de ciertos acontecimientos estresantes con el fin de evitar que se transformen en un traumatismo. La primera da cuenta de la utilización de las imágenes como modelos de comportamiento. Aquí es necesario que el deseo de encontrar tal modelo preexista en un espectador, o bien que la lógica de un grupo lleve a sus miembros a adoptar, en conjunto, comportamientos que cada uno aisladamente no hubiera adoptado. En este caso, el deseo que preexiste al modelo de las imágenes es el de continuar formando parte de este grupo y de ser reconocido por este. Por el contrario, la “imitación lúdica” consiste en “hacer como si”. Es una tentativa de asimilar los efectos sensoriales, emotivos y motores de las imágenes gracias a formas de simbolización corporales compartidas.

El problema de la catarsis también se aclara considerablemente al tomar en cuenta las formas corporales de la simbolización. Para los partidarios de la “catarsis emocional”, esta podría asegurar una cierta tranquilización por el solo hecho de que el espectador estaría confrontado a un espectáculo en el que se realizan los actos violentos que él podría desear en secreto.

Señalemos, ante todo, que esta definición es bien diferente de la que había dado originalmente Aristóteles. Para este, la catarsis solo se dirigía a la piedad y al miedo, y sobre todo era inseparable de la presencia del pueblo reunido. Lo esencial no consistía en la “explosión emocional” de cada espectador, sino en el hecho de que todos experimentan juntos las mismas emociones, y que esto pudiese tener una virtud terapéutica. Dicho de otra manera, en la perspectiva de Aristóteles, lo que tiene importancia a través de las emociones, las mímicas y los gestos compartidos es la comunicación afectiva con el grupo. En este sentido, la catarsis aristotélica es a la vez una descarga y una forma de vínculo, puesto que las vivencias que se experimentaron encuentran una traducción en sensaciones, emociones y estados corporales vividos en conjunto. Quien experimenta tristeza, angustia o desagrado frente a las imágenes, en relación con emociones semejantes que ha vivido en su vida personal, revive de algún modo sus experiencias pasadas. Y no es esta reactualización lo que tiene un efecto terapéutico: es el hecho de que a diferencia de lo que sucedió en su vida pasada, ya no está solo. Se siente rodeado, sostenido y acompañado por aquellos que lloran o se angustian



como él. Inclusive si cada persona experimenta emociones por su propia cuenta; se acusa con la ilusión de vibrar al unísono con los otros! Vemos que la catarsis encarada como una forma de vínculo está muy alejada del sentido corriente, que hace de ella una especie de “vaciado” de aquello “demasiado lleno” emocional.

Efectivamente el efecto catártico existe, pero es excepcional y, como veremos, con frecuencia de corta duración. Luego de un espectáculo de imágenes que lo ha perturbado, cada uno de ellos se muestra con deseos de hablar de su perturbación, y aun más de sus pensamientos, recuerdos o acontecimientos de su pasado que se despertaron en sí mismo por el espectáculo. Pero lo más frecuente es que la persona esté más preocupada por hablar de sí misma que por escuchar a los otros. Además, la ley del grupo lleva a prolongar un consenso emocional, y este obstaculiza la expresión de aquello que es más irreductiblemente personal de la experiencia. Los espectadores que han compartido la ilusión de vibrar en conjunto alrededor de las mismas emociones no están para nada inclinados a evocar el carácter eminentemente personal de sus reminiscencias, porque sería perder el beneficio de la ilusión precedente. Es por esto que salvo casos excepcionales -especialmente cuando se favorecen los intercambios en un pequeño grupo de personas muy cercanas, como una familia, una pareja o dos amigos- la “catarsis emocional” es de muy corta duración y finalmente fracasa, al no poder prolongarse y ampliarse por medio de la elaboración verbal.

Vemos, por tanto, que sería tan falso pretender que el efecto catártico no existe como presentarlo como un modelo general de las relaciones entre un espectador y las imágenes violentas. De hecho existe, pero solo funciona cuando una comunidad de sensaciones establecida entre diversos espectadores frente a un espectáculo puede luego ser tomada por cada uno de ellos para un intercambio verbal. Por lo tanto, se comprende que todas las investigaciones tendientes a ponerlo en evidencia hayan fracasado.

Conclusión. Por una educación de los medios

La violencia de las imágenes consiste en que ellas invaden la personalidad con sensaciones, emociones y estados corporales angustiantes, que amenazan a la personalidad con la pérdida de sus puntos de referencia estructurantes. Pero, por otro lado, existe una violencia de los grupos, que consiste en que cada uno teme ser rechazado, y tiene la tendencia a alinear su actitud con la del grupo, especialmente el líder.

Por lo tanto, las imágenes violentas aumentan la vulnerabilidad de los niños a la violencia de los grupos, en la medida en que los niños experimentan sensaciones y estados corporales difíciles de manejar y, por lo tanto, angustiantes. Es por esto que están particularmente tentados a adoptar los puntos de referencia que les propone su grupo de



pertenencia, especialmente el líder de ese grupo. Podemos decir, por ende, que la violencia de las imágenes prepara para la violencia de los grupos, y que la violencia de los grupos redobla la violencia de las imágenes. Para prevenir los efectos deletéreos de las imágenes violentas, se pueden hacer varias propuestas.

1. La educación a los medios no debe tomar solo en cuenta la capacidad de producir un discurso crítico sobre los contenidos. Es esencial que también aliente en cada espectador el reconocimiento de los efectos emotivos, sensoriales y somáticos que se producen en él. El reconocimiento de estos efectos y la capacidad de traducir en palabras las asociaciones y recuerdos que suscitan pueden evitar la tendencia a comprometerse en las prácticas de grupos peligrosos. Estos, especialmente en los rituales iniciáticos, con frecuencia están destinados a permitir una comunión afectiva de los jóvenes, alrededor de estados corporales y de pensamientos habitualmente separados del funcionamiento psíquico consciente, pero que son activados por las imágenes cinematográficas o televisivas violentas.

2. También es importante permitir a los jóvenes, que tienen un lazo privilegiado con el lenguaje, el poder hablar de las imágenes. Aquellos que estructuran su mundo interior a partir de imágenes, que lo puedan construir; y los que tienen necesidad de pasar por el cuerpo antes de abordar las imágenes, el poder hacerlo. Se trata de algún modo de volver a la verdadera vocación de la escuela, la de aprender a simbolizar las experiencias del mundo por todos los medios posibles, que en sí son complementarios, pero diferentes para cada uno. En las clases donde una mayoría de niños han mirado televisión solos en su habitación antes de ir a la escuela, los juegos de rol organizados por la mañana podrían permitir a estos niños crear representaciones de lo que han experimentado, y estar así más atentos a las actividades pedagógicas durante el resto de la jornada. Estas animaciones que utilizan el juego de rol podrían, además, permitir a los niños reforzar la diferencia entre “hacer como si” y “hacer de verdad”, alentándolos para estar atentos con relación a los fenómenos de grupo.

Evidentemente, esto necesita una vocación y una formación específicas, que no son las de los maestros, sino las de los animadores especializados en dinámica de grupos.

3. Finalmente, también los maestros podrían beneficiarse de tales actividades de juego de rol en el marco de su formación, a la vez para permitirles comprender mejor el interés de tales actividades para los niños y prepararlos para los problemas que tendrán que enfrentar.



Bibliografía

Abraham, N. y Torok, M., (1978), *L'écorce et le noyau*, París, Flammarion. Hay versión en español: *La corteza y el núcleo*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.

Carmagnat, F. y Robson, E., (1999), "*Qui a peur des tamaghotshi. Etude des usages d'un jouet virtuel*", *Réseaux* N° 92-93, CENT/Hermès Sciences Publication.

Fassin, E., (1997), "*Un échange inégal: sexualité et rites amoureux aux Etats-Unis*", *Critique*, N° 596-597, pág. 48-65.

Gerbner, G., (1995), "*Pouvoir et danger de la violence télévisée*", *Les cahiers de la sécurité intérieure*, IHESI París, La Documentation Française, N° 20, 2° trimestre, pág. 45-46.

Huston, A. et al., (1990), *Development of Television Viewing Patterns in Early Childhood, A Longitudinal Study*.

Johnson, Jeffrey G.; Cohen, Patricia; Smailes, Elisabeth M.; Kasen, Stéphane; Brook, Judith S., (2002), "*Television Viewing and Aggressive Behavior During Adolescence and Adulthood (Consommation télévisuelle et comportement agressif à l'adolescence et à l'âge adulte)*", *Science*, Volumen 295, N° 5564, 29 de marzo, pág. 2469-2471.

Ricoeur, P., (1983), *Temps et récit*, París, Seuil.

Tisseron, S., (1995), *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*, París, Dunod.

Tisseron, S., (2000), *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents?* París, Armand Colin.

Tisseron, S., (2001), *L'intimité surrexposée*, París, Ramsay (*Prix du Livre de Télévision 2002, Réed. Hachette Littératures*).

Tisseron, S. (2003), *Les Bienfaits des images*, París, Odile Jacob, 2002 (*Prix Stassart de l'Académie des Sciences morales et politiques*).

Tisseron, S., (2003), *Comment Hitchcock m'a guéri*, París, Albin Michel.

Fecha de recepción: 08/01/06

Fecha de aceptación: 23/06/06