

COLECCION
ENSAYOS



TELEVISION Y
JUEGO INFANTIL
UN ENCUENTRO CERCANO
SARAH CORONA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano

Sarah Corona Berkin



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

Rector General, Dr. Oscar González Cuevas

Secretario General, Ing. Alfredo Rosas Arceo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Rector, Arq. Roberto Eibenschutz Hartman

Secretaria, Lic. Cesarina Pérez Pría

Colección Ensayos

COORDINACION DE EXTENSION UNIVERSITARIA

Coordinadora, M. en C. Magdalena Fresán Orozco

Jefe de Producción Editorial, Lic. Virginia Careaga

Cuidado de la edición: Lourdes Gómez Voguel

Diseño de la portada: Julieta González

Ilustración: Paula Rodríguez

ISBN 968-840 483-7

Primera edición

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco,

Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, 04960, D.F.

Impreso y hecho en México

Reconocimientos

En un interés por acercarme a la relación entre el juego infantil y la televisión, me propuse llevar a cabo este trabajo de investigación. El libro es el resultado de la observación empírica de múltiples situaciones de juego, así como de una reflexión teórica en torno al problema. Este producto no hubiera sido posible sin la colaboración de los niños, que con entusiasmo me permitieron observarlos durante sus recreos. A ellos un agradecimiento particular.

Por otro lado, la investigación realizada en el marco del doctorado en Comunicación Social de la Universidad Católica de Lovaina, se benefició de la ayuda y el apoyo de numerosas personas. Agradezco aquí al profesor André Berten por interesarse en el tema y por sus amigables comentarios. A la profesora Alicia Poloniato por haber asesorado pacientemente las diferentes etapas de su elaboración.

También estoy en deuda con mis compañeros profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, que aportaron valiosas contribuciones en diferentes momentos. Un reconocimiento especial a Raymundo Mier, Ana María Nethol, Carmen de la Peza y Margarita Zires. Trabajaron en la observación y registro de los juegos, la profesora Rosa María Aponte y las entonces alumnas de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Angeles Trujillo, Sofía de la Mora y Araceli Suárez. A ellas también gracias.

Finalmente una mención especial a mis amigos Yves y Miriam Dricot y Carmen Luna; al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; al Ministerio de la Comunidad Francesa en Bélgica y a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, que me permitieron llevar a cabo la fase final de este proyecto.

A mis padres,
que me enseñaron a
jugar a la mamá.

A mis hijos, Sarita y David
que me permiten
seguir jugando.

Sarah Corona Berkin, licenciada en Ciencias y Técnicas de la Información por la Universidad Iberoamericana, obtuvo su maestría y doctorado en Comunicación Social en la Universidad Católica de Lovaina. Ha publicado libros dedicados a niños, como: *No sólo para envolver sirve el periódico*, *Juguemos a salvar nuestra tierra*, *El genio en la botella*, *Uso activo de la televisión*, así como artículos especializados en el juego y los medios de comunicación. Es profesora investigadora de la UAM-X; y actualmente jefe del Departamento de Publicaciones Infantiles de la Dirección de Publicaciones del CONCA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) SEP.

Indice

Introducción	7
Definición del problema.....	7
Indicadores de clase social y edad.....	12
<i>Corpus</i> de juegos y programas de televisión	14
Presentación de resultados.....	15
 Capítulo I.	
De las agencias de publicidad a las universidades	21
Los estudios de efectos.....	23
Estudios y perspectivas críticos.....	37
Estudios sobre usos y gratificaciones.....	40
 Capítulo II.	
Televisión y niños: una doble apropiación..	
La interacción niño-televisión vista desde el consumo cultural.....	47
Definición de conceptos. Clases sociales..	52
El niño. Perspectiva psicológica y psicoana- lítica.....	57
El juego. Definición psicológica y psicoana- lítica.....	68
 Capítulo III.	
Los programas y los juegos	83
El modelo actancial.....	87
El modelo semántico por semas	89

Los actantes y los ludemas.....	91
El Sujeto en la T V y los juegos.....	91
El Objeto en la T V y los juegos.....	94
El Destinatario en la T V y los juegos...	98
El Ayudante en la T V y los juegos.....	101
El Oponente en la T V y los juegos.....	111

Capítulo IV.

Conclusiones: Reproducción televisiva <i>versus</i> cotidianeidad	119
El Sujeto.....	120
Su Objeto.....	127
Su espacio.....	132
Sus herramientas.....	136
Recapitulación	146

Anexos.....	153
Anexo I. Síntesis de los criterios para definir las clases sociales de los niños observados.	153
Anexo II. Síntesis de la muestra piloto y de los criterios que definieron las observaciones.	155
Anexo III. Parámetros de observación....	159
Anexo IV. Juegos prototipo.....	165

Bibliografía	169
---------------------------	-----

Introducción

Definición del problema

La relación entre la televisión y el niño no es mecánica ni es instrumental, es de apropiación, o "comunicación" en el sentido que Héctor Schmucler precisa: "La razón tecnocrática, meramente instrumental, encuentra su negación en la versión ontológica-moral de la comunicación, consagrada desde sus orígenes: comunicar es comulgar. Más allá de su connotación religiosa, la acción comunicativa es un hecho ético, es decir político, no instrumental".¹ El niño, pensamos "comulga" no "reacciona", con los personajes que aparecen a diario en la pantalla de su televisión.

En este trabajo buscamos apartarnos de la visión mecánica del proceso comunicativo, del polo emisor como único elemento activo, de la tecnología como mediadora neutra y de los efectos como un momento separado del resto. No creemos en la pasividad del sujeto que mira la televisión ni en su racionalidad pura, implícita, en muchos estudios. Creemos percibir un imaginario que se opone a la homogeneización cultural que ambicionan unos y temen otros. Un imaginario que aumenta las posibles lecturas y abre puertas a lo inesperado, contra los supuestos efectos únicos.

Con esta inquietud partimos del niño, no como una forma más de desmembrar el fenómeno de la comunicación, sino como el lugar donde, finalmente, adquiere

significación el proceso. Partimos del niño y de sus condiciones de existencia que van a participar en la apropiación que haga de lo que le ofrece la televisión. Nos interesamos menos en el contenido, es decir en las configuraciones del mensaje que suponen ser leídas de una forma, y más en el acto de apropiación. La significación no la vemos en la inmanencia, sino en lo que el niño (según su situación) hace o deshace con la lógica del producto cultural que se le ofrece.

Así optamos por ver la *apropiación* de los mensajes de la televisión que nos permite acercarnos a la relación entre el receptor y la televisión reconociendo la actividad del primero, así como algunas características de los mensajes. De esta forma hemos llegado a proponer la relación de la televisión con el niño como de una “doble apropiación”. La televisión toma en cuenta la competencia del niño apropiándose de sus sentimientos, capacidades y gustos para elaborar un producto cultural. Los niños, a su vez, hacen suyo el programa de acuerdo a su competencia que es indisociable de sus condiciones de existencia. Aclaramos que nuestra metodología se dirige sobre todo al estudio de la apropiación infantil de los programas de superhéroes y menos a la apropiación televisiva del mundo infantil. En este aspecto sólo aludimos a los contenidos televisivos para relacionarlos con la recepción infantil.

El partir de la apropiación nos ha permitido tomar en cuenta las condiciones de existencia del niño, léase clase social, sexo y edad, lo cual nos pone en un lugar favorecido frente a algunos estudios funcionalistas y críticos ortodoxos que conocen poco a sus receptores e infieren más sus resultados de los contenidos de la TV y de las respuestas condicionadas de los receptores, que de la situación real de quienes la ven. Debemos aclarar que con el concepto de apropiación hemos podido entender las regularidades posibles por clase social, sin abordar los casos individuales ni las respuestas sorpresivas que sugiere la televisión.

Este recorte trata de entender las prácticas desde las estructuras sociales. Nos permite acercarnos a las apropiaciones

ciones según las clases sociales y no favorece el estudio puramente psicológico del fenómeno. El aspecto afectivo, elemento importante en el consumo cultural se descuida cuando se pone énfasis en lo económico. Sin embargo, al incluir el sexo y la edad entre las condiciones de existencia del niño hemos tratado también de integrar algunas condiciones transclasistas y determinantes de la apropiación televisiva.

El tomar como punto de partida la apropiación ha aportado un aspecto más. Hemos abordado las clases sociales no sólo en su término económico sino en su aspecto simbólico. De esta forma hemos comprendido la reproducción social refiriéndonos a las estructuras no conscientes de pensamiento, percepción y acción que están siendo incorporadas por el niño en y por sus condiciones de existencia.

Abordamos al niño en su juego, ya que de esta forma es observado en su medio cotidiano y no bajo condiciones controladas y artificiales de laboratorio. Las encuestas y los cuestionarios, si bien arrojan datos preliminares interesantes para el estudio de la televisión y los niños, tienen serias limitaciones en el estudio de la apropiación televisiva infantil. Si bien los métodos cuantificables "corrigen" algunas distorsiones provocadas por la multiplicidad de elementos, producen nuevas deformaciones que generalmente pasan inadvertidas. Dice Bourdieu: "quizá la maldición de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de *un objeto que habla*".² Tomando literalmente su frase buscamos con el juego una expresión más natural, espontánea y afín a todos los niños.

Pero el juego no se agota en su descripción de herramienta técnica a través de la cual los analistas de niños (incluidos nosotros) piensan reconocer un mundo interior infantil. El juego es también "lo que no sirve", "lo inútil". Los niños juegan por jugar como una finalidad sin fin inmediato. Y sin embargo, el juego está presente en todos los grupos humanos, aun en aquellos, como en el caso de los puritanos que se rigen por la ética de la producción y

reprueban el desperdicio y el ocio. El juego pareciera ser un elemento fundamental del ser humano, opuesto a la lógica de la tecnología, a la elección racional y a las estrategias con propósitos determinados.

El juego por su gratuidad le confiere al niño una experiencia de la libertad.

Pero no significa que en el juego se pierda el niño, como en un trance hipnótico. El niño sabe que juega y lo reafirma cuando dice que "es de mentiritas", "*dizque yo era*". Gracias al "como si", el juego se convierte en un espacio protegido donde se puede entrar y salir a voluntad, sin riesgo. En esta zona se pueden golpear a las muñecas, destrozarse las naves y los enemigos, ser mamá y astronauta y de antemano las responsabilidades están limitadas. En el juego se puede rectificar lo que en la vida molesta, oprime o es inalcanzable, dentro de un marco que por convención se establece.

Crear nos remite a una parte esencial del juego. Cuando se inventa y no se reproduce de idéntica manera se apela a la imaginación. Al jugar el niño imagina, construye fantasías y produce un discurso, expresión de elementos reprimidos, quizá olvidados, deseos y energías insatisfechas. Jugar es experimentar la vida en el entrelazamiento de lo subjetivo y lo objetivo. Winnicott lo explica como la zona intermedia entre la realidad interna y la realidad compartida del mundo, un vaivén recíproco entre la originalidad y la aceptación.

En suma, en el juego coexisten libertad y convención en estado de reconciliación. Se le agrega algo más a lo real para poder vivir en lo real. Y es quizá esto lo que acerca al niño a la televisión. Percibimos una relación entre la TV y el juego infantil y nos preguntamos ¿por qué la TV apela al juego y como si fuera juguete se convierte en soporte de éste? ¿qué parte de la TV reproducen los niños en sus juegos? ¿qué relación tiene con las características del juego y del referente? ¿qué lugar ocupan las condiciones de existencia en la apropiación que hacen los niños de la TV?

Nuestras observaciones se centraron en el juego de los superhéroes, ya que el mismo posee características como la de ser grupal y jugado durante el recreo escolar, espacio-tiempo destinado y reconocido por los niños como marco natural para el juego colectivo.

En este contexto, el juego de los superhéroes junto con el juego de la mamá son los juegos simbólicos espontáneamente más practicados. Optamos por estudiar el juego de los superhéroes ya que el referente del juego, el programa televisivo, es el mismo para niños de las dos clases sociales, siendo el elemento variable la apropiación que hacen unos y otros. En el caso del juego de la mamá, consideramos que si bien aparecen personajes mamás en la televisión, el espectro de origen es tan amplio que es prácticamente inabarcable. Además el juego de la mamá tiene raíces culturales anteriores a la aparición de la televisión.

Los superhéroes nos interesan además porque el referente tiene la característica de ofrecer modelos sexuales femeninos y masculinos con los que los niños pueden identificarse.

Ahora bien, el juego de los superamigos no es un tema donde participan generalmente las niñas y en la segunda opción, el juego de la mamá, son los niños los que raramente participan. Consideramos que ambos casos son significativos y optamos por el juego con el referente social que parecía ser más gratificante y por lo tanto susceptible de imitar por los niños, ya que éste (el superhéroe) encierra aspiraciones altamente valoradas en nuestro sistema. Buscamos de esta forma darles igual oportunidad a niños y niñas de ser, por lo menos durante el juego, personajes igualitarios, ya que las superheroínas televisivas comparten características similares a las de sus compañeros varones.

En resumen por "una apropiación infantil de los mensajes televisivos" entendemos lo que los niños toman, no de forma idéntica, sino como en el juego, por partes, y lo mezclan y transforman para su propia satisfacción.

En otras palabras “apropiación” se contrapone a efectos, ya que implica una selección y producción diferenciada del referente televisivo según las condiciones de existencia del niño. También se diferencia de “uso” en cuanto que se remite a una zona imaginaria y no tiene un propósito productivo, pragmático o utilitario. La apropiación, como el juego, se remite a ese lugar no serio, de los actos sin fines, de lo no racional. de las pasiones. Quizá del éxito de la TV es que se dirija precisamente a ese espacio y quizá por eso los niños que observa J. Komorowska³ no “usan” los elementos educativos conforme a la ideología pragmática del sistema en que viven y que muestra su televisión. Sus niños se apropian del Zorro y de Lancelot, la parte del héroe, de la omnipotencia, de la fuerza, la pasión, más no retoman del referente la caballerosidad ni la compasión frente a sus compañeros más débiles. Los niños parecieran no “usar”, sino “recrear” la televisión en un espacio lúdico.

El estudio fue llevado a cabo con niños mexicanos de cinco años que habitan en la ciudad de México y que pertenecen a dos clases sociales, ya que buscamos ver la apropiación que hace cada grupo según las herramientas que le confieren su clase social, su sexo y su edad. En el trabajo no se efectúa una lista exhaustiva de todas las apropiaciones posibles, así como tampoco fue posible aislar todas las causas de tales apropiaciones. Sólo pretendimos acercarnos a una práctica televisiva infantil y a algunos de los múltiples factores que actúan entrelazados en el momento de apropiarse los contenidos televisivos.

Indicadores de clase social y edad

Hemos partido del concepto bourdeano de clases sociales como variable definitiva en la apropiación televisiva.

Por lo tanto elegimos dos grupos de niños cuyos padres se ubican lo más distante posible en la estructura económica con el fin de observar las apropiaciones que éstos ha-

cen de la TV y obtener datos del consumo del medio, según condiciones diametralmente distintas de existencias.

De esta manera hablaremos de C1 y C2 refiriéndonos a niños de extracción burguesa y extracción obrera, más no sólo en el sentido economista productivista tradicional del término, sino refiriéndonos a aquellas estructuras inconscientes de pensamiento, percepción y acción que han sido incorporadas al sujeto en y por las condiciones objetivas y que se manifiestan en un determinado *habitus*. Seguimos criterios socio-económicos y socio-culturales para seleccionar los indicadores de clase. Consideramos el trabajo, ingreso y nivel de educación de los padres, lugar de residencia y tipo de escuela para determinar el lugar que ocupan en la estructura social, así como el *habitus* de los niños. Con estos indicadores pudimos observar dos grupos de niños suficientemente homogéneos para que la comparación entre ambos nos arrojara diferencias sustanciales. (Anexo I)

Edad

El niño al cumplir los cinco años tiene un buen dominio del lenguaje, de la locomoción y la capacidad de formar grupos, conjunto que le permite desarrollar una cierta autonomía para participar en actividades más amplias, facilitando de esta forma el juego grupal, que por su carácter social nos interesa. Por otro lado es la etapa en la que el niño ha descubierto su propia individualidad y la de los otros, ampliando su interés por su entorno social. Es en esa etapa en la que se encuentra resolviendo sus conflictos edípicos por medio de la identificación con su mismo sexo, por lo tanto con el curso que debe seguir su comportamiento de acuerdo a las normas que su mundo, la televisión incluida, le ofrece. Finalmente, el niño de cinco años dedica gran parte de su tiempo libre al juego simbólico que es el juego al que nos referimos como punto de partida de nuestra investigación.

Corpus

El número de observaciones fue determinado a través de la muestra piloto (Anexo II) ya que se pudo verificar que la repetición y la homogeneidad de los rasgos son reiterativos en las diversas experiencias⁴. Como resultado se visitaron cinco escuelas de cada clase social con un total de 10 escuelas⁵. Los grupos variaron entre 12 y 33 participantes arrojando un total de 262 niños observados. La diferencia en la cantidad de niños por grupo reside en el carácter privado o público de la escuela, ya que en las primeras osciló entre 12 y 28 niños y en las segundas, entre 28 y 33 niños. Se respetó esta diferencia ya que el agregar o quitar niños para homogeneizar los grupos sería no acatar la configuración natural del grupo.

En la visita a las 10 escuelas pudimos reunir un *corpus* de 46 juegos de superhéroes. Se pudo observar una pequeña variación en la información recolectada y por ello se consideró suficiente la concentración de los atributos significativos en el *corpus* resultante. Los parámetros de observación se encuentran en el Anexo III.

Corpus de juegos y programas de televisión

Tras sondear el panorama de la televisión mexicana en relación a la programación infantil, encontramos que el Canal Cinco dedicaba el más alto porcentaje de su tiempo a programas para niños. En el horario más importante para este público (de 3:00 a 6:30 de la tarde) aparecen cuatro programas de superhéroes con un total de 6.30 horas de transmisión semanal. Cabe aclarar que es el único canal que transmite estas series y tiene un *rating* importante: en clase A/B: 17.39 a 45.83. En clase D: 14.98 a 30.09 (los puntos varían según el programa y los días de la semana).⁶

Tomamos para su análisis los cuatro programas de superhéroes: El Hombre Araña, Los Cuatro Fantásticos, Los Superamigos y La Mujer Araña y seleccionamos tres programas de cada uno en el mes de septiembre 1983, previo a las observaciones de los niños.⁷

Presentación de resultados

En el primer capítulo de este libro presentamos algunos resultados de investigaciones realizadas desde distintas perspectivas sobre la televisión y los niños. Buscamos mostrar aquí ciertas conclusiones para ilustrar el alcance de ellas frente al problema de la recepción, así como los límites en sus metodologías. Este capítulo no pretende ser una reseña histórica de los estudios que se abocan al tema. Hemos incluido sólo algunos ejemplos principalmente de los iniciadores de paradigmas teóricos que han determinado en esta medida el desarrollo de los estudios sobre televisión y niños. Si bien se han actualizado los datos, la mayoría conserva aún la visión de la recepción implícita en los estudios aquí expuestos.

En el segundo capítulo exponemos las aproximaciones teóricas que fueron la base para desarrollar nuestro estudio. Cuando nos referimos a “la doble apropiación” estamos hablando de un fenómeno doble: los programas televisivos se apropian de elementos principales de la vida infantil y se los ofrecen manufacturados en la pantalla televisiva. El niño, a su vez, se apropia de los elementos que le satisfacen y/o colaboran con su desarrollo social y emocional.

Ambas apropiaciones implican una parte de reproducción del referente original y una parte de integración con otros elementos, obteniendo así una “nueva” producción. Esta investigación se aboca a la apropiación infantil de los mensajes televisivos sirviendo sólo de referente el análisis de los superhéroes de la televisión.

El cuerpo principal de nuestras definiciones deriva de los conceptos de Pierre Bourdieu alrededor del consumo cultural y las clases sociales. A partir de la psicología genética y el psicoanálisis definimos la etapa de desarrollo por la que atraviesan los niños de nuestro estudio y concretamos nuestro interés en la actividad de juego de la etapa que abordamos en nuestras observaciones.

El lector encontrará quizá ciertas discontinuidades en la exposición de esta investigación, principalmente en el capítulo II. Queremos aclarar que esta situación, más que un mero problema de redacción o estilo nos remite a la naturaleza misma del estudio. Al abordar distintas disciplinas para explicar un fenómeno multidimensional nos hemos metido en aguas turbulentas: ¿Es posible hacer un trabajo multidisciplinario? ¿Cómo integrar los aportes del psicoanálisis, la psicología genética, la sociología, la semiología para explicar la apropiación televisiva que es en sí un hecho atravesado por múltiples factores?

La clase social, el sexo y la edad son características de naturalezas diversas y abordadas por disciplinas distintas. Se nos presenta de esta forma un problema complejo que no tratamos de resolver sino de mejor definir por medio de una variedad de elementos. El acercarnos al niño desde un planteamiento psico-social nos ha beneficiado en la recolección de los datos así como en su análisis. La interpretación del material fue orientado en función de las primeras hipótesis, así como de los nuevos resultados que fueron surgiendo. El análisis de los datos nos aportó información a la vez que suscitó nuevas hipótesis que nos permitieron hacer comparaciones entre lo que la TV ofrece y lo que los niños hacen de ello.

Se observará que nuestro análisis se basa en interpretaciones disciplinarias que ya hemos mencionado así como en otras, no disciplinarias, que son reflexiones de diversos puntos de vista, no sistemáticos pero que nos permiten reconocer el fenómeno que estudiamos. Hemos considerado importante recurrir a las miradas dispersas y ocasionales de algunos autores que hacen visibles distintos aspectos de los juegos analizados.

Muchas dificultades en la continuidad de la exposición tienen su origen en la no continuidad entre las teorías abordadas aquí y cuya integración excede el marco de este trabajo. Por otro lado, nuestra investigación debe ser vista como un primer paso hacia una explicación sobre la apropiación infantil de los contenidos televisivos.

En el capítulo tercero presentamos un análisis semiológico de los juegos infantiles recolectados oponiéndolos a los referentes televisivos. Para ellos hemos utilizado los modelos actancial y semántico de A.J. Greimas.

Finalmente, en el capítulo IV ofrecemos algunas conclusiones resultantes de la comparación entre el juego de los distintos niños observados. No todos los problemas que surgieron a lo largo de nuestro trabajo han sido resueltos; sin embargo, hemos podido detectar una marcada diferencia de la apropiación televisiva de los niños según las condiciones de existencia que les ofrece su vida cotidiana.

Conscientes de la actual dificultad para detectar e integrar las infinitas variables que determinan al niño televidente y con el deseo de aproximar una mirada más comprensiva de un fenómeno tan complejo, asumimos los problemas y rogamos al lector navegue con paciencia por las páginas de este libro.

Notas

Introducción

1). Schmucler, H. "Un proyecto de comunicación/cultural", *Comunicación y cultura*, no. 12, México D.F., 1984, p. 7.

2). Bourdieu, P. Chamboredon, J.C. Passeron, J.C.. *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1975, p. 57.

3). Komorowska, J. "La télévision dans la vie de enfants", *Enfance*, nos. 2-3, avril-sept., 1964, pp. 85-240.

4). Hemos constatado la repetición de los datos no sólo en las fases prepiloto y piloto, sino también en las múltiples experiencias didácticas que hemos llevado a cabo desde 1982 en la Universidad Autónoma Metropolitana con los alumnos de la carrera de comunicación. Sobre la aparición de estos juegos y sus rasgos característicos, ver también:

De la Peza, Carmen. "La inscripción de los poderes en el juego infantil" en *Comunicación y Cultura*, UAM-X, México, agosto 1983, pp. 137-150.

Navita Cummings James and Thomas A. Mc. Cain "Television games preschool children play: patterns, themes and uses", *Journal of broadcasting*, 26:4, fall 82.

Zires, Margarita. "El discurso de la televisión y los juegos infantiles", *Comunicación y Cultura*, op. cit., pp. 109-136.

5). A1 - Colegio Vistahermosa (Vistahermosa) 26 niños.

A2 - Colegio Olinka (San Angel) 23 niños.

A3 - Centro Educativo Albatros (Tecamachalco) 18 niños.

A4 - Colegio Alexander Bain (Pedregal) 28 niños.

A5 - Colegio Carl Orf (Pedregal) 12 niños

B1 - Namutshe (Santa Apolonia) 30 niños

B2 - Jaime Torres Bodet (Providencia) 32 niños.

B3 - Trabajadores petroleros (San Rafael) 28 niños.

B4 - Gabriela Bremen (San Pedro Xalpa) 32 niños

B5 - Luis Braille (El Rosario) 33 niños.

6). *Rating* se refiere al porcentaje de observadores niños de programas específicos, los datos son del "International Research Associates S.A. de C.V." del mes de octubre, 1983.

7). Además del *corpus* seleccionado consultamos: Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Editorial Lumen, Barcelona, tercera edi-

ción en español, 1975. Massotta, Oscar. *La historieta en el mundo moderno*, Editorial Paidós. Dorfman, Ariel y Jofré, Manuel. *Supermán y sus amigos del alma*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1974. Aguerrebere, Araceli, Anaya, Irma, y Maldonado, Susana. *Archivo descriptivo de la programación infantil*. Departamento de Educación y comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F., 1982.

Capítulo I

De las agencias de publicidad a las universidades

No existe mirada inocente cuando el científico observa, delimita, hace hipótesis y comprueba. Su quehacer se somete a sus relaciones conceptuales anteriores, a su teoría, a sus interrogantes, a su especialización, por fin a su ideología. Esta forma de mirar la realidad forzosamente supone una serie de exclusiones: ¿Cuál es el universo relevante? ¿Cuáles son las técnicas apropiadas? ¿Cuáles los modelos clasificatorios?

Los estudios de la comunicación social no son ajenos a estos problemas y las respuestas (y las preguntas mismas) varían según el momento, la especialización del conocimiento, el riesgo que tome el investigador. Existen temas privilegiados, las fundaciones e instituciones se encargan de apoyarlas, los grupos intelectuales, de prestigiarlos. Existen jerarquías según las disciplinas y jerarquías dentro de éstas. En las últimas décadas las ciencias sociales en América Latina no hacen más que subrayar los males sociales; se orientan hacia las intersubjetividades; no funcionan en un marco tecnológico y quedan relegadas al último peldaño.

Ahora bien, ¿por qué en el marco de las discriminadas investigaciones en comunicación social los niños, como objeto de estudio, son aún más descuidados? ¿Quiénes

son los que a pesar de todo se abocan al tema? En nuestra búsqueda de investigación sobre niños y televisión hemos encontrado dos grandes tendencias de estudio.

Por un lado, encontramos los investigadores, para quienes las motivaciones y el consumo infantil son cuestión de rentabilidad y de cohesión social. Conocer mejor la relación entre la televisión y los niños los remite a diagnosticar y predecir las respuestas de los niños con el objeto de idear mejores mecanismos de venta de productos y de consenso e integración social. Este tipo de estudios se ha llevado a cabo sobre todo en Estados Unidos; sin embargo, sus resultados y conclusiones se citan en Latinoamérica y, en el mejor de los casos, se aplican los mismos modelos a las condiciones locales.

Por otro lado, encontramos un segundo grupo de investigadores cuyas reflexiones han girado en torno a los mecanismos del discurso dominante y a las estructuras de poder de los medios de comunicación. En otras palabras, las estrategias de dominación cultural de los países capitalistas avanzados sobre los países del tercer mundo.

Hemos encontrado múltiples investigaciones del primer tipo, pero poco material crítico del segundo grupo. Por lo tanto, estamos obligados a seleccionar los casos más representativos del primer grupo y a incluir, en el segundo, algunos estudios que si bien no son estrictamente sobre televisión, abordan algún medio de comunicación y niños.

También revisamos estudios que no pertenecen estrictamente a ninguno de los grupos mencionados anteriormente pero que nos aportan elementos para la comprensión del fenómeno que nos atañe. Este es el caso de los estudios sobre usos y gratificaciones.

Tras comentar las modalidades de investigación intentaremos perfilar nuestro propio trabajo definiendo sus límites, su continuidad respecto a ciertas teorías y su ruptura con otras.

Los estudios de efectos

Como es sabido el enfoque de *Communication Research* se originó en Estados Unidos como respuesta a las necesidades de las agencias de publicidad cada vez más competitivas. Para satisfacer mejor a sus clientes, los publicistas se vieron en la necesidad de estudiar al público consumidor y conocer mejor su relación con los medios de comunicación. En otras palabras estas investigaciones buscaron determinar los *efectos* de la comunicación masiva sobre auditorios específicos. En su afán de medir la popularidad y la eficacia de la publicidad, *Communication Research* pronto interesó a los militares y candidatos políticos, y así los estudios sobre los medios de comunicación se popularizaron, centrando la atención principalmente en el receptor y en los efectos de los contenidos de los medios sobre éste.

En este contexto, los niños también resultaron ser objeto de consideración. El *Youth Research Institute* observó que "los niños no sólo cantan los méritos de los productos anunciados, sino que lo hacen con el vigor desplegado por los anunciadores más entusiastas, y lo hacen todo el día "sin ningún gasto extra por parte del anunciador".¹ Había que llegar a los niños y educarlos para el consumo y como estímulo para incitar a sus padres en la compra de los productos. Vance Packard señala que en los años cincuenta "se consultó a los analistas motivacionales para que dieran la pista de los medios más efectivos para efectuar impactos seguros y potentes en los niños. *Social Research* realizó un estudio sobre la televisión llamado *Ahora los niños...* Encontró que había que considerar dos factores básicos en los programas infantiles de televisión que colmaban las 'necesidades internas' de los chicos y aseguraban la 'aceptabilidad' del programa."²

El interés por el tema alcanzó a las universidades y a fines de los años cincuenta y durante la década de los sesenta, estallaron un sinnúmero de estudios que giraban alrededor de tres supuestos efectos de la televisión: evasión, pasividad y violencia.

Queremos mencionar que si bien la validez de los resultados de estos estudios pueden cuestionarse por motivos que señalaremos posteriormente, han tenido un lugar importante en la planificación de las programaciones y contenidos dirigidos a los niños. Pareciera que los niños inquietan a los adultos cuando temen que su desarrollo sea disfuncional para el sistema.

En otras palabras, la relación TV-niños interesa como objeto de estudio cuando existe el temor de que el televisor pueda ser causa de un comportamiento nocivo para el sistema: violencia contra las autoridades, pasividad frente a la producción y el consumo, etcétera. De esta forma los estudios sobre los medios aparecen simultáneamente con el control y la censura. Organismos estatales, así como privados, estudian los efectos de la televisión y alertan sobre las consecuencias de la violencia, la pasividad y la evasión en el desarrollo del niño, queriendo decir, una no integración al futuro productivo que prolongue el sistema.

En Estados Unidos a principios de los cincuenta la *National Association of Educational Broadcasting* estudia y vigila la programación de las estaciones de cuatro ciudades principales: Los Angeles, New York, New Haven y Chicago. En 1954 se elabora la primera encuesta propuesta por el Congreso y llevada a cabo por el Subcomité de Delincuencia Juvenil. Los resultados señalaban que los contenidos violentos eran potencialmente dañinos para los niños. Dado el creciente interés por el tema, el Senado solicitó en 1969 al *Surgeon General* una investigación sobre el impacto de la violencia televisiva, a la vez que concedió un millón de dólares para financiar dichos estudios.³

Ahora bien, los distintos trabajos de investigación sobre efectos usan las siguientes técnicas:

- a) análisis de contenido (características de la programación)
- b) encuestas de población (características de la audiencia)
- c) estudios de casos (impacto de la programación en los valores y comportamientos del niño).

Análisis de contenido

Ejemplo de estos estudios es el de George Gerbner⁴ quien condujo un análisis de los contenidos de la programación en los horarios un mayor auditorio durante una semana en el mes de octubre de los años de 1967, 1968, y 1969. Los resultados principales fueron:

- 1) El nivel de violencia no varió de 1967 a 1969. Ocho de cada diez programas contenían algún tipo de violencia.
- 2) La violencia mortal decayó; de dos de cada diez personajes involucrados en muertes en 1967, a uno de cada diez en 1968 y a uno de cada veinte de 1969.
- 3) La violencia en las caricaturas aumentó: de las 95 caricaturas analizadas sólo dos en 1967 y una en 68 y 69 no contenían violencia. Este género fue considerado el más violento, ya que en 1967 una hora de caricaturas contenía tres veces más episodios violentos que una hora de programación adulta. En 1969 las cifras eran de una hora de caricaturas, contenía seis veces más episodios de violencia que una hora destinada a los adultos.

En un estudio anterior, encomendado por la Comisión presidencial sobre las causas y la prevención de la violencia, Gerbner analizó

la totalidad del contenido de dos semanas típicas de producción de las tres redes de televisión más importantes. Más del 80 por ciento de la totalidad de las obras presentadas contenían alguna forma de violencia. En cuanto a las obras dramáticas, tales como las aventuras de espías, del oeste y de detectives, de los 445 personajes principales que aparecieron en las escenas televisadas que se proyectaron durante el período estudiado, el autor comprobó que 241 llevaron a cabo actos de violencia, 54 mataron a un rival y 24 murieron de muerte violenta. Un recuento de las víctimas en escena revela un promedio de cinco muertos o heridos por obra.⁵

A primera vista impactan los datos que arrojan los análisis de contenido, sobre todo cuando se integran en una gran cifra como en el caso del Informe presentado a la

Comisión federal de comunicaciones de Washington D.C. Esta señala que entre los 5 y los 14 años "un niño de Estados Unidos presencia la destrucción violenta de 13,000 seres humanos, en televisión solamente".⁶

Esta técnica de análisis de contenido de los medios tiene sus bases en la psicología conductista, y la sociología funcionalista y es "una técnica de investigación dirigida a una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación".⁷ Cuando reflexionámos sobre su metodología, encontramos algunos problemas:

a) El uso del número como prueba de violencia. Pareciera ser que mientras más elevados sean los casos de violencia, más nocivo es el programa. Esta interpretación se debe a que el conductismo considera que la redundancia fija sentidos y conductas. Además el número nos remite a la objetividad y rigor científico que persigue como meta la sociología positivista norteamericana. En comunicación, elevar el estándar científico es para De Fleur purificar el número, al grado que señala: "Cuando herramientas tales como la computadora faciliten el manejo de complejos de variables cada vez mayores, parecerá que la probabilidad de que logremos elaborar teorías válidas sobre los efectos de las comunicaciones masivas aumentaría notablemente".⁸

Sin embargo, no se considera la naturaleza de la violencia que se muestra, ni tampoco la violencia implícita que escapa a la cuantificación. Estos estudios miran la violencia televisiva como causa, mas no se preguntan acerca del origen de la violencia individual y social.

b) No se respetan las reglas matemáticas de sumar especies de un solo género al usar el método cuantitativo. Cuando se habla de violencia se consideran actos de índole múltiple. Algunos hablan de actos ilegales, con todas las dificultades que conlleva ya que ni las cortes generalmente coinciden. Otros apelan a criterios morales tratando de separar el bien y el mal. Por fin unos consideran la violencia física, otros la violencia psicológica. El mismo

Gerbner observa que "el dolor y el sufrimiento fueron muy difíciles de detectar porque los distintos observadores no lograban ponerse de acuerdo".⁹

El problema principal en la definición de violencia en estos estudios es su estrechez; se refieren a la brutalidad física pero se olvidan de la violencia simbólica. De Fleur llega a distinguir violencia de racismo como si fueran dos actos de naturaleza distinta: "Las normas contrarias a la violencia están enraizadas en la cultura norteamericana con tanta firmeza como cualquier otra forma de conducta. Además, contrariamente a lo que suceda con el tabaco y la discriminación, esas formas cuentan con la aprobación social universal, lo mismo de parte de la gente común como de parte de las instituciones oficiales de la sociedad".¹⁰

c) El contexto en cuyo interior se manifiesta la violencia. Generalmente se habla de contenido sin considerar la especificidad del medio y el modo de lectura que éste propone. Es distinta la violencia televisiva a la descrita en una novela policíaca. La cotidianidad de la TV, su programación continua, las interrupciones comerciales, etc., tienen un contenido violento y le dan un significado diferente al mismo hecho.

Encuestas

Estos estudios se abocan a los hábitos televisivos de una población dada. Las preguntas que se hacen estos estudios son: ¿Cuáles son las características de quienes ven la televisión? ¿Qué programas ven y con qué efectos?

En cuanto a los niños encontramos que las encuestas relacionan la exposición a la violencia de los medios con variables individuales y sociales. Clásicos entre estos estudios se encuentra los de Schramm Lyle y Parker, en Estados Unidos, y el de Himmelweit en Inglaterra.¹¹

El estudio que llevaron a cabo Schramm y sus colegas consiste en una comparación entre una comunidad con televisión y otra sin acceso a ella. La muestra fue de 913

niños con edades que oscilaban entre 6 y 16 años. Las conclusiones de este estudio se centran principalmente en el receptor, pero también abordan someramente al emisor y al mensaje. En cuanto al emisor reconocen el carácter comercial y la presión de la publicidad de donde se deriva su carácter reiterativo y dirigido a mantener el *statu quo*. Para Schramm este carácter conservador no es motivo de crítica sino una variable más para entender los cambios lentos en los valores y la conciencia de los sujetos.

En relación al contenido, los autores hacen un análisis de los programas que aparecen entre las 16 y 21 horas y los clasifican en 12 tipos. También se encuentra que 85 % de ellos son de contenido fantástico contra 15 % de contenido realista. Se revisa el contenido violento y la imagen de la vida familiar. En cuanto al receptor concluyen que la capacidad mental, el sexo, la edad, las normas sociales, el factor socioeconómico y el contexto familiar en el cual se encuentra inmerso el niño van a determinar el uso que hace de la televisión.

Por uso Schramm entiende los motivos que llevan al niño a ver la TV, y encuentra tres principales: entretenimientos (vivir fantasías, escapar del aburrimiento, etc.), información (cómo peinarse, formas de juegos y deportes, etc.) y utilidad social (tema de conversación, excusa de reuniones, etc.). El considera que el primero es más importante que el segundo y éste más importante que el tercero.

En dicho estudio los investigadores encuentran que la capacidad intelectual es la más determinante en el tipo y cantidad de enseñanza que el niño obtiene de la TV. En cuanto a las normas sociales concluyen que a mayor integración familiar menor es el uso de la TV y mayor el de los medios impresos. Las relaciones familiares y con los amigos que son poco satisfactorias producen una televidencia más evasiva y violenta. La relación a la edad Schramm y sus colegas determinan que uno de cada cinco niños empieza a ver la TV a los tres años; nueve de cada diez en el primer grado escolar. Las horas de ver la TV aumentan, de dos horas diarias hasta tres o cuatro, entre

los 11 y 13 años y luego baja y lentamente durante los años de bachillerato. En cuanto a la situación socioeconómica encuentran que mientras más bajos son los ingresos de los padres, más son las horas de televidencia de los niños.

Junto al de Schramm, el estudio de la doctora Himmelweit ofrece las pautas para las investigaciones que se llevaron a cabo durante la década de los sesenta y buena parte de los setenta sobre efectos de la TV en los niños. Este estudio, a diferencia del de Schramm, no concluye sobre los usos de la TV, sino más bien encuentra que la TV ha desplazado otros medios de comunicación por el hecho de desempeñar funciones similares.

Este estudio se llevó a cabo en 1955 y 1956 en Inglaterra. Se aplicaron encuestas a una comunidad antes y después de la introducción de la televisión. La muestra fue de 370 niños de 10 a 14 años. Paralelamente se llevó a cabo otro estudio con niños de la misma edad antes y después de poseer un aparato televisor. La muestra aquí fue de 1 854, de los cuales se concentró el estudio en 168 dada la cantidad y complejidad de la información recopilada en la encuesta.

Los resultados, respecto a preferencia reflejan no sólo la edad, sexo e inteligencia, sino también su orientación general, intereses en su tiempo libre, ansiedades y necesidades. Los niños más rechazados por sus padres recurrían con mayor frecuencia a la TV.

En cuanto a la violencia concluye que la repetición constante de escenas de violencia estereotipadas atemoriza a los niños, sin embargo, la violencia real les disgusta bastante más.

Las investigaciones de Schramm y Himmelweit han sido modelos de estudio en este campo. Son muchos los trabajos que continúan sus pasos no sólo en Estados Unidos sino también en otras partes del mundo.

En México encontramos el estudio realizado por CEMPAE con niños de 3 a 6 años¹² y en Venezuela el de Martha Colomina que aborda los efectos de las telenovelas en auditorios adultos e infantiles.¹³

El estudio mexicano buscaba "la interacción dinámica entre el niño y la TV", considerando de antemano a esta última como un agente socializador. Se encuestaron 120 niños de 3 a 6 años tomando en cuenta edad, sexo y coeficiente intelectual. Asimismo se entrevistaron madres y maestras. Sus resultados muestran que el juego y la televisión son las actividades favoritas del niño y que además no son excluyentes. Se cuantificaron patrones de uso: el 63 % de los niños a los 3 años solicitaron ver un programa especial. Por otro lado, el 70 % de la totalidad de la muestra prefiere ver caricaturas. El tiempo de teleaudiencia fue de 4:04 horas diarias a los 3 años; 4.25 horas a los 4 años, 4:34 a los cinco años y 4.31 a los 6 años. Preferencias televisivas: 40 % corresponde a dibujos animados y el 80 % de los niños de 5 años mencionó "aventuras del año 5000" como su favorita. Este programa es de superhéroes.

En personajes favoritos el 33 % corresponde a superhéroes. En la clasificación por sexos se muestra un favoritismo por Superman en los varones y por Cristina (personaje infantil de la telenovela Mundo de Jugete) en el grupo femenino.

Este trabajo es ilustrativo de los estudios que llevan a cabo en México. Existen muchos otros ¹⁴ que actualizan los datos, sin embargo, conservan el mismo modelo de la comunicación y no se apartan de la visión mecanicista TV-niño-receptor.

En el estudio de M. Colomina se hicieron encuestas por muestreo estratificado. Se realizaron 1 000 entrevistas a amás de casa de clase baja, media baja y media alta. Se realizaron durante el fin de semana con el propósito de tener presentes a los niños y captar las reacciones de éstos a ciertas preguntas de la encuesta.

En el 84 % de los hogares encontraron niños, que sumaron un total de 3 110. El 64 % de los niños de los hogares entrevistados veían telenovelas y según la situación socio-económica aumenta o disminuye el porcentaje: CB:69.66 %, CMB:57.39 %, CMA:34.45 %. En cuanto a

edad el 10.65% de los niños que veían telenovelas, tenía de 1 a 3 años, el 43.30% de 4 a 8 años y el 44.05% de 9 a 14 años.

De aquí desprende la autora que los pequeños sufren “el efecto que produce un contenido como el de los medios de comunicación de masas en Venezuela. El fenómeno en referencia es la masificación”¹⁵

Límites de la técnica de encuesta

a) Al refugiarse en la muestra, la representatividad y la confiabilidad del número se descuida el niño y la razón (más allá de la descripción) de por qué éste se acerca a la TV.

b) Se confía en las respuestas de sus encuestados. Como apunta Bourdieu: “No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente sus propias prenociones por las prenociones de quienes estudia o por una mezcla científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del ‘científico’ y de la sociología espontánea de su objeto”¹⁶

Si a esto añadimos que los informantes son niños, consideramos que hay medios más aptos para las formas de expresión infantil que las encuestas.

c) Reconocemos que los datos que ofrecen estos estudios nos ayudan a comprender el fenómeno que nos involucra; sin embargo, tienden a decir más de lo que saben. Estos investigadores buscan “los efectos” pero con sus encuestas encuentran información sobre hábitos televisivos. Por ejemplo, es importante conocer las preferencias en la programación televisiva, pero el que los niños prefieran los programas que Schramm ha clasificado como de fantasía no justifica su declaración de que “los niños tratan de encontrar satisfacción a sus necesidades reales a través de la fantasía que les proporciona la televisión”. Y más adelante agrega, “es evidente que la función esencial de la tele-

visión infantil es su contribución al desarrollo de una forma de comportamiento propia de la fantasía. Si bien es cierto que la televisión proporciona a los niños cierta cantidad de información, también lo es que tiende a alejarnos de las soluciones a los problemas que se les plantean en la vida real".¹⁷ Nos preguntamos ¿significa lo mismo fantasía y realidad para un niño de siete años y para un adulto investigador? Y si aceptamos esta dicotomía, ¿la noticia, por ejemplo, de un terremoto en México tiene el mismo contenido de realidad y fantasía para un niño mexicano y para un niño irlandés? Más aún, para el niño mexicano, ¿no serán estimulados muchos contenidos de fantasía en esa noticia de contenido real? Pareciera que las conclusiones de Schramm parten más de su propia lectura de los datos estadísticos que de un conocimiento de la etapa que atraviesa el niño que estudia.

Estudios experimentales de laboratorio

Los resultados de los anteriores estudios, el alto índice de contenidos violentos y una televidencia pasmante en cuanto a tamaño de auditorio y horas de exposición, provocan preguntas ¿cuál es el impacto de la programación en el comportamiento infantil? ¿Son más agresivos los niños que miran la televisión o los que no la miran?

Con interrogantes como éstas, algunos investigadores se abocan al estudio de casos tratando de determinar el efecto de la televisión sobre los niños.

Los estudios experimentales buscan aislar el mayor número de variables posibles y determinar las relaciones causales entre una o varias variables independientes y una o varias variables dependientes. La variable independiente favorecida, en el caso de los niños es la violencia transmitida por la televisión y su efecto sobre las actitudes, opiniones y conductas de los sujetos. Los resultados son distintos y hasta contradictorios.

*El experimento de Bandura*¹⁸

Para el experimento se tomaron 36 niños y 36 niñas. Dos adultos, un hombre y una mujer, desempeñaron el papel de modelos. Los sujetos fueron divididos en ocho grupos de seis niños cada uno y un grupo de control de 24 sujetos. La mitad de los sujetos experimentales fue expuesta al modelo agresivo; la otra mitad fue expuesta al modelo no agresivo. Estos grupos fueron posteriormente divididos en hombres y mujeres. La mitad de los niños en las condiciones agresiva y no agresiva vieron modelos de su mismo sexo. El resto vio modelos del sexo opuesto. El grupo de control no fue expuesto a ningún modelo previo y sólo fue probado en la situación general. El modelo no agresivo manipulaba de forma ordenada los pequeños juguetes. El modelo agresivo empezaba de la misma forma pero al poco tiempo se dirigía y agredía a un muñeco inflable autoenderezable. Se calificó a los niños con una escala de cinco puntos de acuerdo a su disponibilidad a la agresión. Se comparó a un niño control con dos experimentales, uno que había observado el modelo agresivo y el otro el no agresivo.

La comparación de puntajes muestra las diferencias globales obtenidas atribuidas a la agresión exhibida por los sujetos que habían sido expuestos a los modelos agresivos. Sus puntuaciones fueron significativamente más altas que las de los grupos expuestos al modelo no agresivo y de control. Estos dos grupos no difirieron entre sí. Se encontraron diferencias entre los niños expuestos al modelo masculino y los niños expuestos al modelo femenino. Los niños mostraron más agresión que las niñas después de exponerse al modelo masculino. Bandura, después de realizar varios experimentos llega a la conclusión de que los modelos de conducta presentados en los programas de televisión son fuentes importantes de socialización y no pueden ni deben ser ignorados como influencias determinantes en el desarrollo de la personalidad del niño.

La catarsis como hipótesis

Siegel en 1956 ¹⁹ investigó la posibilidad de un efecto catártico bajo la hipótesis de que la agresión fantástica reducía el nivel normal de investigación. La investigación se realizó con niños a los que expuso a caricaturas agresivas o no agresivas, y posteriormente utilizó el juego como medida de agresión. Siegel no encontró evidencias para probar su hipótesis del efecto catártico, es decir, de que la exposición a la violencia permite al auditorio descargar en la fantasía lo que haría en la realidad. Concluyó que el nivel de agresión por el estímulo de un modelo agresivo sólo sucede bajo condiciones específicas.

Limitaciones de los experimentos de laboratorio

a) La experiencia de laboratorio es artificial. El laboratorio no llega a reproducir las condiciones reales de recepción; por ejemplo se anula la interacción entre los sujetos y no se logra ver la influencia del grupo en la recepción televisiva. El laboratorio descontextualiza el producto televisivo mostrando un solo programa o recortes parciales sin considerar el "menú completo" que ofrece la barra programática. Y peor aún, se muestran filmes hechos especialmente para el experimento y no programas conocidos por los niños.

b) No se logra saber si en realidad lo que incita al niño es la agresividad del programa modelo u otras variables, ya que por un lado el comportamiento del niño no es espontáneo en condiciones de laboratorio y la forma en que se llevan a cabo los experimentos son en sí pistas de lo que se espera de él: ¿qué otra cosa se puede hacer con un muñeco de hule inflable y autoenderezable? Por otro lado se puede confundir agresión con actividad. Generalmente lo que se considera como programa de contenido violento es más rápido, con más acción que el de contenido no violento. Esto podría ser una explicación de por qué Bandu-

ra no encuentra diferencias entre los niños que observaron un programa con modelo no violento (poco activo) y los niños control que no se expusieron al modelo.

c) De nuevo se ve aquí el problema del número. Medir el comportamiento equivale en Bandura a otorgar un puntaje entre uno y cinco según el comportamiento agresivo del niño con el muñeco.

Sin embargo, no se logran clasificar actos con distintas significaciones posibles como aventar el muñeco al aire o golpearlo en la cabeza. En este estudio ambas reacciones fueron calificadas de la misma forma

El eje conductor

La mayor parte de los estudios de efectos parten de la descripción que Harold D. Lasswell hace de la comunicación: “¿quién, dice qué, en qué canal, a quién, y con qué efecto?”²⁰ que es a la vez herencia del esquema tradicional $E \rightarrow M \rightarrow R$. Lasswell considera que el estudio científico de la comunicación tiende a centrarse en alguna de las cinco preguntas. Así los que estudian el “quién” hacen análisis de control, los que se enfocan hacia el “dice que” hacen análisis de contenido, “en qué canal” corresponde a análisis de preferencia de medios y los que se plantean “a quién y con qué efectos” realizan análisis de audiencia o de efectos.

En las investigaciones antes reseñadas hemos adelantado algunos límites. Sin embargo, el partir del concepto de comunicación propuesto por Lasswell implica aún más problemas.

El esquema así propuesto parcializa el proceso de la comunicación y hace casi imposible comprenderlo como un fenómeno social integral. Las respuestas a las cinco preguntas de Lasswell se presentan fragmentadas y sin relación unas con otras, de manera que no se comprende, por ejemplo, las mil transformaciones que sufre el mensaje concebido desde un centro productor hasta el consumo diferenciado por parte de un receptor multideterminado.

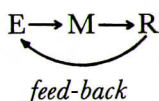
El receptor es el polo privilegiado en estos estudios en la medida en que es un consumidor en potencia, más no se concibe como un sujeto activo, con una historia, con capacidad de producir y de resistir. El polo receptor en estos términos es pasivo y dominado por el poder de la tecnología. El objeto de estudiar al receptor es conocer mejor los efectos que producen los medios de comunicación masiva para los fines del emisor.

El emisor se deja de lado. Si bien aparece contemplando en el diagrama no se le estudia dentro de un sistema social. Su exclusión no es casual. Se han agregado "intenciones"²¹ al estudio del "quién dice" en el sentido de funcionalidad²² y jamás se muestra para quién la funcionalidad trabaja, en qué sistema social aparece. Los efectos entonces se estudian en función de "intenciones" declaradas más no de reales intenciones que surgen de procesos sociales y fuerzas económicas. Este hecho desplaza de nuevo el estudio hacia los efectos. Con la funcionalidad (y la disfuncionalidad) en la mira se busca detectar el efecto de los medios sobre su auditorio.

El esquema esconde también las relaciones de poder que existen entre el emisor y el receptor. Al presentar ambas en una línea horizontal se representa, y sólo parcialmente, un proceso interpersonal.²³

Las relaciones entre el emisor y el receptor en los medios de comunicación de masas no son en ningún momento horizontales y la línea que une los términos emisor y receptor en el diagrama esconde el poder del emisor y la verticalidad del proceso.

A partir de este modelo sólo es posible comprender al polo emisor como activo (productor de mensajes) y al receptor como un ente pasivo que reacciona a lo que el primero le ofrece. Si bien se añaden flechas al diagrama y se les llama *feed-back*, no da cuenta real del fenómeno de apropiación de los medios por parte de los sujetos receptores. El aporte del concepto de *feed-back* a este modelo sólo viene a encubrir la unidireccionalidad del proceso:



De esta forma parece que la comunicación masiva consiste en un flujo tranquilo de información entre emisor y receptor, así como entre receptor y emisor, no mostrando las contradicciones existentes entre ambos. Es, en efecto, una retroalimentación sorda. La relación entre “productor” (y no sólo emisor de información) y “consumidor” (no sólo receptor “reactivo”) implícito en los programas de televisión no se explica aquí.

En otras palabras, con las categorías emisor, mensaje, receptor la comunicación masiva sólo se explica como un proceso por el cual desde centros productores se crean mensajes terminados para ser recibidos por niños receptores pasivos sobre los cuales recaerán los efectos propuestos por los emisores.

La parte activa del sujeto excede el modelo que no permite indagar en ese nivel, no cuantificable, no objetivo y menos manifiesto pero que acerca diariamente al niño a la pantalla televisiva.

Tampoco se miran en esta perspectiva las múltiples lecturas y apropiaciones según condiciones de existencia. No se comprende la participación del niño como cómplice activo en su proceso de sujetación, ni su capacidad de resistencia.

Estudios y perspectivas críticos

El paradigma de los efectos ha sido el más empleado por los investigadores en comunicación no sólo en Estados Unidos, sino también en América Latina. Sin embargo, a principios de los setenta, con el auge de la semiología como instrumento de análisis de los lenguajes (entre ellos de los medios de comunicación), con los aparatos ideológicos de Estado como explicación de la dominación ideo-

lógica, la comunicación como campo de estudio de la ideología, y en un marco de violentos cambios políticos en América Latina, surge una tendencia teórica. activa y comprometida con los sucesos locales. Nos referimos a lo que se ha dado por llamar reflexiones o estudios críticos de la comunicación. Aunque éstos han sido superados, se reconoce en ellos un aporte en cuanto que se diferenciaron de los estudios que emanaban del funcionalismo y pusieron en tela de juicio su objetividad y sus intenciones. En el tema de medios y niños, Armand Mattelart, Ariel Dorfman y Manuel Jofré dan los primeros pasos para pensar la comunicación desde esta perspectiva.

Imperialismo cultural

En *Para leer el Pato Donald*²⁴ y *Supermán y sus amigos del alma*²⁵ encontramos el análisis de dos historietas bien conocidas.

En el primer trabajo Dorfman y Mattelart hacen un análisis de un amplio *corpus* perteneciente a la firma Walt Disney. Se analizan temas ejes como las relaciones familiares, el concepto de campo y ciudad, de civilización y barbarie, el trabajo y el dinero, etc. Los autores encuentran que en el manejo de los personajes, la representación gráfica, así como en los diálogos y temas narrativos, las historietas buscan ocultar las contradicciones reales, sobre todo aquellas que emanan de la relación entre los países capitalistas avanzados y los países en subdesarrollo.

El caso de *Supermán y sus amigos del alma* es similar. Esta vez Dorfman y Jofré analizan a los héroes de las historietas. En torno a la crisis como móvil de la acción, se observa cómo son resueltos la justicia, la propiedad privada, la naturaleza y las relaciones sociales y el individualismo en términos ideológicos. Para los autores, las historietas llevan un doble propósito: entretener al lector (evasión) y negar las contradicciones del sistema social capitalista.

Los investigadores encuentran que los recursos a los que alude la historieta son:

- 1) Maniqueísmo (sólo hay buenos y malos).
- 2) Individualismo (son seres individuales y no grupos sociales los que llevan a cabo la acción).
- 3) Relaciones verticales de dominio (relaciones interpersonales y/o con animales que nunca son igualitarios, horizontales).
- 4) Eliminación de la vida cotidiana (se destaca la aventura y su carácter excepcional).

Los autores antes mencionados evidencian los mecanismos del discurso dominante, pero al resaltar los elementos del género omiten la recepción, y con ello las posibles contradicciones que acarrea el enfrentamiento del mensaje con el receptor. En estos estudios sólo es activo el polo emisor (dominante) y el receptor es pasivo continente de lo que la historieta le ofrece.

En esta misma dirección Armand Mattelart hace un profundo rastreo de los sistemas de control multinacionales que operan sobre el programa televisivo infantil *Plaza Sésamo*²⁶. Al indagar en la estructura económica que se encuentra detrás del programa, encuentra una íntima relación entre empresas multinacionales (*Xerox, IBM, Coca Cola, Walt Disney, Avon Products y General Electric*), fondos del gobierno norteamericano, así como apoyo de las burguesías locales y los aparatos de Estado nacionales (producción y distribución a nivel latinoamericano por compañías mexicanas que poseen además fuertes intereses en la industria turística y los medios impresos).

Las estadísticas que aporta este estudio manifiestan la presencia del bloque imperialista en la televisión infantil no sólo en su versión comercial sino también en la TV educativa que es para el investigador: "coartada para remozar la imagen de la televisión comercial de los grupos dominantes".²⁷ La investigación incluye también un análisis del contenido de la serie y en términos similares a la historieta comercial (contenidos verticales, descontextualizados, opacadores de la realidad) el autor encuentra que

Plaza Sésamo perpetúa las relaciones sociales vigentes y “educa” con ventaja para la clase dominante.

Las primeras reflexiones críticas en torno de los medios y los niños buscaban descubrir las estructuras de propiedad de los medios de comunicación y los artificios mediante los cuales la ideología dominante penetraba los mensajes y las mentes de los pequeños receptores. Las hemos mencionado brevemente aquí ya que aportan a la comprensión de la función política de los medios; sin embargo, no es suficiente para una explicación de la recepción.

A pesar de que estos estudios detectan y denuncian los elementos que conforman el modelo hegemónico (la unidireccionalidad y descontextualización de los procesos comunicativos) no han logrado superarlo. La mayoría de los estudios en esta línea reproducen, con otra intención, los mismos trazos: a) de los centros emisores: la clase dominante como el único elemento activo del proceso; b) la familia, la escuela y los medios de comunicación como los canales transmisores de la ideología dominante; c) de la ideología como producto terminado, un instrumento para dominar a los sujetos y d) de los receptores: sujetos pasivos cuya única actividad consiste en reproducir la ideología dominante.

Si bien estos estudios pretenden contextualizar el proceso comunicativo a través del concepto de clases sociales, abstraen el elemento cultural, dejándose ver sólo el papel que juega el dominador y no las posibles respuestas del dominado.

Estudios sobre usos y gratificaciones

El inglés Grant Noble²⁸ parte del interés por saber qué hace a la televisión tan popular entre los niños. No acepta los estudios tradicionales de efectos y hace una crítica severa a las investigaciones que giran en torno a la evasión y violencia. Para comprender el fenómeno de la televisión

Noble propone verlo desde el polo del niño-receptor y el uso que éste le da al medio. Su hipótesis principal es que la televisión ofrece al niño de una sociedad industrial una oportunidad de formar su identidad de la misma forma que la comunidad se la ofrecía al niño rural. Por lo repetitivo y predecible de los programas y por los modelos sociales que proponen, los niños ven en la televisión una oportunidad de situar socialmente su comportamiento.

En la parte final de su trabajo presenta el uso que hacen de la televisión niños de tres tipos: "conformistas, problema y rebeldes", probando que la televisión ofrece gratificaciones a niños con diferentes intereses emocionales. En otras palabras, diferentes tipos de niños comparten diferentes usos de la televisión.

Sin embargo, su planteamiento inicial está más desarrollado que sus resultados finales. Si bien considera la especificidad del medio masivo y sus características propias, descuida el concepto de clase social, elemento vital para entender por un lado la inserción de la televisión en la sociedad industrial que él menciona, así como para comprender la recepción y uso televisivos.

Es necesario detenerse en el estudio que se realizó en Polonia en los años sesenta.²⁹ Tras una crítica a las técnicas de laboratorio y encuesta, J. Komorowska se decide por un estudio a más largo plazo que incluye una combinación de técnicas; los niños se observaron en su propio medio (familias intelectuales y obreras) durante un mes para conocer más a fondo su forma de vida. Posteriormente se entrevistaron 276 niños, se encuestaron padres de familia a través del periódico y se recopilaron dibujos infantiles en las escuelas.

A esto agrega la investigadora un año de observación de sus propios hijos que incluye un antes y después de la compra de un televisor. Considera también entrevistas con padres y maestros y análisis de contenido sociológico de los programas televisivos.

Algunos de sus resultados son similares a los de Schramm y Himmelweit, encontró también que las horas

de exposición varían según muchos factores: edad, sexo, origen social de los padres, nivel cultural, época del año, tipo de familia (tradicional o en vías de modernización) personalidad del niño, pero contrariamente a los primeros, no encontró diferencias con relación al nivel de inteligencia de los niños.

Encontró también que los niños reaccionan menos a la violencia que muestra la pantalla y que está lejos de su vida como en los programas de vaqueros y policíacos y más a las escenas de fuerte contenido dramático o que muestran escenas reales de sufrimiento humano.

En cuanto a la transformación de los hábitos de los niños, sólo la encontró en detrimento de la radio y el cine y en el tiempo "para no hacer nada".

Hasta aquí Komorowska ofrece una descripción de los hábitos televisivos de los niños en Polonia; no obstante, el aporte que nos parece de más importancia para nuestro estudio está en sus observaciones sobre el lugar que ocupa la televisión en el juego infantil. Si bien otros autores observan una gran homogeneidad en las preferencias de programas en los niños por sexo, edad y situación socio-económica, no ahondan, como en este trabajo, en la relación entre el grupo de niños y su influencia en la selección de lo que ven y oyen en la televisión.

Más aún, Komorowska encuentra un vínculo importante entre la actividad lúdica del niño y la televisión. Para ella la televisión es una extensión del juego. De allí se explica que si bien los programas infantiles de la televisión polaca concuerdan con los principios básicos de su educación (luchar por la libertad, progreso, la justicia, el respeto al trabajo, etc.) ésta (la TV) no encauza a los niños hacia esos modelos.

En cuanto a la influencia de la televisión en el juego infantil Komorowska considera seis situaciones:

1. La televisión como fuente de elementos culturales tiene mayor importancia en el juego colectivo que en el individual. En el juego colectivo la televisión está presente no en la estructura social del grupo, ni en el cambio de com-

portamiento de sus miembros, ni siquiera en el aporte de nuevas reglas de juego. Su influencia consiste sobre todo en introducir elementos modernos para enriquecer el juego grupal.

2. Paradójicamente la TV estimula el juego colectivo; no obstante que el niño pasa largas horas semanales solo, inmóvil ante la pantalla, está a la vez recibiendo material para jugar en grupo.

3. Aunque la TV reduce el tiempo de juego colectivo, aumenta el nivel de contacto, ya que ofrece a los niños una homogeneización de contenidos culturales y un lenguaje común que les permite agruparse a la vez que variar temas y formas de juego.

4. Integración por sexos al juego colectivo. Komorowska encuentra que las niñas logran integrarse a los juegos masculinos de guerra en los casos únicos en donde el referente sea una programa de televisión.

Así en el juego de Lancelot o El zorro, las niñas pueden ser las damas o compañeras de los niños. No sucede esto en otros juegos masculinos de guerra no televisivos.

5. La imitación de los personajes televisivos, sobre todo en los niños más pequeños se reduce a los momentos de juego. "No observamos niños que imitaran los rasgos del héroe televisivo fuera del juego de guerra definido por el grupo de niños. Por ejemplo, en ninguna ocasión percibimos que los niños se rebelaran frente a sus maestros, ni que se comportaran, a la manera de Lancelot, y defendieran en el transcurso de su juego a sus compañeros más débiles. Tampoco descubrimos comportamientos caballerescos de los niños hacia las niñas."³⁰

6. El niño no imita todo lo que la TV le ofrece, su selección va de acuerdo a sus propios modelos que ha ido incorporando de su entorno.

Al ubicar la televisión en el terreno lúdico creemos que Komorowska se acerca a una explicación acerca de qué hacen los niños con la televisión. Sin embargo, al hablar de "la influencia" de la televisión sobre el juego, la coloca como una variable causal y no llega a profundizar en el

vínculo entre los programas favoritos de los niños y su juego. Por otro lado el nivel sociocultural es para ella un elemento más del entorno del niño y no considera cuáles son los “instrumentos” que aportan las clases sociales y que determinan el uso que se le da a la televisión.

Notas

Capítulo I

- 1). Packard, Vance. *Las formas ocultas de la propaganda*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1977, p. 177.
- 2). *Ibid.*, p. 174.
- 3). Datos aparecidos en John Murray: "Television and violence: implications of the Surgeon General's research programme", *Children and television*. Ed. Ray Brown. Sage Publications, Berverly Hills, California 1976, pp. 285-296.
- 4). Gerbner, G. "Violence in television drama: trends and symbolic functions", G.A. Comstock and E.A. Rubinstein Eds. *T.V. and Social Behavior: Reports and Content papers*. Vol. 1 Media Content and control. Washington D.C.: U.S. Government printing office, 1972.
- 5). De Fleur, Melvin L. *Teorías de la comunicación masiva*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1976, pp. 201-202.
- 6). *Ibid.*, p. 202.
- 7). Berelson, Bernard.
- 8). De Fleur, M.L. *op. cit.*, p. 227.
- 9). Gerbner, G. *op. cit.*, p. 41.
- 10). De Fleur, M.L. *op. cit.* p. 203.
- 11). Noble, Grant, *Children in front of the small screen*, Sage Publications, Beverly Hills, California, 1975, p. 63.
- 12). Schram, M. Wilbur, Lyle, Jack and Parker, Edwin. *Television in the lives of our children*. 1961. Traducción en español Barcelona, España: Hispano Europea, 1965. Y Himmelweit, Hilde, Oppenheim A.N. and Vince, Pamela *Television and the Child*, London: Oxford University Press, 1958.
- 13). CEMAPAE. *La televisión y el niño de 3 a 6 años de edad*, México, D.F. octubre de 1976.
- 14). Colomina de Rivera, Martha. *El huésped alienante. Un estudio sobre audiencias y efectos de las radio-telenovelas en Venezuela*, Centro Audiovisual, Maracaibo. Segunda edición 1974, p. 150.
- 15). Charles C., Mercedes. "La escuela, la televisión y el proceso de identificación nacional", *Ponencia presentada en la Reunión de Educación y Política*, Villahermosa, Tab., México, 1987.
- Sánchez Ruiz, Enrique E. "Televisión y socialización en Guadalajara (Un primer acercamiento empírico)", en *Encuentro*, vol. 2, núm. 3, abril-junio 1985.

Silva, María Inés. "El estudio del nacionalismo en la educación básica: una búsqueda no ortodoxa". Ponencia presentada en Foro perspectivas metodológicas en la investigación sobre televisión y niños, Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F., 30 de junio de 1987.

16). Colomina de Rivera, Martha. *op. cit.*, p. 125.

17). Bordieu, P. Chamboredon, J.C., Passeron. *El oficio de Sociólogo*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, agosto 1975, p. 57.

18). Schram, W. *et. al. op. cit.*, pp. 90-96.

19). Bandura, Albert, Ross, Dorothea, and Ross, Sheila. "Identification film-mediated aggressive models", *Journal of abnormal and Social Psychology*, 66, 1963, p. 601.

20). Siegel, Alberta. *The influence of violence in the Mass Media Upon Children's Role Expectations*. Child Development, 1958, 29: 3656.

21). Laswell, D. Harold. "Estructura y función de la comunicación en la sociedad", De Moragas, Miguel. *Sociología de la comunicación de masas*, Gustav Gilli, Barcelona, 1949, pp. 159-173.

22). Nixon, Raymond. *Investigaciones sobre comunicación colectiva*. Quito, Ecuador, Ed. Ciespal, 1963, p. 77. Nixon modifica el modelo de Laswell agregando las "intenciones" del comunicador y las "condiciones" en que se recibe el mensaje.

23). Wright, Charles. *Comunicación de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1963. Wright desarrolla el análisis funcional del medio de comunicación de masas en donde observa que toda actividad positiva para el sistema es funcional y toda actividad que provoque una ruptura a dicho sistema es disfuncional.

24). Pedagogos como Paulo Freire señalan que aún en la comunicación interpersonal, donde existe una situación de dialogización y ambos polos tienen una capacidad de emisor y receptor, está marcada por relaciones imaginarias, de poder, etc. que puedan influir en la horizontalidad del proceso.

25). Dorfman, A., Mattelart A. *Para leer al Pato Donald*, Editorial Siglo XXI, México D.F., 1985 (26° edición).

26). Dorfman, A., Jofré M. *Supermán y sus amigos del alma*, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1974.

27). Mattelart, A. "La industria Sésamo" *Revista Mexicana de Ciencia Política*, UNAM, México D.F., 1973, pp. 37-53.

28). *Ibid.*, p. 43.

29). Noble, Grant. *Children in front of the small screen*. Sage Publications, Beverly Hills, California, 1975.

30). Komorowska, Jadwiga. "La T.V. dans la vie des enfants", *Enfance* nos. 2-3 avril-sept., 1964 (no. especial), pp. 85-240.

31). *Ibid.*, p. 228.

32). *Ibid.*, p. 119.

33). *Ibid.*, p. 157.

34). *Ibid.*, p. 144.

35). *Ibid.*, pp. 147-148.

Capítulo II

Televisión y niños: una doble apropiación

La interacción niño-televisión vista desde el consumo cultural

En los anteriores trabajos hemos detectado una visión mecanicista del proceso donde el estímulo es la televisión, con sus programas y las intenciones de los emisores; las respuestas condicionadas dependen de los niños. Los estudios sobre usos y gratificaciones y el de Komorowska escapan a estas simplificaciones pero desgraciadamente sus formulaciones no están suficientemente desarrolladas, y como en los otros casos, no se separan completamente de la visión hegemónica de la comunicación.

Nuestro objetivo no es agotar la descripción del proceso comunicativo, ni tampoco medir las respuestas inmediatas del receptor frente al programa televisivo, sino aproximar una explicación, en el interior de un proceso complejo de la televisión, como uno de los factores que interactuando con otros muchos, producen nuevos mensajes.

Frente a los conceptos fundamentales de las corrientes antes mencionadas, encontramos las ideas de Pierre Bourdieu, en torno al consumo de bienes culturales. Bourdieu, a través de sus conceptos de apropiación y consumo cultural, nos permite comprender una relación entre el receptor y los bienes culturales, reconociendo de esta for-

ma la participación activa, en nuestro caso del niño, que se apropia los programas televisivos.

Con Bourdieu partimos del estudio de la recepción, considerando las diferencias por clase social y según la configuración de los mensajes de los medios. Contra una visión crítica ortodoxa de los medios como devastadores de las culturas, Bourdieu nos permite pensar en la cotidianeidad del consumo televisivo, la especificidad de los mensajes y las relaciones entre los grupos sociales.

Inspirados en el autor, entendemos por apropiación la práctica de los sujetos pertenecientes a las distintas clases sociales que van a configurar el proceso de la recepción de los mensajes televisivos. La apropiación está generada por la doble capacidad que tienen de diferenciar y apreciar estas prácticas, contribuyendo, de esta forma, a la reproducción de las estructuras sociales.

Para Bourdieu descifrar es sinónimo de apropiarse, ya que al no poseer la obra cultural un significado único, el lector lo hace suyo al fijar su atención en unos aspectos, descuidar o ignorar otros, gustar o no de ella, etc. La apropiación entonces está determinada, por un lado, por el mensaje, el modo de empleo que propone, su intencionalidad y, por otro lado, por la competencia del receptor.

Los bienes simbólicos, trátense de pinturas, muebles o medios de comunicación llevan inscritos ciertas reglas que proponen formas de apropiación. Por ejemplo, en el caso de la televisión dirigida a niños, se puede jugar a ser Supermán, mas no se puede bailar o comer como él. El programa de superhéroes propone jugar, volar y atacar, pero no propone un juego de comadres o canicas. Sus temas y estereotipos sugieren sus usos y marcan las fronteras del bien simbólico.

Pero para Bourdieu el bien simbólico lo es sólo para quien lo reconozca como tal, que tenga la competencia para descifrarlo, es decir, apropiárselo. En otras palabras, puede existir un desfase entre los modos de empleo del producto cultural y los modos de lectura de los receptores. Al jugar a los superamigos los niños demues-

tran su competencia en el ramo al reconocer "las instrucciones" de juego que dicta el programa televisivo. La apropiación se hará según el grado de dominio que tenga el niño del mensaje. Así, cada niño descifra a su modo.

Y "a su modo" no es gratuito. Depende de un esquema de interpretación y valoración que posee y que ha adquirido según la clase social a la que pertenece. En la apropiación, por *habitus* de clase, existen regularidades posibles que llevan a los límites impuestos por las condiciones de existencia: "siendo el *producto* de una clase determinada de regularidades objetivas, el *habitus* tiende a engendrar todas las 'conductas razonables', de sentido común, que son posibles en los límites de estas regularidades, y nada más que éstas, las que tienen todas las oportunidades de ser sancionadas positivamente, puesto que están ajustadas objetivamente a la lógica característica de un campo determinado",¹ y como lo expresa en relación a la práctica de la fotografía, también engendra la sanción negativa "que justifica la renuncia: no es para nosotros, es decir, no somos aquéllos para quienes ese objeto o esa actividad existe como posibilidad objetiva".²

Si bien el emisor y en este sentido quizá podríamos hablar de una *doble apropiación*, conoce la competencia de su consumidor en potencia y se apropia de sus gustos, sentimientos, necesidades y se las devuelve masticadas en un bien simbólico (como en el caso de los programas de la televisión), es la competencia de cada niño, que se define por su conocimiento del mensaje y su grado de dominio del sistema global en que está inserto, lo que determinará la legibilidad del programa de superhéroes.

Hablar del emisor nos remite a los agentes que integran lo que Bourdieu llama el campo de la gran producción simbólica que se opone al campo de la producción restringida o de bienes simbólicos dirigidos a un público selectivo, como sería la pintura o las ediciones muy especializadas.

Podríamos pensar que la televisión, como parte del campo de la gran producción simbólica, se organiza "en

función de la producción de bienes simbólicos destinados a los no productores (el gran público)".³

Las reglas que mantienen y le dan vida a esta industria son las estrategias mercantiles. Los productores de este tipo de bienes simbólicos persiguen cautivar al mayor número de consumidores posibles con el objeto de conquistar un mercado más amplio. Este fenómeno marca definitivamente la especificidad de los mensajes de los medios masivos de comunicación. Aquel que concibe los programas televisivos para niños, está sometido a sus productores, patrocinadores, publicistas y concesionarios del medio. En otras palabras debe obedecer las reglas que le permitan atraer a un público cada vez más numeroso.

En relación a la programación infantil, el realizador debe producir un discurso que atraiga al mayor número de niños, sacrificando contenidos especializados dirigidos a niños de un grupo social específico, por contenidos indiferenciados que se dirigen a un público concebido como ambiguo e impreciso. La televisión construye programas amorfos cuyo factor diferenciador en nuestro caso es únicamente el hecho de que se dirige al sector infantil, y así consigue que Superman sea visto por niños de todas las clases sociales en distintos países del mundo.

Abordar este público llamado "promedio" le da ciertas características específicas a la televisión.

De hecho llama la atención cómo el niño que mira todas las tardes el televisor acepta (y gusta) de la repetición del género y los estereotipos. Los mismo personajes, en las mismas aventuras, con los mismo desenlaces. Los programas de superhéroes repiten incansablemente la fórmula exitosa en una secuencia diferente-igual que el niño ya conoce casi de memoria.

El productor repite las recetas conocidas que le garantizan el éxito económico, y en este afán de rentabilidad se apropia intuitiva o científicamente de los sentimientos, necesidades y expectativas de su público.

Para un estudio de recepción de los bienes culturales consideramos importante tomar en cuenta la doble cara

de la apropiación. ¿Cuáles son las reglas inscritas en el mensaje? ¿Qué de las capacidades cognoscitivas del niño toman en cuenta los programas de superhéroes? ¿Qué toman de sus afectos y emociones? ¿Qué cosas omiten para que su oferta sea transclasista? ¿Cuál es la relación dialéctica entre la apropiación que hacen los programas de superhéroes y la apropiación que los distintos niños hacen de los programas? Para tratar de responder a estas preguntas nos remitimos al acto de apropiación. Este depende de dos hechos: el que ejecuta el emisor-productor y el que lleva a cabo el receptor. La legibilidad del producto cultural está en función de la distancia entre el grado de complejidad del código que maneja el productor del bien simbólico y la competencia individual del receptor definida de antemano por sus condiciones de existencia. En el caso de la televisión, el productor busca ser legible para el público más amplio posible y si bien logra un alto *rating*, la apropiación por parte del niño receptor, es indisoluble de sus condiciones de existencia en “la medida en que toda obra es producida dos veces, por el creador y por el espectador, o más bien dicho por la sociedad a la que pertenece el espectador”.⁴

Ahora bien, el objeto de estudio de este trabajo se refiere a la apropiación infantil, es decir, al momento de consumo y consideramos en este caso la apropiación por parte de los programas sólo como referente para observar la diferencia por clase social y sexo en el lugar de la recepción.

El consumo de bienes simbólicos es un espacio privilegiado para la distinción y reproducción de las clases sociales, ya que puestas las diferencias como si fueran de sentido se desplazan las determinantes socio-económicas y se consideran diferencias naturales de gustos, preferencias, clasificatorias, etc. Puesta la diferencia en el consumo y no en la producción se miran las clases sociales como estilos de vida cotidianos y no como producto del trabajo. La lucha de clases se disimula bajo formas simbólicas y, como observa Bourdieu “tiene todas las oportunidades de

pasar inadvertida. El privilegio más clasificador posee el privilegio de aparecer como fundado en la naturaleza.”⁵

Frente a la televisión los niños tienen preferencias, gustos y disgustos que son manifestaciones prácticas de una diferencia inevitable y que hacen referencia, más o menos explícitamente, a sus condiciones de existencia.

Las capacidades engendradas en la vida cotidiana del niño le harán preferir cierto programa, fijarse en determinadas características del héroe, comprender ciertas relaciones entre los personajes, etc. La apropiación del fenómeno televisivo, así como de otros bienes simbólicos será más constante entre niños de extracción socio-económica y cultural similar, y los diferenciará de otros que poseen condiciones de existencia diferentes. En palabras de Bourdieu el consumo cultural une y separa.

Estudiar la apropiación desde las clases sociales se hace así un requisito vital. Los receptores, como entes sociales, se apropian de los bienes culturales, inclusión hecha de los mensajes televisivos, según su clase social. Con esta propuesta nos enfrentamos a nuevos problemas ¿cómo definir las clases sociales? ¿son las condiciones de existencia las que definen la apropiación? y si es el caso, ¿cómo se transforman en herramientas de percepción y gusto?

Definición de conceptos. Clases sociales

Para analizar este fenómeno de comunicación social hemos optado por las teorías de Pierre Bourdieu alrededor de las clases sociales, ya que el autor vincula lo económico con lo simbólico y articula la producción, la circulación y el consumo dándole a éste último una atención especial.

Bourdieu es uno de los pocos investigadores que trabajan simultáneamente la estructura y la superestructura. Para comprender las clases sociales, considera conjuntamente lo económico y lo simbólico. Contra una posición causalista de lo económico como exterior a lo simbólico y determinante de éste en última instancia, Bourdieu concibe una formación social como “sistema de relaciones de

fuerza y de *sentido* entre grupos o clases''. Estructuralmente, puesto que son indisociables las relaciones de fuerza y de sentido, es imposible sustraer uno de estos elementos.

En cuanto a la importancia que le otorga al consumo, se diferencia de los marxistas ortodoxos que centran su análisis en la producción, el mercado y, mínimamente, el consumo puesto que para éstos es sólo el lugar donde se reproduce la fuerza de trabajo y donde se expande el capital. Para Bourdieu el consumo va más allá; es un espacio decisivo en la formación de las clases sociales y en la distinción entre ellas. Por otro lado, Bourdieu ve en el consumo una relativa independencia frente a la producción. Establece una diferencia entre las propiedades del objeto instauradas en la producción (modo de empleo) y el uso real que se desprende de las clases sociales:

Dar un juicio hipotético sobre los consumidores que perciben los mismos atributos decisivos, presupone que los productos poseen características objetivas —o como se dice—, 'técnicas' capaces de imponerse como tales a todos los sujetos; es decir, implica concebir de manera anticipada la percepción como ligada a las características propuestas por los productores (y los publicistas informativos) y como si el uso social pudiera deducirse de los modos de empleo. Aunque se trate de productos industriales los objetos no son objetivos en el sentido que comúnmente se le da al término, es decir, independientes de los intereses y los gustos de los que apprehenden, y no se imponen de una forma universalmente evidente.⁶

Para constituir el consumo existe un acuerdo entre el objeto definido por sus posibilidades y el esquema de percepción, de apreciación y de acción de una clase social. La TV en este sentido ofrece un mensaje que lleva consigo un modo de empleo; sin embargo, serán los niños de las diferentes clases los que harán el uso (diferenciado según sus condiciones de existencia) de los programas que se les ofrecen.

Bourdieu parte de un concepto lógico del término "clase". Es decir, lo considera como un conjunto de elementos similares que situados en el mismo contexto probablemente se comportarán de forma parecida y mostrarán disposiciones afines. Tratándose de agentes sociales tendrán los mismos intereses y, por lo tanto, producirán prácticas semejantes.

Sin embargo, esta forma de clasificar si bien permite explicar y prever las propiedades y conductas de un grupo de individuos no da cuenta de las clases reales, de las clases en lucha. El marxismo por su cuenta explica la oposición entre los agentes mas no la forma en que éstos surgen de las condiciones económicas objetivas. Bourdieu escapa al estructuralismo y empiricismo del término devolviendo al concepto lógico del término de clase su historia. Bourdieu refiere a la totalidad social el término de clase en su concepto de *hábitus*: "Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, producen *hábitus*, sistemas de *disposiciones* durables y trasladables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su propio objetivo sin suponer la pretensión consciente de los fines ni la maestría *ex-profeso* de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reglamentadas' y 'regulares' sin ser en nada producto de la obediencia a las reglas y, siendo colectivamente orquestadas no son producto de la acción organizadora de un director de orquesta."

Para comprender el concepto de clases sociales Bourdieu considera cinco rasgos principales:

1. Propiedades de situación intrínsecas

En una formación social la distribución desigual de los medios de producción va a conferir relaciones desiguales de poder; los agentes o grupos de agentes definen su si-

tuación de acuerdo a su lugar en esta estructura y las condiciones de existencia particulares que se desprenden de aquí van a determinar las clases sociales. Para comprender las condiciones de existencia de los agentes en la estructura económica, Bourdieu considera como indicador fundamental el tipo de trabajo.

2. Propiedades de posición de clase

Para Bourdieu las propiedades que actúan como principios de construcción del espacio y del poder son el capital en su forma objetivada (propiedades materiales) y el capital en su forma incorporada (capital simbólico). De esta forma una clase social no se define únicamente por su situación en una estructura social, por las relaciones que mantiene con las otras clases sociales en el plano económico. Las prácticas simbólicas también son productos de las clases y las expresan. La producción simbólica tiene una cierta dependencia frente a las estructuras objetivas; sin embargo, estas últimas dominan el campo social.

Por lo tanto hablar de clases sociales es hablar de la lucha entre los agentes que las constituyen y esta lucha se desarrolla en la interacción de los capitales objetivos y los simbólicos. Si bien la lucha está subordinada principalmente al campo económico, también se lleva a cabo en el campo simbólico.

3. Dinamismos de las clases sociales. Peso funcional y trayectoria

Las clases sociales no se definen únicamente por su posición y situación de clase, sino además por otras características: el peso funcional se refiere al aporte que ofrecen los distintos grupos a la constitución y desarrollo de la estructura social. Este peso no sólo está determinado numéricamente, ni tampoco en relación estricta a la estructura económica, sino a la importancia socio-económica del sistema en que se encuentra.

La trayectoria se refiere al recorrido social, individual o de una clase o fracción de ésta. La posición de un sujeto no puede definirse solamente por su lugar en la estructura ya que considerarlo estáticamente en un momento dado sin tomar en cuenta sus etapas anteriores no nos explica ciertas propiedades. El devenir de la clase, si es en ascenso o descenso también marca las propiedades comunes a una clase o por lo menos el declive en común entre clases distintas.

4. Los elementos simbólicos

Bourdieu considera a Marx y a Weber en su reconocimiento de las clases sociales. De Marx toma su concepto de clases sociales en lucha, la participación de los agentes en la producción y su relación con la propiedad de los bienes. De Weber retoma los grupos de *status*, su participación en el consumo y su forma de usar los bienes. Si bien Bourdieu reconoce que la posesión de los bienes tiende a determinar la pertenencia a un grupo de *status*, subraya que no es la única condición y que las características del *status* son además las formas de distinción más prestigiosas porque aparecen como propiedades "naturales" de la persona. El ocultamiento de las clases sociales se hace patente al presentar las desigualdades materiales como sentido y no como capacidad de apropiarse ciertos bienes. En otras palabras, "las diferencias propiamente económicas aparecen reduplicadas por las distinciones simbólicas, en la manera de usar esos bienes o, si se quiere, y aún más, en el consumo simbólico (u ostensivo) que trasmuta los bienes en signos, a las diferencias de hecho en diferencias de significantes, o, para hablar como lingüistas en "valores", privilegiando la manera, la forma de la acción o del objeto en detrimento de su función."⁸

5. Características auxiliares

Existen factores constitutivos de las clases sociales que tie-

nen mayor peso como son el volumen y la estructura del capital que le dan forma a las determinaciones auxiliares (edad, sexo, residencia, etnia, etc.) pero éstos a su vez imponen su marca en la práctica de las clases y pueden llegar a ser centrales y potenciarlas. Para Bourdieu es, pues, indisociable lo económico de lo simbólico y este último no es mero reflejo o efecto del primero. Ambos se entretienen en una red estructural.

Esta versión de las clases sociales modifica los estudios sociales ya que para reconocer las clases sociales y su lucha no significa sólo conocer su lugar en la estructura económica, sino además las formas de pensar y sentir de los agentes que las conforman. Las características auxiliares, lo que comen y la manera como lo hacen, los espectáculos que prefieren, a lo que juegan y cómo lo hacen, no son consecuencias secundarias sino factores determinantes de las clases.

En nuestro caso pretendemos observar en el juego infantil cómo los niños que poseen condiciones de existencia distintas por el lugar que ocupan en la estructura social, también han adquirido ciertos gustos y preferencias, cierto uso del lenguaje, de su cuerpo, de los objetos y las personas, etc. que marcan a su vez la apropiación que harán de lo que la televisión ofrece.

El niño. Perspectiva psicológica y psicoanalítica

Cuando hablamos de apropiación televisiva nos referimos a una práctica que involucra conceptos psicológicos y sociológicos que se entretienen y se necesitan. Apropiarse, como hemos visto, significa hacerlo suyo de una manera muy particular y de acuerdo a los instrumentos que se poseen y que se han adquirido en un proceso de formación de identidad social indisociable al desarrollo psicológico del niño y a sus condiciones sociales de existencia.

En el niño participan estructuras pulsionales y estructuras cognoscitivas y su relación con el exterior hará posible la existencia y desarrollo de éstas. La formación de su

identidad se debe interpretar dialécticamente como un proceso de características individuales así como sociales. El niño se integra a una sociedad, apropiándose de generalidades simbólicas, transponiéndose estructuras externas y haciéndolas internas. En este proceso los esquemas de acción, las reglas de uso, los gustos, etc. se convierten en esquemas de pensamiento y apropiación del mundo.

Consideramos importante conocer qué sucede con el niño de cinco años desde la perspectiva psicoanalítica y del desarrollo cognoscitivo. ¿Cuáles son las inquietudes afectivas en esta etapa de su desarrollo emocional y que se reflejan en el juego de los superhéroes? ¿Qué competencia cognoscitiva posee? ¿Existen diferencias en el desarrollo emocional por sexo y cómo se revelan en el juego? ¿Cuál es la dimensión de sus relaciones con el mundo externo?

Por otro lado, como parte de las hipótesis implícitas en el trabajo, consideramos que los productores de los programas televisivos "conocen" las competencias de su consumidor en potencia y se apropian de sus gustos, sentimientos, necesidades y se las devuelven manufacturadas en un bien simbólico, como en el caso que nos atañe, en un programa televisivo infantil.

Así partimos de los siguientes supuestos: el poder no se ejerce únicamente de forma vertical; la televisión no tiene un efecto sujetador automático al servicio de la clase dominante y que el niño es activo en el sentido de que participa en su propia sujeción. Por esas razones en este espacio revisamos los aportes del psicoanálisis y de la teoría del desarrollo cognoscitivo que nos ayudan a explicar cómo se efectúan los mecanismos de control social en los individuos.

Revisamos las características de la etapa de los cinco años que nos ayuden a entender la doble apropiación, ¿Cuáles contenidos de los programas de superhéroes aluden al desarrollo emotivo y cognoscitivo del niños de cinco años? ¿Qué relación existe entre estos contenidos y los que los niños se apropian en su juego? Estamos conscien-

tes del paso abrupto entre nuestra definición de clase social y los autores que enseguida abordamos y que se caracterizan, entre otras cosas, por descontextualizar las estructuras mentales que estudian. A lo largo de este trabajo trataremos de conciliar, ya que integrar rebasa nuestro objetivo, las múltiples teorías que abordamos, con el fin de entender mejor el fenómeno por el cual los niños se apropián de los mensajes televisivos.

A través de su desarrollo el niño va formándose como sujeto. Nos detenemos en el niño de cinco años que está en proceso de aprender su espacio social. Para ello exploramos algunas teorías con el objeto de conocer mejor la relación entre el niño y los programas de superhéroes.

La psicología genética y el psicoanálisis han aportado desde diferentes perspectivas aspectos en relación al desarrollo infantil. Nos centramos en consideraciones generales pero especialmente en las que conciernen al niño de cinco años. Abordamos al niño desde su desarrollo cognoscitivo y afectivo y la importancia que adquieren en esta etapa los elementos externos a la familia (entre ellos la televisión).

Para Freud la importancia de la etapa por la que atraviesan los niños que en este momento nos interesan, radica en el complejo de Edipo y sus consecuencias en el proceso de identificación y formación del superyo.

La *etapa fálica* se caracteriza por el interés en las zonas genitales y las actividades que de allí se desprenden. De los primeros enigmas que se presentan entre los tres y cinco años son los temas relacionados al nacimiento y al embarazo. Con ellos se descubre (o sospecha) una relación íntima entre los padres, y de la cual ellos están excluidos.

El niño por primera vez se encuentra dentro de un triángulo afectivo: desea su progenitor del sexo opuesto y quisiera eliminar a su rival, progenitor de su mismo sexo.

Estos impulsos sexuales se asemejan a los del hombre adulto sólo que su desarrollo en esta etapa no coincide con su madurez física y mental. Como consecuencia observamos una discrepancia en "la constelación emotiva

de esta edad... una mezcla de amor, celos, inferioridad y culpa, ocasionados por la atracción sexual hacia su progenitor del sexo opuesto".⁹

De forma simplificada, se resuelve el complejo de Edipo por medio de la identificación del niño con el progenitor de mismo sexo. Así al identificarse e introyectar y hacer propias las características de los que lo rodean, está formando su superego y la persona que será de adulto. Es importante subrayar que "la identificación que constituye el superego no es una identificación a los padres reales, tal como son, sino a los padres tal cuál el niño se los imagina, los deforma o los idealiza a través de fantasmas. Ahora bien, estos padres imaginarios —imágenes parentales en términos psicoanalíticos— son generalmente más severos y más inflexibles de los padres reales a causa de la culpabilidad inconsciente que se deriva de la agresividad hacia el progenitor rival".¹⁰ Nos interesa conservar estos rasgos en el juego así como en los programas de TV.

En la resolución o pseudorresolución de la fase edípica se encuentra la clave de la formación de la identidad. Cuando el niño fantasea con la amenaza de castración que puede ejercer el padre, por el amor que él siente hacia la madre, opta por renunciar a su deseo de identificarse con el padre. Más adelante toda autoridad puede ser aceptada, porque cuestionarla generaría una enorme angustia. Esta angustia se basa en dos hechos: a) la identificación que condujo a que la identidad del niño esté dada por la aceptación de la autoridad y b) por los reproches del superyo, que resurgen cuando se cuestiona la autoridad, la ley y especialmente cuando se busca el logro del deseo propio, que originalmente fue poseer a la madre.¹¹

Revisemos el Edipo y la identificación en la mujer. La castración aquí no funciona en el sentido que lo hace con los varones; con la niña no es el amor por mamá ni el temor a la castración, sino descubrir la diferencia de sexos y el deseo de poseer un pene lo que instaura el Edipo femenino. Para Freud, la niña sabe que el pene existe y

quiere tenerlo y así como en los varones el complejo de Edipo es destruido por el complejo de castración, en las niñas surge precisamente por el complejo de castración.

La niña descubre que no posee pene y decide abandonar el deseo de tenerlo por el deseo de tener un hijo de papá. De esta forma convierte a su padre en objeto de amor y a su madre en rival. Su proceso de identificación es distinto al de los niños y entraña ciertos problemas:

- 1) La niña debe pasar por primera vez del amor a la madre a un amor heterosexual.

- 2) Debe abandonar y (convertir en rival) su primer objeto de amor, de dependencia y de seguridad. El vínculo pre-edípico con la madre entra en conflicto con el vínculo edípico hacia el padre.

- 3) Debe identificarse con la madre que es incapaz de darle lo que ella misma no posee (el pene).

Con estas dificultades la niña opta por identificarse con la madre en aquello que sí puede hacer: tener hijos. Si el papel de la madre es valorizado, la niña podrá resolver su conflicto invistiendo su zona vaginal.

Una diferencia más: la madre no tiene el mismo lugar sancionador que el padre en el caso del Edipo masculino, ya que la castración, amenaza que obliga al niño a enterarse al Edipo, en la niña es un hecho consumado. Por lo tanto la resolución del Edipo femenino es más lenta.

La teoría freudiana puede iluminar en nuestro estudio algunos aspectos relacionados a la etapa de desarrollo por la que atraviesan los niños de nuestras observaciones. Por ejemplo la segregación sexual en el juego infantil, los intereses diferenciados por sexo, las apropiaciones de sólo algunos rasgos del referente, las características del superhéroe, etcétera. El psicoanalista Erik Erikson al observar que la teoría freudiana no presta suficiente atención a las influencias culturales, propone que además de las etapas psico-sexuales descritas por Freud, existen etapas psicosociales del desarrollo del ego.

Nos detenemos en su tercera etapa, de la *iniciativa versus culpa* ya que corresponde a los cinco años.

El niño encuentra un nuevo interés en cada etapa. Con su exceso de energía y la conquista del sentimiento de autonomía de la etapa anterior, el niño se concentra aquí en la iniciativa, es decir, en afrontar lo que desea con una acción más direccional y precisa. "La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de la empresa, el planteamiento y el 'ataque' de una tarea por el mero hecho de estar activo y en movimiento, cuando anteriormente el empecinamiento inspiraba las más de las veces actos de desafío o, por lo menos, protestas de independencia".¹²

El polo opuesto a la iniciativa es el sentimiento de culpa. Este tiene su raíz en las modalidades de la etapa fálica. "La sexualidad infantil y el tabú de incesto, el complejo de castración y el superyo se unen aquí para provocar esa crisis específicamente humana durante la cual el niño debe dejar atrás su apego exclusivo y pregenital a los padres e iniciar el lento proceso de convertirse en un progenitor y en un portador de la tradición".¹³

El niño en su aspiración al sentimiento de iniciativa y a la superación del sentimiento de culpa busca espacios donde el conflicto no sea sexual. De esta forma dirige su energía e interés a su grupo de pares. Así la culpa secreta de la etapa psicosexual por la que atraviesa lo hace desplazar su iniciativa hacia los ideales deseables de una sociedad más amplia. El niño en este periodo de su desarrollo "está ansioso y es capaz de hacer las cosas en forma cooperativa, de combinarse con otros niños con el propósito de planear y construir, y está dispuesto a aprovechar a sus maestros y a emular los prototipos ideales. Desde luego permanece identificado con el progenitor del mismo sexo, pero por el momento busca oportunidades donde la identificación en el trabajo parece prometer un campo de iniciativa sin demasiados conflictos infantiles o culpa edípica, y una identificación más realista basada en un espíritu de igualdad experimentada en el hecho de hacer cosas juntos".¹⁴

Esta característica nos parece importante en relación a la apropiación grupal que los niños hacen de los prototi-

pos que la televisión ofrece como modelos de identificación. Buscaremos en nuestras observaciones ciertos ideales sociales por clase social y la manera como determinan la apropiación que los niños hacen de los programas de superhéroes.

La modalidad de comportamiento en esta etapa es la intrusión; constantemente se desplaza hacia su mundo, que es cada vez mayor. Esta forma de conducta se muestra en su comportamiento en diversas circunstancias. "La intrusión en otros cuerpos de otras personas a través del ataque físico: la intrusión en los oídos y la mente de las otras personas mediante una charla agresiva; la intrusión en el espacio mediante la locomoción vigorosa; la intrusión en lo desconocido a través de una curiosidad insaciable"¹⁵

Sin embargo, Erikson observa una diferencia en la realización de dichas modalidades. "En el varón se expresa a través de un modo fálico-intrusivo; en la niña se convierte tarde o temprano en fastidiar o provocar o en forma más leves de 'atrapar', es decir haciéndose atractiva y despertando afecto".¹⁶

Estas modalidades de comportamiento se buscarán en el juego infantil, así como en los programas de superhéroes con el interés de ver las diferencias por sexo y clase social.

Para Piaget, el desarrollo de los niños se refleja en una sucesión de etapas en su pensamiento y en su conducta. En cada etapa se organizan y se adoptan experiencias distintas que implican un momento de logro que servirá de punto de partida para la siguiente etapa. Esta secuencia es invariable aunque no sea el mismo tiempo el que permanezca un niño en un periodo. Piaget subraya que lo importante es lo inalterable del orden de la sucesión de las fases.

En cuanto a la forma de dividir las etapas se encuentran varias alternativas de acuerdo a la fecha de sus publicaciones. Aquí utilizaremos la división más tradicional y que desglosa mejor la edad de los cinco años.

Con el propósito de comprender mejor a estos niños nos aproximaremos al tipo de pensamiento, tipo de lenguaje y moralidad de esta fase.

Fase del *pensamiento intuitivo*. El niño en esta etapa atraviesa lo que podríamos llamar un puente entre la visión auténticamente subjetiva del mundo y por lo tanto su aceptación pasiva, y la capacidad de reaccionar activamente frente a él.

En esta edad el niño amplía su mundo y por consiguiente su interés en él. Esta actividad reduce el egocentrismo propio de las etapas anteriores y aumenta la participación social.

No obstante sus logros con referencia a la etapa anterior, su pensamiento sigue siendo en gran medida egocéntrico, la capacidad de tener en cuenta los puntos de vista de otros no se desarrolla hasta los 7 u 8 años.

El pensamiento *egocéntrico* de los preescolares es resultado de su incapacidad para aceptar más de una idea a la vez.

A este tipo de actividad mental se le llama *preoperacional*, es decir, que no logran invertir o regresar mentalmente a situaciones anteriores. Son incapaces también de pensar en términos del todo, les preocupan e interesan las partes.

Para el niño no es posible considerar el concepto de un todo sin inspeccionar las partes. Los esquemas visuales desempeñan igualmente un papel importante ya que ocupan el lugar de la demostración y son soporte de su deducción.

El lenguaje. El niño en este momento ha avanzado en relación a la etapa anterior en la utilización de palabras en lugar de acciones para expresar su pensamiento. El lenguaje egocéntrico de esta etapa consiste sobre todo en la verbalización de sus procesos mentales. Piaget clasifica las funciones del lenguaje infantil en dos grandes grupos: egocéntrico y socializado. El lenguaje egocéntrico a su vez puede ser dividido en tres categorías:

1) *La repetición* que es uno de los últimos vestigios del balbuceo de los bebés.

2) *El monólogo* cuando el niño habla para sí mismo sin dirigirse a nadie.

3) *El monólogo colectivo* que por su carácter social se ajusta mejor a nuestros intereses. Piaget lo define como la "formación más social de las variedades egocéntricas del lenguaje infantil, ya que el placer de hablar agrega el de monologar ante otros... No se dirige a nadie. Habla para sí mismo en alta voz, delante de los demás".¹⁷ La función del lenguaje hasta aquí es utilizada como medio de comunicación en el sentido acomodativo, para comprender el medio ambiente y adaptarse a él; este tipo de conversación extiende el pensamiento a lo social. También el monólogo colectivo sirve de excitador y permite así el juego simbólico grupal.

En esta edad también encontramos algunas formas de lenguaje que Piaget llama socializado, es decir, una forma de actuar sobre el interlocutor ya sea que haya una discusión o verdadero intercambio. La crítica, las órdenes y las amenazas son las formas de lenguaje socializado que encontramos en los niños de la etapa que estudiamos.

La crítica que afirma la superioridad del que la ejerce sobre el interlocutor, sin que el primero tome en cuenta el punto de vista del segundo, podría considerarse parte del monólogo colectivo con la salvedad, para Piaget, de que aquí "es la acción de un niño sobre otro, acción que resulta fuente de discusiones, de peleas o de rivalidades, mientras que las palabras del monólogo colectivo no tienen ningún efecto sobre el interlocutor".¹⁸ La crítica, más que un vehículo para expresar el pensamiento tiene la función de satisfacer sentimientos como la agresión, el amor propio, etcétera.

La acción de un niño sobre otro también se ve claramente en las órdenes y amenazas. Aquí tampoco se intenta comunicar información, el intercambio intelectual es el mínimo, lo que se busca es jugar. En el monólogo colectivo el niño no se preocupa mucho por ser comprendido, salvo en los casos en que tiene interés en resultados acti-

vos por parte del otro; en estos momentos crítica, amenaza, da órdenes. El niño habla constantemente, pero contrariamente a lo que parecería, su charla es menos para socializar (ya que no piensa en los demás cuando habla) y más para acompañar y reforzar la actividad mental individual. Las razones que da Piaget son que el niño antes de los seis u ocho años carece de una vida social duradera y por otra parte "que el verdadero lenguaje del niño, es decir el lenguaje empleado en la actividad infantil fundamental —el juego— es un lenguaje de gestos, movimientos y mímica, tanto como un lenguaje de palabras".¹⁹

Para añadir a la comprensión del estado del lenguaje en el niño, agregamos algunas conclusiones de Wyatt que observó minuciosamente las interacciones verbales y extraverbales entre madres e hijos en situaciones muy variadas. Entre los tres y seis años el desarrollo del lenguaje del niño está en el aprendizaje de palabras nuevas; experimenta el sentido de las palabras, estructuras de sonidos y la sintaxis y la estructura de las frases. Se independiza poco a poco en relación a las madres y aprende a hablar con otros modelos verbales.²⁰

Además de estudiar el pensamiento y el lenguaje Piaget analizó el desarrollo moral del niño. Así como la teoría psicoanalítica ve los sentimientos de culpa basados en el complejo de Edipo como cimiento para la formación del superego, regidor del juicio moral, Piaget insiste sobre el papel que juega el aspecto cognitivo en el desarrollo moral del individuo.

La esencia de la moralidad según Piaget consiste a la vez en el respeto del individuo por las reglas sociales y su sentido de la justicia. El desarrollo infantil consiste en la transición de la sumisión a la autoridad hacia la autonomía y autocontrol. Ahora bien, el niño de cinco años es egocéntrico, no puede tomar en cuenta el punto de vista de los demás y sólo puede pensar en una cosa a la vez. Esto lo conduce al *realismo moral*. Piaget denomina realismo moral a la interpretación material de las cosas: el niño que rompa el objeto más grande o más valioso es más cul-

pable sin importar las razones. Se juzga de acuerdo a las apariencias exteriores y los resultados.

El niño percibe como absoluta cada cualidad o atributo de un objeto o persona. El héroe siempre será valiente o los indios siempre serán los malos. No tienen noción de relatividad; sólo concibe absolutos contrarios. Las leyes morales son interpretadas literalmente y como su egocentrismo no le permite generalizar, necesita una regla específica para cada situación.

Estas reglas morales y valores son parte inseparable del objeto. Así como "no toques el cuchillo porque te cortas" es parte intrínseca del objeto cuchillo, la obediencia y la ley pueden ser parte indisociable de papá. En su juego el niño representa los valores y las reglas de sus mayores, y es en la relación entre pares, a través de las relaciones igualitarias, que el niño encuentra la fuente para desarrollar una moral autónoma.

Una característica que salta a la vista de cualquier observador de juegos infantiles en esta etapa es el alto grado de conflicto y agresión que existe entre los pequeños participantes. Los niños parecen entablar un diálogo de sorudos que con razón o sin ella culmina en pleito. R. Riviere nos muestra el valor social de la agresión al considerar el conflicto como vía de acercamiento y para comprender al otro. En la agresión el niño se relaciona activamente con otros, en su primera forma de respuesta social frente a sus iguales. R. Riviere afirma que "si bien son los pleitos, los conflictos, en una palabra la agresividad, los que abren la primera brecha en el egocentrismo del niño al obligarlo a tomar en cuenta la existencia de los otros, son también éstos los que, paradójicamente, van a dar nacimiento al grupo".²¹

También comenta sobre las primeras muestras de lo que en el futuro será la solidaridad grupal. Entre niños podemos observar que dos o más se unen generalmente guiados por su desprecio hacia un tercero. El autor explica este fenómeno por la ambivalencia que existe en el pequeño que quiere y odia a la vez a sus compañeros y la forma

que encuentra de únicamente “querer” a su amigo, es la de desplazar su hostilidad a otro. Riviere describe esta experiencia como “capital”, ya que la “actividad que en un principio estaba dirigida contra ‘el enemigo’ enseguida se orientará hacia fines más constructivos. Los aliados descubrirán el placer de estar o hacer cosas juntos, placer que se convertirá en el único motor capaz de sustituir la hostilidad hacia el excluido por la simpatía mutua”.²² De esta forma la rivalidad y la disputa son el origen de los sentimientos de grupo en los niños. Como dice Sutton-Smith “el juego de los niños es una forma de guerra que sólo ocurre entre aquéllos que están en paz”.²³

Nos parece importante decir una palabra sobre el agrupamiento en los niños de esta edad. Si bien su egocentrismo marca su conducta realista y agresiva, Fau y Baucharlat encuentran que a los cinco años los niños logran reunirse en grupos pequeños durante algún tiempo. Más aún, encuentran los autores que éstos no son grupos azarosos ni artificiales (en el sentido impuesto por los adultos), sino que se forman por preferencias infantiles y son bastante constantes.

Tendremos en cuenta estas particularidades de la etapa de los niños que observamos en el momento de analizar los juegos infantiles, así como los programas para intentar comprender la apropiación por clase social las apropiaciones transclasisistas que se aproximan más a una explicación de acuerdo al desarrollo emocional y cognoscitivo infantil.

El juego. Definición psicológica y psicoanalítica

Generalmente en los estudios de medios de comunicación se descuida el aspecto no productivo de la relación medios/receptores. Los investigadores, aunque pertenecientes a diferentes (hasta opuestas) posiciones teórico-políticas buscan una relación pragmática: la televisión y su función socializadora o formadora de sujetos, pero rara

vez se observa desde la perspectiva del “uso sin propósito específico” afectos y las emociones son terrenos poco explorados cuando se habla de niños y televisión y, sin embargo, es un aspecto importante que tiene un valor político y que algunos sectores, como son los productores de televisión, han aprovechado.

En los estudios que hemos revisado en el capítulo I encontramos que se considera sólo el futuro del niño; importa para qué se prepara, qué será de adulto. Para unos el futuro que les preocupa es el futuro productivo y reproductivo del sistema en que vivimos, para otros les preocupa un futuro distinto, luminoso, y en ambos casos buscan relacionarlo con la televisión.

Pero el niño vive una experiencia hoy, frente al televisor donde la instrumentalidad, el “para algo” no agota el acto.

Encontramos que en este sentido el juego se acerca más a lo que la televisión ofrece al niño. La dimensión en que se manejan televisión y niño cuando están uno frente a otro excede los modelos que hemos visto anteriormente y creemos que el aspecto no productivo, no regulable, no cuantificable, pero presente en el niño, puede ser abordado desde el juego.

Consideramos que el observar la apropiación televisiva desde lo lúdico es una forma privilegiada de ver su materialización.

Sin embargo queremos aclarar que si bien el niño, cuando juega, vive una experiencia presente y pasada (donde se vislumbran sus condiciones de existencia) no es indiferente jugar con una u otra cosa. El futuro se está construyendo y el juego también permite ver en qué sentido existen y se desarrollan las pulsiones y los conocimientos.

No pretendemos agotar aquí los diferentes puntos de vista de diversas corrientes en torno al juego, sino sondear el panorama de algunos de los expositores más importantes, con el objeto de obtener un enfoque general para nuestra definición del juego. Partimos de dos explicaciones del juego: de la teoría de Piaget, los tipos de juego y

su secuencia así como la relación del juego con el desarrollo cognoscitivo; del psicoanálisis en su explicación del juego como un lugar donde el niño comprende y domina el mundo exterior para crecer e independizarse.

En unas primeras anotaciones sobre el juego, que modificará posteriormente, Freud menciona que el niño utiliza en su juego los objetos y situaciones de la vida real y crea un mundo donde puede repetir, ordenar y modificar a su antojo las experiencias placenteras.

La noción de que el niño que juega modifica los hechos de acuerdo a sus deseos, no le permitían ver a Freud las innumerables veces que los niños repiten hechos desagradables para ellos. Doce años después de sus primeras apreciaciones sobre el juego infantil, Freud agrega un fenómeno que observa constantemente: la compulsión y repetición.

Freud destaca que los conflictos desagradables se repiten en el juego infantil, dado que la repetición logra disminuir la excitación que éstos producen. El niño puede dominar el hecho o la situación que los perturba si en lugar de espectador pasivo e impotente se convierte en productor activo.

Considerar el juego como dominio de hechos que perturban al niño, es explicarlos en términos de lucha por el placer que es en efecto, la hipótesis que rige los estudios de Freud. Según él, la compulsión a repetir en el juego es parte de la pulsión a restablecer un estado anterior del organismo, más estable y placentero.

Erikson retoma el juego agregando varios aspectos a las interpretaciones de Freud.

Para Erikson el juego dramático es una forma de que el niño resuelva su pasado y evolucione a etapas de mayor dominio, es la "forma infantil de la capacidad humana para crear situaciones modelo en donde aspectos del pasado son re-vividos, el presente re-presentado y renovado, y el futuro anticipado".²⁴

Un aporte de Erikson es encontrar que el aspecto socio-cultural del juego tiene una gran importancia. Para él, el

juego es a la vez muestra individual y social. Los niños, de acuerdo a su edad y problemática personal usan los elementos que el entorno social pone a su disposición. Al mismo tiempo observa que un mismo juego puede significar cosas distintas para distintos niños.

Erikson plantea que de hecho existen significados comunes e individuales en los niños de una misma comunidad, pero esta simbolización comunal no impide la simbolización individual a través de la cual un niño le otorga un sentido particular a determinado juego: "Lo que tiene un significado común para todos los niños de una comunidad (es decir, la idea de hacer un carrete y un poco de hilo representan una cosa viva sujeta a una correa) puede encerrar un significado especial para algunos niños.... No obstante, todo esto puede tener además un significado único para los niños individuales que han perdido a una persona o a un animal y que, en consecuencia, confieren el juego una significación particular."²⁵

Otro de los aportes socioculturales de Erikson a la teoría del juego se encuentra en su propuesta de la "ritualización" que nos permite entender la relación entre el juego y la identidad social.

El juego infantil en esta perspectiva tiene un lugar importante en la adquisición del sentido social. En otras palabras el juego no es únicamente la producción libre, individual, sino que para ser exitoso en el grupo, el niño debe someterse a ciertas reglas. El juego es un mecanismo de ejercicio y solución de conflictos individuales pero dentro de un marco de la sociedad a la que se pertenece.

El origen de la ritualización indispensable como factor de cohesión social aparece desde una temprana edad en el juego grupal y persigue ciertos objetivos.

1. La sublimación del sentimiento personal (egocéntrico) por la idea del grupo y su lugar central en el universo.
- 2). La transformación de la omnipotencia infantil al servicio de un destino común.

3. La exclusión de los que no pertenecen al grupo o no siguen los ritos.
4. La puesta de los patrones de conocimiento de la sociedad al servicio de la capacidad individual de discernir entre lo bueno y lo malo.
5. El desarrollo de la diferenciación social.
6. El fundamento psicosocial de una identidad independiente. De esta forma la ritualización para Erikson se convierte en "la liga más fuerte entre la propensión del ego para orientarse en el espacio y tiempo y la visión social dominante del mundo".²⁶

Los niños que participan en un juego, a pesar de poseer un fuerte contenido egocéntrico lo dejan de lado para poder entablar una relación grupal. Una característica que podría ser un obstáculo para la relación grupal, se convierte, en el juego, en elemento aglutinador.

El grupo es lo principal y los elementos individuales contribuyen para una producción común: "nuestro juego". Para que esto se pueda llevar a cabo, es requisito también excluir a quien no siga las reglas. De esta forma los niños aprenden las normas sociales que dependen, necesariamente, de la sociedad en que se desarrollan.

Ahora bien, retomando el concepto de clase social que venimos manejando este aprendizaje comporta la diferenciación social; se aprende lo que es bonito, bueno, malo, feo, lo que "se vale" y lo que no, para un grupo determinado de personas que se distingue de otro grupo.

Otra parte de su teoría la ha dedicado a relacionar la construcción del juego con la sexualidad de los niños.

Erikson encuentra en sus observaciones que los objetos que construyen y los espacios que manejan los niños en su juego, tienen una lógica diferente correspondiente al sexo del niño. Para Erikson el niño en su desarrollo adquiere junto con el dominio y conocimiento de su cuerpo una orientación espacio-temporal básica.

Este espacio interior configurado biológicamente lo lleva a explicarse ciertas características del juego de niños y niñas. Encuentra que los niños construyen estructuras

horizontales, exteriores, torres, calles con tráfico y las niñas prefieren decorar habitaciones encerradas, rodeadas de muebles. Se explica dicha diferencia de una forma genial, es decir, relaciona las escenas cerradas con los órganos femeninos internos y las escenas horizontales con los órganos masculinos destinados a la penetración.

Dentro de la escuela psicoanalítica otro estudioso del juego es D.W. Winnicott, conocido por su concepto de objeto transicional. Los autores generalmente se refieren a uso del juego con fines diagnósticos y terapéuticos. A diferencia de ellos, Winnicott, busca describir el juego en sí mismo, explicar el fenómeno desde sus primeros índices privilegiando de esta forma la creatividad sobre la socialización en el juego.

Para Winnicott la conquista de la independencia por parte del niño es indispensable para que continúe su desarrollo del fenómeno transicional al juego, al juego grupal y a las experiencias creativas. Esta visión es distinta en la obra de Freud, si bien el carrete del juego de *Fort and Da* nos recuerda al objeto tradicional de Winnicott. Para Winnicott es la posesión transicional el camino para lograr la independencia, a diferencia de la repetición simbólica y verbalizada en el caso del carrete, para dominar las situaciones inquietantes. Estas diferencias no implican un desacuerdo real entre Freud y Winnicott, sino que el segundo pone un acento especial en la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva, dándoles de esta manera una especial disposición al juego.

Para O. Mannoni la diferencia está en el lugar que ambos le otorgan al juego: "Del juego Freud ha dado una explicación racional derivada de la teoría del Witz. Winnicott más intuitivamente deriva el pensamiento racional del juego mismo".²⁷ Su forma de aproximarse al juego nos esclarece varios aspectos claves, que pasamos a sintetizar:

1. El juego requiere un espacio propio. Un espacio que no sea puramente interno al niño ni pertenezca solamente

al mundo exterior. El niño que juega reúne objetos y acontecimientos de la realidad exterior y los pone al servicio de su realidad interior. En este espacio, dice Winnicott, el niño "sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior".²⁸ En otras palabras el juego sucede en la intersección de la fantasía y la realidad.

2. De esta forma el juego del pequeño es un acto creativo. El juego indica movimiento, capacidad, acto inacabado y no mero símbolo de una realidad psíquica interna, un hecho estático. Para Winnicott es menos importante el valor simbólico, el producto terminado de lo que vemos como juego, que el proceso que se está realizando de lo subjetivo puro hacia la objetividad. Para Winnicott es posible entender el juego y no entender del todo el simbolismo que puede tener significados variables. El juego es el "viaje" que percibimos entre la realidad psíquica interna y la capacidad para aceptar la realidad externa.

3. Winnicott elogia el juego por proporcionar la capacidad de actuar sin una finalidad inmediata. Contrario a la socialización, a la adaptación, a la acción con respecto a fines que implican sumisión y acatamiento a las reglas del mundo exterior y que causan un sentimiento de inutilidad, de que la vida no es digna de ser vivida, está el juego que vincula con la creación, que hace al individuo sentirse vivo. El juego proporciona el sentimiento de estar "unido" entre lo propio y subjetivo y la realidad exterior y así Winnicott considera que el jugar es en sí mismo una terapia. Frente a una lógica tecnocrática, una vida de máquina, un mundo de reglas, se ofrece el juego como un espacio donde se puede agregar al exterior en función de poderlo vivir.

Para Piaget el juego es un aspecto íntimamente ligado al desarrollo intelectual del niño. Existen dos postulados presentes en su obra que caracterizan la evolución del niño: asimilación y acomodación.

Piaget emplea los términos aplicados al desarrollo humano. La asimilación es el proceso por el cual el ser humano recoge la información del exterior y la transforma en interior. En otras palabras la "digiere". La acomodación significa la adaptación al mundo exterior por parte del organismo con el objeto de obtener información. El desarrollo intelectual es la interacción continua entre la acomodación y asimilación, los dos polos de una interacción del organismo y el medio que son condición de todo funcionamiento biológico y social.

Para Piaget existen tres tipos de juegos determinados por su estructura: de ejercicio, de símbolo y de regla, que corresponden a un desarrollo cognoscitivo. Es importante aclarar que estos juegos no son exclusivos de una etapa ya que las reglas implican el uso de símbolos y ambos se pueden ejercitar en el juego senso-motriz. La clasificación según Piaget no es estricta ni exclusiva, sino que es cuestión de predominio de la asimilación o de la acomodación en cada caso.

Las características de los juegos según su clasificación son las siguientes:

Juegos senso-motrices. Son los juegos de ejercicio que tienen como finalidad el placer funcional. Se lleva a cabo de los primeros meses al segundo año en que aparece el símbolo.

Juego simbólico. Aparece al final del segundo año y se desarrolla hasta los siete, aproximadamente. Al principio el símbolo aparece en los juegos senso-motrices pero paulatinamente se va a apartar del puro ejercicio-con el objeto de asimilar y consolidar las experiencias emocionales del niño. En esta etapa el niño reproduce y deforma en su juego todo lo que ocurre de importante en su vida favoreciendo así la asimilación sobre la acomodación. Este tipo de juegos corresponde a la etapa de desarrollo intelectual por la que atraviesa el niño en esta edad, la fase representativa. Es decir está en un momento en que afianza su capacidad de crear símbolos si bien son de una forma fuertemente egocéntrica.

Al progresar en la etapa, el niño elabora y organiza mejor sus juegos, el símbolo pierde su carácter deformante y se acerca más a la representación precisa de la realidad. Conforme el niño progresa en el sentido de la secuencia (orden del discurso), veracidad (preocupación por la imitación exacta) y el simbolismo colectivo (diferenciación y adecuación y complementariedad de los roles) el juego tiende a transformarse de lo puramente asimilativo a la acomodación.

Esta transición del juego simbólico al de reglas corresponde además del desarrollo intelectual del niño a su maduración social y por consecuencia su menor necesidad de deformar la realidad y recurrir a sustitutos simbólicos. Para Piaget existen tres razones para el debilitamiento del simbolismo lúdico:

- 1) Se refiere al contenido del símbolo que si bien en un principio era necesario para compensar, liquidar, expandir, etc. la vida real; conforme crece la vida le ofrece los medios para hacerlo sin tener que recurrir a la transposición simbólica ficticia.
- 2) Conforme extiende su círculo social y el juego se vincula al grupo, se hace necesaria la creación de la regla y, por ende, la transformación del juego simbólico.
- 3) Para Piaget la tercera razón es la más importante: en la medida en que el niño intenta someter la realidad más que asimilarla, el símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación intelectual o afectiva.

Para delimitar el juego simbólico encontramos que el umbral inferior de éste se sitúa en la actividad placentera que se deriva de los nuevos poderes adquiridos y repetidos sin la intervención del símbolo. El umbral superior se encuentra en la extinción del símbolo en favor de la imitación precisa y la regla.

Juego de regla. Se encuentra de ocho a doce años aproximadamente y corresponden a la etapa de operaciones

lógicas. El juego en esta etapa está controlado por una disciplina grupal y la regla reemplaza el símbolo individual del estadio anterior.

Los temas que juegan los niños, según la experiencia de Armida Aberastury difieren por edad y sexo: “después de los cinco años del varón se deleita con juegos de conquista, de misterios, de acción. Pistolas, revólveres, escopetas, ropa de cowboys, batman, disfraces de pistoleros pueblan sus juegos. La niña, en cambio, prefiere un juego más tranquilo; se entretiene con sus muñecas, prepara comida, sirve el té, finge relaciones sociales, entra en el aprendizaje de los rasgos femeninos con los que busca identificarse con su madre. Suele pedir a ésta ropa y disfrazarse”.²⁹

La visión panorámica que hemos presentado nos permite puntualizar algunos aspectos que tomaremos en cuenta especialmente aunque signifiquen hasta cierto punto una síntesis ecléctica de aportes.

A través del juego el niño elabora los elementos agradables y conflictivos que le brindan su mundo externo e interno. Cuando el niño juega, repite, deforma o crea formas nuevas de las experiencias vividas para lograr comprenderlas, dominarlas y vincularlas a su mundo interior. En este sentido el juego es un vaivén constante entre lo simbólico y lo imitativo, entre su mundo exterior y su mundo interior. Además, en un tercer sentido, es un vaivén en el espacio y en el tiempo. El niño que juega se libera de estas dimensiones sin que signifique que pierda noción de la realidad. En circunstancias normales el niño juega en un flujo constante entre el “es” y “como si fuera”. El juego, repetimos, no es entonces un reflejo exacto del mundo exterior ni del mundo interior, sino que es un espacio fuera del niño puesto al servicio de su formación interior. Es un espacio en donde se toman elementos del exterior para organizar el interior, ya sea dominando los conflictos o compensándolos.

Estas características del juego nos interesan especialmente ya que vemos que el niño al integrar, elaborar y

hacer síntesis de los elementos externos e integrarlos a su mundo interno, participa activamente en su proceso de sujetación. El niño, al jugar elige, selecciona ciertos acontecimientos exteriores y los digiere de una forma especial, es decir, está presente de una forma activa en el proceso de asimilar el mundo exterior y adquirir un determinado comportamiento social.

Es importante mencionar en este momento que nuestro enfoque sobre el juego y la manera de analizarlo difiere del enfoque y la finalidad que prevalece en la mayoría de estudios psicológicos. Para éstos, el juego es una técnica para acercarse al niño con fines diagnósticos y terapéuticos a un nivel individual. Para nosotros también es una forma de conocer al niño, pero no el caso individual sino el niño sujeto colectivo. Nos interesa por lo tanto la producción lúdica grupal, en el sentido de un producto de significaciones sociales.

Por otro lado nos parece importante conocer las capacidades cognoscitivas así como los intereses emotivos por etapas para acercarnos al juego infantil, si bien estamos conscientes de que crear juegos está íntimamente ligado a los contenidos de éstos y que se desprende de las clases sociales a las que pertenecen los niños.

Cabe aclarar que no nos proponemos extraer una teoría nueva sobre el juego, así como tampoco del niño, sino partir de un instrumento que nos acerque a la apropiación televisiva. Ahora bien, partir de la observación del juego no es únicamente una elección de técnica de observación sino que concierne a las decisiones teórico-metodológicas de la investigación. Nosotros nos distanciamos del concepto de recepción como acto inmediato y acabado de un receptor frente a la televisión, para abocarnos a una apropiación grupal de los contenidos televisivos. De esta manera aparece la elección del juego como parte de nuestro objeto de estudio, es decir una forma de apropiación que es resultado de múltiples determinaciones entrettejidas en una estructura compleja. Así nos diferenciamos de los estudios sobre el tema que conside-

ran a la recepción como un fenómeno determinado por variables separables que puede ser estudiado a través de indicadores aislados. Como revisamos en el primer capítulo de este trabajo, estos estudios se interesan por las respuestas individuales, si bien en algunos casos suman estas respuestas de receptores considerados individualmente para arrojar conclusiones grupales.

Si nosotros hablamos en nuestro trabajo del contexto social como determinante en la apropiación, creemos necesario no sólo aludir teóricamente al concepto de clases sociales sino considerar el “contexto”, es decir el grupo inmediato, desde la recopilación del material a estudiar. Nos preocupa qué hacen los grupos sin perder de vista el vínculo con el contexto más amplio de clases sociales que por otro lado no se expresa en abstracto sino que se materializa en formas de organización, gustos, manejo del cuerpo, de los objetos, de las personas, etc. El juego en este sentido nos ofrece una oportunidad de observar una apropiación grupal.

El juego es una forma de ver el proceso que nos interesa no sólo como efecto de relaciones de poder verticales (TV-niños), sino también el elemento activo que ejercen “los iguales”.

Jugar a lo que “se vale” cumple con la doble función de permitir el juego colectivo y a la vez ejercer la pertenencia al grupo de los pares, ejercicio de poder a nivel horizontal.

Dadas las características ritualizadoras del juego nos interesa conocer el papel de la televisión como elemento referente común. ¿Qué eligen para su juego los niños de ambos sexos y de dos clases sociales de la televisión? ¿Cómo “interpretan” esos rasgos televisivos los niños de diferentes clases sociales? ¿Qué reglas impone el referente televisivo al juego infantil? ¿Por qué la televisión se puede convertir en motivo de juego para los niños?

Por el juego intentamos acercarnos al “cómo” se apropian de un texto televisivo los niños de dos clases sociales

y observar algunas de las múltiples interrelaciones que suceden en un mismo momento de apropiación televisiva.

Como última justificación para elegir el juego es que en esta situación podemos ver las negociaciones entre el código dominante, las necesidades individuales y las grupales, en el interior de una actividad fundamental para el niño. Esta postura a su vez nos permite pensar en una posible capacidad de resistencia del receptor frente a los contenidos televisivos.

Notas

Capítulo II

- 1). Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*, Les editions de Minuit, París, 1980, p. 93.
- 2). Bourdieu, Pierre. *La fotografía. Un arte intermedio*. Editorial Nueva Imagen, México D.F., 1979, p. 35.
- 3). Bourdieu, Pierre. *Le marché des biens symboliques*, Ed. L'anne Sociologique, 1979, p. 55.
- 4). *Ibid.*, p. 82.
- 5). Bourdieu, P., Darbe. A. "Oeuvres culturelles et disposition cultivée", *L'amour a l'art*, Les Editions de Minuit, París, 1969, p. 76.
- 6). Bourdieu, P. *La Distinction, Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit, París, 1979, p. 59.
- 7). Bourdieu, Pierre, Passeron, J.C. *La reproducción...* *op. cit.*, p. 46.
- 8). Bourdieu, P. (*La Distinction*)... *op. cit.*, p. 110.
- 9). Bourdieu, Pierre. "Espace social et genese des classes", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, nos. 52-53, juin 1984, p. 4.
- 10). Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*, *op. cit.*, pp. 88-89.
- 11). Bourdieu, P. (*Espace social et genese des classes...*) *op. cit.*, p. 7.
- 12). Bourdieu, Pierre. "Condición de clase y posición de clase", *Estructuralismo y sociología*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1973, p. 88.
- 13). Bourdieu, Pierre. *La Distinción...* *op. cit.*, pp. 117-118.
- 14). Alexander, F. *Fundamentals of psychoanalysis*, W.S. Norton and company Inc., New York, 1948, p. 53.
- 15). Raymond-River, B. *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles, 1980, p. 102.
- 16). Trabajado por Mendizabal Mai Ling en "La identidad del Yo y las estructuras normativas en el proceso de socialización y las actitudes políticas", mimeo, Posgrado en sociología de la Universidad Iberoamericana, México D.F., 1985.
- 17). Freud, S., *ibid.* p. 256.
- 18). Erikson, Erik H. *Infancia y sociedad*, Editorial Hormé, Buenos Aires, 1978, p. 229.
- 19). *Ibid.*, p. 230.
- 20). *Ibid.*, p. 232.

- 21). *Ibid.*, p. 76.
- 22). *Ibid.*, p. 77.
- 23). Piaget, Jean. *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de cultura económica, México D.F., 1979 (5ta reedición), p. 388.
- 24). Piaget, Jean. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1976, p. 28.
- 25). *Ibid.*, p. 84.
- 26). *Ibid.*, p. 23.
- 27). *Ibid.*, p. 43.
- 28). Wyatt, "Schéma du développement du langage en relation avec le rôle de la mère", *La relation mère et enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart, 1973, pp. 57-58.
- 29). Raymond-Rivier, B. *op. cit.*, p. 112.
- 30). *Ibid.*, p. 113.
- 31). Sutton-Smith citado en Erikson, Erik H. *Toys and Reasons, Stages in the ritualization of experience*, W.W. Norton and company Inc. New York 1975, p. 70.
- 32). Fau, R., Boucharlat, J.. *Les groupes d'enfants et d'adolescents*, Sup. PUF Paris, pp. 15-21.
- 33). Erikson, E. H. *Toys and reasons...*, *op. cit.*
- 34). Erikson, E. H., *Infancia y sociedad...*, *op. cit.*
- 35). Erikson, Erik H., *Toys and reasons...* *op. cit.*, p. 83
- 36). Winnicott, D.W., *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1979.
- 37). Mannoni, Octave, *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie*. Editions du Seuil, Paris, 1980, p. 133.
- 38). Winnicott, D.W., *op. cit.*, p. 76.
- 39). Piaget, J. *La formación del símbolo...* *op. cit.*, p. 188.
- 40). Aberastury, Armida. *El niño y sus juegos*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1979, p. 62.

Capítulo III

Los programas y los juegos

Hemos abordado el objeto desde su estructura, la naturaleza de las leyes que lo definen, sus oposiciones y correlaciones. Hemos partido de una expresión cultural, la apropiación infantil del fenómeno televisivo como un fenómeno que posee una estructura particular. Explicitando sus leyes buscamos una inteligibilidad sobre la función de este sistema social.

Bourdieu y Greimas coinciden en su preocupación: las leyes del juego social y la lógica que las determina. Con estos autores nos hemos abocado al fenómeno y formalizado el objeto con miras a ser interpretado desde una misma perspectiva.

Los programas de superhéroes tienen como objetivo transmitir una secuencia de acontecimientos ficticios llevados a cabo por ciertos personajes fantásticos. Las narraciones televisivas poseen una estructura, resultado de la aplicación de un número finito de reglas que los hacen reconocibles como "Los superhéroes". Con la propuesta de análisis de A.J. Greimas creemos detectar algunos de sus mecanismos estructurantes y encontramos pertinentes sus modelos¹ al constatar que existe un número de personajes, acciones constantes, así como identidades y oposiciones que remiten a clases de acciones y clases de personajes. De esta forma partimos de la hipótesis que los programas de superhéroes ofrecen un modo de empleo, es

decir un universo semiótico que ofrece una gama de personajes y relaciones que sugieren ciertas formas de identificación para el juego infantil.

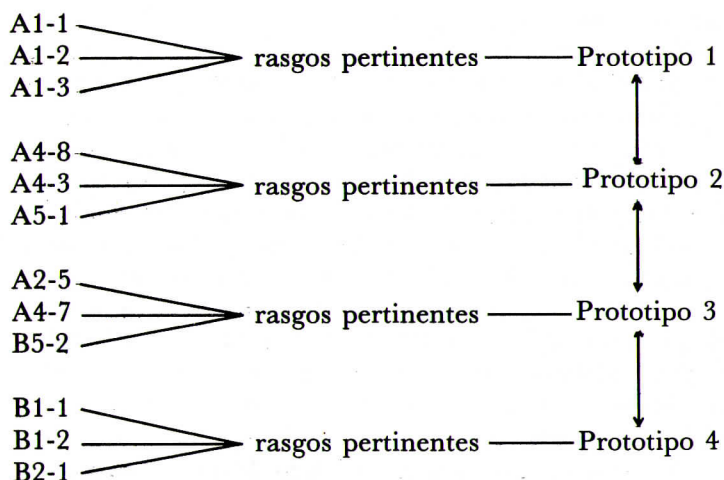
Hablamos de universo semiótico, ya que consideramos este término abarcador de los espacios donde se construye la significación. Con el concepto de universo semiótico no circunscribimos un espacio aislado con pretensiones explicativas, sino que nos permitimos restringir cierta identidad manipulada analíticamente.

Ahora bien, el juego y el niño tienen a su vez reglas implícitas y explícitas que trazan su contorno y que apelan a reglas preestablecidas. La edad, el sexo y la pertenencia a una clase social determina el universo semiótico del niño y de su juego. Los intereses emotivos de los cinco años, su pensamiento preoperacional, su proceso de desarrollo entre la asimilación pura y la adaptación, los residuos del lenguaje egocéntrico van a conformar, aunados a sus condiciones sociales de existencia, el universo semiótico del niño que observamos.

A su vez este universo semiótico particular dispuesto psico-socialmente sufre transformaciones y conserva ciertos rasgos básicos cuando se traslada al universo semiótico del juego. Universo semiótico que en nuestro caso está determinado por el juego dramático o simbólico, por tender a la ritualización, ingrediente necesario en el juego grupal, por la incipiente capacidad de los niños de formular reglas. Al hablar de apropiación nuestra atención se dirige hacia la forma en que intervienen esas operaciones analógicas entre el universo semiótico del niño y el propuesto por los programas de televisión, observado a través del universo semiótico del juego.

Para llevar a cabo nuestro análisis agrupamos las características constantes y esenciales de los juegos desde nuestro punto de vista, dejando de lado aquello que consideramos accesorio. Al revisar los 46 protocolos del *corpus* de juegos encontramos que bajo una aparente diversidad podían encontrarse regularidades. Es decir, si bien cada juego parecía distinto (el juego cómo acto de habla), exis-

tían rasgos comunes (según clase social, sexo, universo semiótico televisivo) que permitieron establecer identidades frente a diferencias. Al encontrar en la introducción y el desarrollo de los 46 juegos estos rasgos agrupamos el *corpus* en cuatro prototipos.* Los juegos A1-1**, A1-2, A1-3, poseen apropiaciones similares del universo semiótico televisivo que nos permiten reconocer una cierta identidad que opone a los juegos B1-1, B1-2, etc. que se agrupan a su vez en otro prototipo.



Aplicamos en un primer momento el modelo actancial para dar cuenta de la estructura narrativa y a través de ella los estereotipos que manejan por un lado la televisión y otro los niños. En un segundo momento con el modelo semántico por semas nos propusimos ordenar los factores componentes del juego vinculándolos al primer modelo.

* Los prototipos se encuentran en el Anexo IV

** Para identificar los 46 juegos utilizamos las siglas:

A = clase 1; B = clase 2.

1 a 10 = escuela. Ver lista de nombres y números en p.

-1 a -46 = número de juego.

De una forma paradigmática establecimos los discursos lúdicos infantiles, así como los del referente televisivo, con el objeto de acercarnos a lo que juzgamos era una forma de la apropiación que se deriva de las propiedades que manifiesta el juego.

Comprendemos que es distinto el orden secuencial en el juego infantil y el paradigmático recuperado de los modelos. Al desnudar, transcribir y arreglar el texto se viola necesariamente. Tampoco en esta operación pretendemos la imposible objetividad y depende en gran medida de nuestra competencia para "contar" el juego y construir así el texto.

Esto significa que en la lectura podemos extraer un conjunto de elementos redundantes que nos pueden aportar un nivel uniforme. Los semas tienen precisamente como característica aparecer de forma repetida en el discurso y constituyen así una isotopía. Este concepto de Greimas explica la sensación que tiene el lector (analista) de un sentido en el discurso. Las pistas y claves repetidas ofrecen para quien lo lee, una unidad en el mensaje. Raymond Mier explica "Si el discurso estuviera conformado por un conjunto de elementos de contenido, de *figuras nucleares* aisladas que no mantuvieran ninguna relación con los otros elementos del discurso, no habría lectura posible, no habría enlaces".²

Otra crítica constante en este tipo de operaciones es la reducción abusiva que sufre el discurso. Al totalizar y resolver las ambigüedades se mutila el sentido. Sin embargo en nuestro caso no tenemos intenciones abarcadoras sino que buscamos las repeticiones sociales, las constantes por clase social en menoscabo de las mil apropiaciones individuales posibles. Hemos partido en esta investigación reconociendo las virtualidades del discurso televisivo y del juego. Las apropiaciones que de ahí surgen pueden ser múltiples y sorpresivas; sin embargo, hemos optado por un modelo como vía de legibilidad que nos proporciona las pautas de regularidad y especificidad por clase social y sexo que es el objeto que nos ocupa en este momento.

De aquí que nos apoyamos en una de las significaciones del juego: sus constantes pero también sus diferencias por clase social y sexo.

El modelo actancial

Para formular su modelo actancial³, A.J. Greimas analiza al formalista ruso Vladimir Propp, así como el catálogo de las funciones dramáticas de Souriau en su obra sobre las "200 000 situaciones dramáticas". Con ello llega a la conclusión que no sólo los cuentos fantásticos, sino también las obras teatrales tienen un número limitado de personajes y funciones. Greimas revisa las 31 funciones y siete esferas de acción que se agrupan alrededor de siete personajes en la obra de Propp y considera que el defecto de este trabajo es concebirlos en forma de inventario. Greimas se propone establecer las distintas relaciones entre ellos y así formula él su modelo actancial que reparte a los innumerables personajes en clases formales que él llama actantes. A diferencia de actores que son los personajes tal cual aparecen en el texto, el actante es una unidad semántica y se sitúa a un nivel más abstracto. Dentro de un relato, varios actores pueden formar un sólo actante o bien un actor puede manifestarse en diversos actantes. Es decir, la categoría de actante posee un *status* metalingüístico en relación a los actores de un relato y presupone la constitución de esferas de acción acabadas.

<i>Actor</i>	<i>Actantes</i>	<i>Actante</i>	<i>Actores</i>
Supermán	Sujeto + destinador + destinatario	Oponente	Kriptonita, Luthor, los golpes, etcétera.

Es necesario precisar que los actantes no son necesariamente antropomorfos, pueden ser también nociones abstractas como atributos, deseos, sentimientos, etcétera.

Greimas distingue tres categorías actanciales relacionadas entre sí. La categoría actancial "sujeto *vs.* objeto", articulada por el eje del deseo. La categoría actancial "destinador *vs.* destinatario" articulada por el eje de la comunicación y finalmente la categoría "ayudante *vs.* oponente" articulada por el eje del poder.

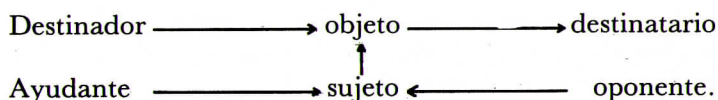
Eje del deseo.- Este eje articula un sujeto a un objeto. El sujeto se constituye en la medida en que existe el objeto que a la vez se define frente al sujeto. El sujeto desea un objeto y parte en búsqueda de él. El relato presenta una ausencia que el sujeto va a intentar lograr por medio de una conquista, una batalla, una acción determinada.

Eje de la comunicación.- Este eje articula un destinador, un objeto y un destinatario. Dentro del relato se encuentran fenómenos de comunicación entre los actantes. El objeto es aquello que es comunicado, el punto de enlace entre el destinador y el destinatario. El destinador es aquel que emana el objeto, el destinatario es el que lo recibe. De esta forma destinador y destinatario se encuentran en una relación desigual. Estos dos actantes son importantes ya que frecuentemente es su relación la que constituye la posición del sujeto.

Hasta ahora se ha formado un esquema simple centrado en el objeto que es a la vez propósito del eje del deseo y de la comunicación. Para Greimas ésta es la parte esencial del relato, el eje restante, ayudantes y oponentes, tiene para él un carácter secundario y les llama "participantes circunstanciales".

Eje del poder.- Este eje articula el ayudante, el sujeto y el oponente. Para que sea posible que el sujeto pase del deseo a la realización de ese deseo, la narración utiliza las figuras del ayudante (aquello que va a facilitar al sujeto en su objetivo) y el oponente (aquello que dificultará su labor).

Greimas le otorga a este modelo un valor operatorio y adecuado especialmente a la descripción, sobre todo de lo relacionado al análisis de manifestaciones de los microuniversos que describen un mundo interior.



Aplicamos el modelo actancial de A.J. Greimas para detectar los estereotipos que maneja la televisión así como la apropiación que hacen de ellos los niños de nuestro estudio. Los estereotipos nos interesan ya que se presentan como recetas para estructurar el imaginario infantil y en los cuales muchos autores han creído ver el origen de ciertos efectos en los niños.

Al aplicar el modelo a los juegos prototipo buscamos las iniciativas actuantes así como las relaciones entre ellas con el objeto de compararlas con lo que la televisión les ofrece.

Aclaremos que los personajes y sus características se toman en su totalidad y no por secuencias aisladas. Cuando es significativo algún cambio o ausencia de elementos, los ordenamos en otro esquema referido como “variación”. Por ejemplo en el Prototipo 1 de los juegos, los “superhéroes” son el Sujeto y se han nombrado para iniciar su juego cuyo Objeto son las *aventuras televisivas*. En la “variación 1” los “superhéroes”, con las mismas características que las de su respectivo prototipo; sin embargo, con otra estructura; hacen del *nombrarse* el Objeto de su juego. De esta manera para el Prototipo 1 presentamos dos esquemas actanciales.

El destinador no aparece explícito en todos los casos. Cuando es así dejamos el espacio vacío en el esquema y aclaramos posteriormente, en el inciso que corresponden al destinador, sus propiedades.

El modelo semántico por semas

Así como la lengua está hecha de oposiciones, vemos la necesidad de admitir la existencia de elementos diferenciales, creadores de significación en otros sistemas semióticos. En el juego, y sobre la distinción de sexo y sector

social, establecemos sus múltiples variantes, y así, en el sentido semiótico, hablamos de ludemas, que aluden a las propiedades y cualidades del juego.

La clase social y el sexo son las variantes que hemos seleccionado para la comparación, por el interés que tenemos en la relación de la producción significativa de los juegos con sus condiciones sociales de producción, mecanismos fundamentales para entender la recepción televisiva infantil. En otras palabras, utilizamos el instrumental semiótico sin olvidar que el Sujeto es protagonista del proceso de la comunicación. Con Greimas encontramos la posibilidad de hacer un pasaje de los objetos lingüísticos, lenguas naturales, a otros lenguajes y usos sociales. En el sistema semiótico del juego, los ludemas aparecen con un mecanismo metodológico similar. La relación de oposición entre ciertos términos que determinan las relaciones de identidad y oposición entre objetos semióticos, definen la significación.

Para la selección de los ludemas que analizamos recurrimos a los elementos diferenciales que encontramos sobre un eje común. Por ejemplo (ver p. 96) encontramos el actante Sujeto como eje común de los ludemas: Superamigas, Mamá C1 y Mamá C2, * Superamigos C1 y Superamigos C2 y Luchadores. La distinción por clase social en los ludemas Mamá y Superamigos se refiere a que son dos diferentes ludemas (se verá en relación a sus rasgos distintivos) de manera similar a los lexemas hombre e hijo que para configurar su significación poseen rasgos como el ser humano y masculino y a la vez se distinguen por los semas adultos, procreación, y se sitúan negativamente frente a femenino, etcétera.

En el caso de los demás actantes seleccionamos elementos característicos como ejes comunes ya que cada categoría actancial encierra varios ejes. Por ejemplo el actante ayudante contiene usos de la capa, uso del espacio, objetos tecnológicos, personas. Así (ver p. 113) bajo el eje "uso

* C2 = clase 2.

de la capa'' aparecen los ludemas, uso de la capa hombre C1, uso de la capa hombre C2, uso de la capa mujer C1 y uso de la capa C2* con sus correspondientes propiedades sémicas.

A estos resultados hemos opuesto un cuadro similar del programa televisivo con el objeto de hallar los elementos de reproducción televisiva y los rasgos de competencia cotidiana, así como los intereses femeninos y los intereses masculinos.

Los actantes y los ludemas

Hemos agrupado los resultados de nuestro análisis en seis títulos: Sujeto, Objeto, Destinador, Destinatario, Ayudante y Oponente. Bajo cada rubro se presenta: primero el análisis actancial del *corpus* de programas de superhéroes, es decir una descripción por actantes de los programas televisivos. Primeramente se abordará el Sujeto, enseguida el objeto y así sucesivamente.

Segundo, se representará la descripción del mismo actante pero del *corpus* de los juegos infantiles y finalmente se caracterizará más precisamente el actante efectuado sobre los juegos y los programas el análisis por semas. En estos últimos cuadros se encuentran los rasgos distintivos que distinguen los ludemas. Aquí se comparan los distintos ludemas (por clase social y sexo) entre sí y con los referentes televisivos de acuerdo a la presencia (+) o ausencia (-) de los rasgos que aparecen descritos antes de cada cuadro.

El sujeto en la TV y los juegos

1. Programas de televisión

Los sujetos son siempre superhéroes; sin embargo, varían

los personajes según el programa. Los sujetos del P1* son los personajes que se agrupan en el Salón de la Justicia y son Superman (que es el líder de los demás que no obstante actúan independientemente), Batman y Robin, la Mujer Maravilla, Aquaman, Los Gemelos Fantásticos, Flash, El Hombre Halcón, Linterna Verde.

En el P2 el sujeto es el Hombre Araña. En el P3 La Mujer Araña es el sujeto de la acción. En el P4 el sujeto es el grupo de los cuatro fantásticos: El Hombre Elástico, El Hombre de Piedra, La Mujer Invisible y el Hombre Antorcha. El Hombre Elástico y La Mujer Invisible son esposos.

Existen ciertas diferencias en la constitución de los personajes; algunos poseen características humanas y otros han adquirido sus poderes naturalmente como Superman, y La Mujer Maravilla. No obstante, no parece afectar sustancialmente las aventuras que llevan a cabo, salvo en Superman que es el héroe más omnipotente de todos.

Sus características fundamentales son la capacidad de rápida transformación, su doble identidad, sus superpoderes (cada uno posee alguna especificidad) su moral (bondad absoluta, subordinación a las leyes naturales y civiles, repulso absoluto al mal, evitan la violencia y la sangre).

El trabajo en equipo es importante en P1 y P4 donde el sujeto es colectivo. Los superamigos se organizan en estos casos y con la aportación de todos los poderes logran vencer al enemigo.

2. Juegos Infantiles

Dentro del actante sujeto mencionamos los personajes ficticios que llevan a cabo la acción del juego con miras a alcanzar su objeto. Nos interesa aquí conocer cuáles son los que escogen los niños y/o le son "permitidos" ser

* P1 - Los Superamigos

P2 - El Hombre Araña

P3 - La Mujer Araña

P4 - Los Cuatro Fantásticos

en el juego. Los sujetos que asumen la acción son varios.

En el prototipo 1, en la discusión por diferenciar los roles, aunque sólo sea por nombre, los niños se remiten a una larga lista de nombres propios televisivos: Supermán, Hombre Halcón, Samurai, Los Cuatro Fantásticos, Aquamán, Capitán Lumbre, Hombre Araña, Hombre Elástico, Batman, Robin, Hombre Increíble. En el caso de no ser suficientes, recurren a las series numéricas o geográficas: Supermán 1, Supermán 2, Supermán 3, etc. o Supermán de Can Cun, de Disneylandia, de Guadalajara, etcétera.

Por otro lado en el prototipo 4 al grito de “jugamos a los superamigos” los niños inician un juego de luchas y seleccionan del ring sus personajes: Apache, Volcán Negro, Bucanero, Huracán, Can Negro: además de los más clásicos nombres propios televisivos que cumplen con la misma función que los anteriores personajes: Supermán, Aquamán, Batman y Robin.

En el prototipo 3, las niñas, en su juego doméstico son mamás, hijas, bebés, hermanas, tías, comadres, cocineiras, y se abocan directamente al juego de la mamá. Sin embargo, vemos en el prototipo 2 que en la C1 surgen superamigas que juegan colectivamente con los niños. Los nombres propios que utilizan son: Mujer Maravilla, Mujer Araña y Batichica. En estos casos sus personajes llevan rasgos de personajes cotidianos. En ambas clases las niñas también recurren a la debilidad para atraer a los niños a su juego de mecerse en los columpios.

3. Sujeto

Sujeto. Identificamos los personajes que juegan los niños ya sea por los nombres propios que utilizan o por las características que emplean.

Cotidiano. Si pertenece a la vida doméstica de los niños, si su referente social es las actividades que desarrollan los personajes reales de su vida cotidiana.

Televisión. Si corresponde a los nombres y características de los personajes que aparecen en la televisión en los programas de superhéroes.

Diferenciado. Si en el juego del niño cobra importancia el destacar los nombres de los diferentes personajes, sus diferentes cualidades y su exclusividad.

	Cotidiano	Televisivo	Diferenciado
<i>Ludemas</i>			
Superamigas C1	+	+ (-)	+
Mama C1	+	-	+
Mama C2	+	-	+
Superamigos C1	-	+	+
Superamigos C2	-	+ (-)	-
Luchadores C2	+	-	-
<i>Referente Televisivo</i>			
Superheroínas	-	+	+
Superhéroes	-	+	+

El objeto en la TV y los juegos.

1. Programas de televisión

El bien y el mal están bien definidos, los superhéroes pertenecen a la primera categoría y dedican su energía a lu-

char contra el mal. El objeto de los superhéroes es combatir el mal que en estos casos significa derrotar a los malechores que asaltan bancos o roban joyas y objetos de arte, así como vencer a los villanos que amenazan la paz en la tierra.

Sus superpoderes están puestos al servicio de la justicia legítima y la estabilidad del sistema.

2. Juegos infantiles

En el actante objeto consideramos el móvil de la acción, el objetivo que se propone el niño en su papel de superhéroes. Algunas veces utilizamos “asunto” y no objeto, ya que los niños en ese sentido juegan, no con una clara finalidad narrativa, sino con una excusa que desencadena una red de relaciones lúdicas. El asunto o actante objeto de su juego parece ser la repetición del conflicto o del placer y no el logro de un fin, persona o hecho concreto, características que se confirman en las teorías del juego.

Ejemplos:

En el prototipo 3 las niñas de ambos sectores coinciden en el objeto de su juego. “Jugamos a la casita”. Juego que aún la niña más renuente termina por consentir: (A4-7.)

Niña 1: —Lore, ¿quieres jugar?

Niña 2: —No.

Niña 1: —Pero no a los superamigos. Tú eres la bebé.

Niña 2: —No.

Niña 1: —¡Tú eres la mamá!

Niña 2: —No.

Niña 1: —Entonces yo te voy a inyectar.

Niña 2: —Yo no estaba enferma. Solamente medicina.

Niña 1: —Tú eres la enfermera e inyectabas.

Niña 1: —Entonces no juegas... bueno ¿a la mamá o al dentista?

Niña 2: —Yo sólo medicina. Bueno me ponía a ver la tele para que no me doliera.

Niña 1: —No te dolía.

Niña 2: —¡Mamá!!!

Otro juego: (A1-6)

Niña 1: —Ya salíamos en helicóptero.

Niña 2: —Mamá.

Niña 1: —Yo no era tu mamá.

Niña 2: —Eras la reina y yo la princesa.

Niña 1: —La gasolina se le sale. Trae gasolina; —para ser obedecida agrega:

Niña 1: —Yo soy la mamá de ustedes.

O de nuevo: (A2-5)

Niña 1: —Mami, encontré una silla para que te sientes.

Niña 2: —Ay, gracias, ¡y ya te dije que no me digas mami!

Niña 1: —Mamá-batichica.

Abundan juegos de hijas y mamás y de sus prolongaciones: tías, comadres, hermanas. Aun las mujeres maravilla se transforman en super-mamás con capas o las capas se transforman en delantales de hacendosas mujeres.

Ahora bien, en los escasos momentos en que las niñas del sector alto pueden ser captadas en su papel de super-heroínas se nota en el objeto una marca de asuntos femeninos:

Niña 1: —Ella era otra mujer maravilla, había dos mujeres maravillas. Ella es esposa de Rodrigo, y tú —al niño— mío. Somos dos mujeres maravilla y dos supermanes. (A4-5).

Niña 2: —Las mujeres maravilla son novias de los supermanes. La mujer araña de los hombres araña. Vamos por cuatro hombres. Corren las cuatro niñas involucradas. (A4-6).

En ambos sectores socio-económicos, las niñas también recurren a la debilidad para que los niños acudan a ellas:

—Soy la mujer maravilla. Auxilio. (A1-2, B2-2). Con tono de solicitar que el niño la pasee en el columpio.

O de nuevo en otro columpio:

—Llamando a Robin y a Superman ¡más fuerte! ¡más fuerte! (B2-3)

En el caso de los niños, éstos se incorporan espontáneamente al juego de los superamigos.

Sus asuntos:

Dirigirse hacia alguna aventura, resolver problemas, atacar a los malos, salvar, organizarse y alejar a las niñas, en el caso de la clase 1. Corretear y luchar en el caso de los niños C2.

3. Objeto

Meta. Cuando la acción se caracteriza por la formulación de planes o proyectos de aventuras con un propósito preciso, puede o no llevarse a cabo la tarea formulada.

Mando. Cuando se considera como motivo esencial de la acción ejercer el poder en forma de mandato y orden.

Codificación. Cuando los integrantes se organizan, definen personajes, tema del juego, instrumentos, lugares, etc. de una acción que puede llevarse a cabo o no.

Enemistad hombres. Cuando el asunto de la acción es mostrar rechazo o aversión por el sexo masculino.

Enemistad mujeres. Cuando el asunto de la acción se caracteriza por la agresión al sexo femenino.

Solidaridad. Cuando se ejercita el compañerismo y la colaboración colectiva.

Búsqueda del sexo opuesto. Cuando el asunto es interpe-
lar a los compañeros del sexo opuesto.

Vuelo. Cuando el asunto de la acción es volar ficticia-
mente, sea formulado verbal o corporalmente.

Persecución. Cuando se recurre al correteo con interés de atrapar como motivo de la acción.

Autoprotección. Cuando la acción gira en torno a la protección de un espacio definido como propio o en defensa de su persona

	Meta	Codificación	Mando	Enemistad hombres	Enemistad mujeres	Búsqueda sexo op.	Solidaridad	Vuelo	Autoprotección	Persecución
<i>Ludemas</i>										
Objeto Mamá C1	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-
Objeto Supermamá C1	-	+	+	+	-	+	-	-	+	-
Objeto Mamá C2	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-
Objeto Supermán C1	-(+)	+	-	-	+	-	+	+	-	+
Objeto Luchas C2	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+
<i>Referente Televisivo</i>										
Superamigas	+	+	+(-)	-	-	-	+	+	+	+
Superamigos	+	+	+(-)	-	-	-	+	+	+	+

El destinatario en la TV y los juegos

1. Programas de televisión

El programa da preferencia al objeto de la aventura, en otras palabras a la exaltación de las hazañas de los superpoderosos. Los destinatarios, cuando son gente común pasan a segundo término y son más bien indefinidos. Se destaca la aventura e importa menos el destinatario de la acción, salvo en el caso en que sea el mismo superhéroe

el que se encuentra en peligro y debe salvarse a sí mismo o a su supercompañero. En este caso adquiere una importancia mayor ya que se vuelve indisociable el sujeto, el objeto y el destinatario.

En los programas de superhéroes no existe el Destinador, ya que las capacidades de los héroes rebasan cualquier autoridad o categoría emanadora. El héroe posee en sí mismo los poderes con los cuales consigue su propósito, el mismo es, en este sentido, Destinador de sus hazañas.

En el caso de Batman y Robin y Supermán, son el comisionado o el jefe de Clark Kent quienes informan y envían a los héroes a resolver los problemas; sin embargo no son ellos quienes harían posible el éxito del superhéroe. En los casos del Hombre y la Mujer Araña, generalmente sus "intuiciones arácnidas" les hacen percibir el peligro sin necesidad de otro aviso.

2 Juegos Infantiles

La acción se realiza en función de un objeto y el destinatario es quien recibe los beneficios o perjuicios de dicha acción: en nuestros juegos el destinatario generalmente es el mismo sujeto. El niño juega para él mismo en esta etapa, como sujeto-héroe, a la vez protagonista y receptor de los beneficios del juego. Persiguen sus objetos con clara intención de disfrutar su juego y sin más destinatario que su placer personal.

Los juegos se realizan en equipo. En el destinatario se agrupan los personajes de la misma manera que en el sujeto que es colectivo y en el objeto que es común a todos: buscar interlocutores, interpelar amigos, perseguirse, etc. De esta forma el Destinatario es en la mayor parte de los casos "ellos mismos".

En los casos en que el Sujeto no es el mismo que el Destinatario, éste (el Destinatario) es depositario de las acciones negativas. No encontramos Sujetos que actuaran en "beneficio" de otro Destinatario ajeno a ellos mismos. En las situaciones en las que las niñas lograron un servicio de los

niños (variación del prototipo 2) fue con la misma fórmula: ellas Sujeto-Destinataria; ellos Ayudantes.

Otro caso en el que un niño Sujeto mencionó "En defensa de la Mujer Maravilla" (B2-1) no se refería a ninguna niña en particular y sin embargo, aprovechó la consigna para golpear a otros niños para salir él mismo triunfador en su aventura y destinatario de la acción.

Generalmente son grupos unisexuales, y cuando sucede que niños y niñas se relacionan negativamente en un mismo juego, el destinatario cambia y no es más el mismo Sujeto. Si son las niñas los sujetos (sólo en C.1) los niños son destinatarios de sus golpes y amenazas y viceversa (sobre todo en C2).

Los niños en esta edad, aseguran las teorías que revisamos sobre el desarrollo infantil, juegan sin una clara separación entre el juego simbólico y el juego motriz. De esta manera observamos que el Sujeto, también Destinatario, deposita en este último actante el placer que le da el ejercicio psico-motriz, así como la elaboración simbólica de su mundo. El actante Destinador se refiere a la categoría que permite ordenar el Objeto en el eje de la comunicación con el Destinatario. En nuestro caso hemos dejado vacío el espacio en las situaciones donde no se explicita el actante; sin embargo, queremos aclarar que implícitamente en todos estos casos el Sujeto se inviste también de Destinador, permitiéndose él sólo alcanzar su objeto y a la vez ser recipiente de sus bondades.

En los juegos en los que el referente es el Universo semiótico televisivo, el Sujeto-Destinador y destinatario son el mismo personaje, el niño que juega.

Cuando no coinciden se hace tomando un modelo de relación familiar social: S-D Mamá, d—hijas. En este esquema el D es sólo practicado por las niñas y sólo en la C1 los varones pueden ser afectados como "d" de las órdenes y amenazas femeninas.

El ayudante en la TV y los juegos

1. Programas de televisión

Características del héroe

Supermán: su super fuerza, visión calorífica, vista de rayos X, poder volar, valiente. Es líder del grupo de los Superamigos y completa las misiones de sus amigos del Salón de la Justicia.

Aquamán: Nadador a super velocidad bajo el agua y sin necesidad de oxígeno.

Batman y Robin: Duo dinámico. Batman posee una inteligencia superior y un gran surtido de tecnología a los que domina con el prefijo Bati. Robin lo acompaña y ayuda en todas las aventuras.

Gemelos Fantásticos: Los dos hermanos hacen chocar sus anillos para transformarse en diferentes objetos como por ejemplo hielo, turbinas, puentes, etc. Pueden volar.

Mujer Maravilla: Posee el "Látigo de la Verdad" para atrapar a los malhechores y obligarlos a confesar. Gran rapidez para correr y saltar, así como para evadir las balas de sus enemigos.

Mujer Araña: Inteligente, intrépida; posee poderes arácnidos que consisten en producir telas de araña para utilizarlas como lianas para escapar o llegar a lugares de acceso difícil para pegarse en la pared, así como para envolver a los malhechores.

Hombre Araña: Inteligente y, como en el caso anterior, posee el poder arácnido.

Los Cuatro Fantásticos:

Mujer Invisible: Activa, valiente, se vuelve invisible.

Hombre Elástico: Activo, toma decisiones. Líder del grupo, todo su cuerpo adquiere las características del elástico.

Hombre de Piedra: se convierte en un fuerte y voluminoso cuerpo de roca.

Hombre Antorcha: puede producir fuego y convertir su cuerpo en una gran antorcha.

Objetos

Telarañas, asta, palos, tubos, sirena de ambulancia, patrulla, pantalla gigante, controles, lazo de la verdad, rayos, radio control, batihelicóptero, batinave, batielevador, etc. roca, computadora, energía solar, antenas, radar, superaliento congelante.

Espacios

Salón de la Justicia, aire, montañas, tunel, universo, ciudad, calles, paredes, azoteas, bancos, torre de vigilancia, fondo del mar, centro del volcán.

2. Juegos infantiles

En el actante ayudante mencionamos las acciones y los objetos cuyas características ayudan al personaje en su aventura. Nos interesa saber de qué objetos y acciones reales o ficticios se apropia el niño para llevar a cabo su juego. Para esto hemos distinguido cuatro categorías en el actante: uso del espacio, objetos tecnológicos, uso de la capa, lenguaje, acción.

a) Uso del espacio: Cuando hablamos del manejo del espacio nos referimos al uso afectivo que hace el niño del patio del recreo. Observamos que el niño y la niña juegan de diferente forma el mismo espacio y los objetos que lo demarcan, transformándolos de diversas formas en elementos ayudantes. Comparamos estos usos con aquéllos que proponen los superhéroes de la televisión.

b) objetos tecnológicos: Después de ver los programas televisivos de superhéroes no queda duda de la importancia de la tecnología como elemento ayudante de los personajes en sus aventuras; buscamos aquí conocer la apropiación que hacen los niños de estos instrumentos en su juego.

c) Uso de la capa: La capa fue el único elemento que nosotros dimos a los niños. Por su referencia directa a los programas televisivos de Superhéroes, buscamos el uso que los niños le dan en el juego.

Analizamos cada una de estas categorías de acuerdo con las pertinencias observadas.

a) Uso del espacio

Los niños varones de ambas clases se desplazan por el espacio correteando y subiendo. Podemos definir su uso como fuera y arriba.

—Vamos ¡al ataque! (B5-1, A2-1).

—Yo vivo en el techo. (A2-1).

—Yo igual. (A2-1).

—Me puedo trepar porque soy araña. (A1-4).

O bien se desplazan de arriba hacia abajo.

—Voy a bajar volando y los voy a perseguir. (A3-1).

—Tengo que bajar rápido volando. (A3-2).

—Me voy a echar de cabeza. (A1-4).

O bien de fuera hacia dentro: (A2-4).

—Ahí están los gusanos, golpea a las niñas.

—Mira vamos a espantarlas (carrera en dirección del changuero, “casa” de las niñas). (A2-4)

Los niños de ambas clases sociales dominan el “arriba” al subir y trepar por los changueros y resbaladillas.

Los niños de la clase 1 agregan un arriba imaginario: “volar”, mientras los niños de la clase 2 que no “vuelan” usan el arriba para “echarse como Superman”. El afuera hacia dentro es usado en ambos casos para atacar las niñas que se encuentran “adentro”. No obstante, que el abajo y el adentro son espacios no favorecidos por lo va-

rones, usan el abajo cuando caen en las luchas. Los niños de la clase 1 usan un dentro como punto de partida y para organizarse siempre para salir a actuar, escapar y atrapar.

Los espacios subjetivos tienen la cualidad de transformarse en escenarios de aventuras diferentes y así vemos que: las niñas de ambas clases establecen con especial disposición su espacio en un "dentro":

Niño: (A2-3) (bajo un changuero) —¡esta batichica está en la arena movediza!

Niña: —Esta es mi casa ¡fíjate!
Síganme a la casa. Para allá adentro.

Casita puede ser entre unos arbustos, bajo changueros, escaleras o resbaladillas o contra un muro si no existe más.

En el caso de que jueguen a los superamigos los lugares son naves o coches cerrados. Existe además un interés singular por defender este espacio cerrado:

(Bajo un changuero). (A2-3).

Niño: —Voy al batimóvil.

Niña: —Esta es mi casa (Paola les pega a los niños).

—Déjalos, Paola.

—Cuídamela (mientras sale).

—Nos apartan la llanta. (A4-5).

—No se puede pasar por aquí. Están apartados. (A4-3).

—Yo estaba en la casita. ¡No! era mi casita. (A5-2).

(No la deja entrar).

Niña: —Usted no entra.

—¡Es casita! (gritando pegada a la pared para que no la jaloneen los niños). (B1-2).

—Ven a cuidar tú, Alejandra; para echarme un brinco (B4-1). (toma turnos para brincar del lavadero y para cuidar la casita).

b) Objetos tecnológicos

Los niños utilizan mayor número de instrumentos tecnológicos que las niñas y existe una considerable diferencia entre niños de una y otra clase.

Mientras que los niños de la clase 2 apenas mencionan los medios tecnológicos de mayor sencillez (nave, rayos, coche rápido) los niños de la clase 1 hacen un despliegue de sofisticación: micrófonos, magnavoces, botones, antenas, rayos, cables, submarinos, cohetes, batilazos, supercohetes, batilanchas, torpedos, maquinaria, volantes, computadoras, aliento que congela, controles, bombas, rēlòj que transforma...

Su uso es constante y es un ingrediente esencial para el juego.

—¡Vamos! ¡Al batisubmarino! (A2-4).

—Rápido a la nave, a escapar. (A2-1).

—¡Yo ya me voy a subirme al automóvil, adiós! (A2-1).

—La bomba va a estallar, si la tocas, estalla ¡No! (A2-1).

—Voy a desactivarla. (A2-1).

Las niñas de la misma clase prestan menor atención a los instrumentos tecnológicos y si se sirven de ellos lo hacen de forma doméstica: (A1-6)

—Hay que ponerle mucha gasolina (al helicóptero).

—Arráncalo, ven, ven.

—Yo soy la mamá de ustedes. La gasolina, trae mangueritas para ponerle.

—Vete al avión. Era un sueño lo que vivíamos. (A4-3)

—Esto era nuestra cama-coche, casa-coche.

—Yo sólo medicina. Bueno me ponía a ver la tele (A4-7) para que no me doliera la inyección.

Niña: —Me voy a la nave. Voy a manejar. Tic, tic, tum. (A4-3).

Niño: —Mamá, estabas manejando. (A5-1).

O también utilizan la tecnología para llamar a los niños:

—Vamos a subir la antena para hablarle a los superamigos. (A4-7)

—Aquí era el botón. Este era para bajar y subir la antena

—Una nave espacial en el cielo (indicando con el dedo). (A5-1).

Las niñas de la clase 2 no juegan con elementos que no sean estrictamente caseros: comiditas, lavaderos, pastelitos. En cuanto a tecnología, un solo juego:

—Se suben al camión. (B1-1).

Y en otro de carácter hogareño mencionaron el lazo de la Mujer Maravilla:

—Buscaremos un lazo mágico. ¡Búscales allá! (B4-3).

—Ustedes eran mis hijas, ¿sí?

Que finalmente al encontrar “velitas” y “víboras” desenlaza en:

—Hay que hacer pastel (B4-3 también B4-1, A2-5).

c). Uso de la capa

En relación al objeto capa y al vuelo, es actividad principalmente de los niños de clase 1. Para los niños de clase 2 las capas no son instrumento para volar sino de lucha y su importancia radica por su calidad de posesión:

—No romper mi capa porque se me “rota” mucho mi fuerza. (A1-3).

—Ya está rotada mi capa. (B4-3).

—Otra rompida, ji, ji, ji. (B4-3).

—Pinche, puto hijo de tu madre, ¿por qué me quitas la capa?

—Ya me la rompieron. (Llora). (B2-3).

En cambio en los niños de clase 1 la capa cobra importancia para el vuelo, se convierte en el medio de locomoción y transposte durante todo el juego; sin embargo, su descompostura no significa una pérdida considerable.

—Se me rompió la capa. (A4-4).

—No importa, eso es lo de menos. (A4-4).

—Estoy volando. (A1-3).

—Yo también. (A1-3).

- No se vale tirar, volaré. (A1-3).
- Estoy jugando a que estoy jugando volando yo. (A1-4).
- Yo puedo volar. (A2-1).
- Yo estaba volando revisando que no hubiera problemas. (A2-1).
- No pueden volar. Fallaron, vámonos. (A3-1).
- ¡Qué padres capas! (A3-2).
- ¡Qué padre vuelan! (A3-2).
- ¿Verdad que Batman también tiene capa? (A3-2)
- También Supermán. (A3-2).

Las capas son objetos apenas apreciados por las niñas. Aunque algunas muestran entusiasmo, existen otras que se niegan a ponérselas.

Durante el desarrollo del juego la capa pasa inadvertida o se convierte en excusa y condición de otro juego:

Niña: —¿Puedo jugar? (A2-5).

Niña: —Sí pero ponte una capa porque las que no tienen capa no juegan. Tú vas a conseguir velitas. Aquí es nuestra cocina.

Niña: —Juguemos a los Superamigos. (A4-7)

Todas: —No

Niña: —Quítate la capa

Niña: —Quítate la capa (se quitan capas y se las ponen de faldas).

Niña: —¡¡¡Toro, toro!!! (hace movimientos de torero).
¿Dónde dejó la capita? (A3-).

Niña: —Sí nos la podemos llevar (se refiere a las capas).
(A4-5).

Niña: —La quiere para su perrito.

3. Ayudante

a). *Uso del espacio*

El espacio que consideramos es definido por las declaraciones de los niños o por su uso y posesión delimita un lugar propio para desarrollar sus actividades.

Arriba. Cuando en el juego se alude a un espacio más alto localizado real o ficticiamente sobre el patio escolar.

Abajo. Cuando los niños juegan bajo un objeto del patio escolar así como en rincones o pegados al muro que delimita el espacio del juego.

Abierto. Cuando se ocupa un espacio de dimensiones más amplias y en la circunferencia del patio escolar.

Cerrado. Cuando el espacio definido como propio es cubierto, ya sea por objetos o con el propio cuerpo de los niños.

	Arriba	Abajo	Abierto	Cerrado
<i>Ludemas</i>				
Espacio Mujeres C1	-(+)	+	-(+)	+
Espacio Mujeres C2	-	+	-	+
Espacio Hombres C1	+	-	+	-(+)
Espacio Hombres C2	+	+(-)	+	-
<i>Referente Televisivo</i>				
Espacio Superheroínas	+	+	+	+
Espacio Superhéroes	+	+	+	+

b). Uso de los objetos

Objetos tecnológicos. Los instrumentos que utilizan los niños ficticiamente en su juego. Hemos considerado las herramientas que mencionan o que gestualizan ya sean de elaboración tecnológica o de origen mágico, ya que la edad de los niños y su escaso conocimiento del funciona-

miento tecnológico hacen que se confundan ambos mecanismos.

Televisivo. Cuando su origen es el programa de la televisión.

Transporte. Cuando utilizan instrumentos mágicos-tecnológicos para desplazarse de un lugar a otro. Pueden sólo señalarlo aunque no se “transporten” en su juego.

Uso doméstico. Cuando la tecnología que emplean tiene su referente en la tecnología que se usa en el hogar.

Bélico. Cuando los instrumentos se utilizan en su juego para destruir ficticiamente personas u objetos.

	Televisivo	Uso doméstico	Transporte	Bélico
<i>Ludemas</i>				
Objetos Tecnológicos	+	+	+	-
Mujeres C1				
Objetos Tecnológicos	-(+)	-	+	-
Mujeres C2				
Objetos Tecnológicos	+	-	+	+
Hombres C1				
Objetos Tecnológicos	-	-	+	-
Hombres C2				
<i>Referente Televisivo</i>				
Objetos Tecnológicos Mujeres	+	-	+(-)	+
Objetos Tecnológicos	+	-	+(-)	+
Hombres				

Personas. Son los personajes que ayudan al sujeto como parte de la acción.

Mismo sexo. Cuando el personaje que ayuda es del mismo sexo del sujeto.

Sexo opuesto. Cuando el personaje que ayuda al sujeto es del sexo opuesto.

Televisiva. Cuando la persona que ayuda pertenece al código televisivo.

Lazo parental. Cuando la persona que cumple con la función de ayudar al sujeto tiene un lazo parental (ficticio) con éste.

	Mismo sexo	Sexo opuesto	Televisiva	Lazo prental
<i>Ludemas</i>				
Personas Mujeres C1	+	+	+	+
Personas Mujeres C2	+	-	-	+
Personas Hombres C1	+	-	+	-
Personas Hombres C2	+	-	-	-(+)
<i>Referente Televisivo</i>				
Superheroínas	0	0	+	-(+)
Superhéroes	0	0	+	-(+)

c). Uso de la capa

Nos referimos al objeto capa que les ofrecimos a todos los niños como elemento detonador del juego de los superamigos.

Condicionante. Como elemento determinante del juego que producen los niños.

Funcional. Como elemento útil que ayuda en el desarrollo del juego.

Valor objetual. Cuando la capa adquiere valor por su mera calidad de objeto.

	Condicionante	Funcional	Valor objetual
<i>Ludemas</i>			
Uso de Capa Mujeres C1	-(+)	-	-
Uso de Capa Mujeres C2	-	-	-
Uso de Capa Hombres C1	+	+	-
Uso de Capa Hombres C2	+	+	+
<i>Referente Televisivo</i>			
Superheroínas	-(+)	-	-(+)
Superhéroes	+	+(-)	+

El oponente en la TV y los juegos

1. Juegos infantiles

Finalmente en el *actante oponente* observamos que existe el ingrediente oponente de formas distintas en aquellos juegos que se basan en la narración televisiva y en los materiales de contenido cotidiano. En este actante clasificamos aquello que se interpone para el desarrollo del juego, sea como parte de la narración o de la dinámica interna, ya que ambos son inseparables en el juego infantil.

Los oponentes en el juego de los niños de ambas clases son explícitos y pertenecientes a su juego.

Los oponentes de los Superamigos, como en la televisión, son Luthor, los malos, los malhechores, la kryptonita azul y roja, las arenas movedizas, las bombas que estallan, las explosiones, incendios, robos, asaltos y engaños. Todos ellos, objetos y personas, son imaginarios. Cuando se juega se habla de ellos pero no se personifica en algún niño.

En los casos en que alguno se presenta como el malo es con la esperanza de poder participar o llamar la atención en un juego donde no ha logrado tener un lugar.

Niña: —¿Están jugando? yo soy mala.

—¿Están jugando a los superhéroes?

(Es ignorada por los niños). (A1-2).

Otro ejemplo en un momento de cofradía entre los superamigos llega Juan Carlos a romper el rito de un golpe:

—Yo soy malo. (A3-1).

O bien:

—Pido ser Supermán malo. Que diga, Supermán bueno. (A1-5)

—No quiero capa porque los malos no usan capa. (A3-1).
(se echa a correr para que lo atrapen).

Como oponente a la dinámica del juego encontramos los golpes:

—No se valen golpes, David. (A3-1).

O las niñas:

—Vamonos somos las brujas. (A2-4).

—Ahí están las gusanas. (A2-4).

—¡Golpea a las niñas!

—Mira vamos a espantarlas.

—Se está volviendo loca (se refiere a una niña). (A2-1).

Como oponente a la dinámica de interacción encontramos también el no lograr diferenciar su personaje o repetir un mismo nombre propio: (A3-2)

Niño 1: —Yo soy Supermán.

Niño 2: —No, yo soy Batman y el es Supermán, tú eres Robin.

Niño 1: —Bueno, Robin.

Niño 2: —Se le está saliendo la gasolina.

Niño 1: —Yo soy Supermán.

Niño 2: —No.

Niño 1: —Yo también puedo brincar...

—Yo soy Supermán.

Niño 2: —No, acuérdate que eras Robin.

Niño 1: —No porque tengo capa de Supermán.

Niño 2: —Yo también, ¿qué había?

—Tú eres Robin.

—Son muchos supermanes, tú eres Supermán enemigo.

Los Oponenete de los luchadores de C2, fieles a su código, son la momia, la rata, pulpo marino, vampiro, superamigo y Supermán falso.

Estos personajes aunque son el elemento antagonista son personificados por los mismos niños que pasan de un rol (de Sujeto) a otro (de Oponente). Más que personajes negativos, los niños buscan contrincantes para su lucha, pueden ser uno contra uno o varios contra uno.

—Armando atrapa ¡Corre rata! (B2-1).

—Estamos hambrientos. (B4-2).

—Al ataque... (B4-2).

Oponente a la dinámica del juego es cuando se exageran los golpes y luchas, y los niños “ya no juegan”:

—No me alcanzas, momia. (B1-2).

—Momia, momia. (B1-3).

—Niño momia: ya no juego (después de recibir golpes fuertes).

El “estar cansado” es otra característica de los niños de esta clase que interrumpe el desarrollo del juego.

—Estoy cansado, vamos a sentarnos un ratito, ¿sí? (B1-3).

—Estoy cansada. Yo también. (B4-3).

—Yo ya no juego, ya me cansé. (B5-1).

—Ya, ya, ya no juego, bueno sí, pero voy a descansar.

En el caso femenino los oponentes son los niños que invaden el terreno de “la casita”. Las niñas de la C1 a diferencia de las de la C2 se enfrentan y atacan a su vez a los niños.

—Mami nos das hechizos para los hombres, para que se mueran tantito. (A2-3).

—¡Ya! los vamos a acusar. (A2-5).

(Paola golpea a los niños). (A2-3).

Ceci: —Déjalos Paola (en tono de señora chocante).

Niño: —Si no nos molestan no las vamos a lastimar

Paola: —Mami, me están molestando.

Niño 1: —Se acerca.

Bárbara —Tú vete con los hombres (A2-5).

Niño 1: —¡Oye no!

Bárbara —Les voy a pegar muy fuerte.

Niño 1: —Es mía (una silla).

Niño 2: —¿Qué desean, qué hacen?

Bárbara —Váyanse con los hombres.

Niño: —¿Qué son esas bolitas?

Niña: —Son cacahuates.

Niño: —Una amiga me las dio y si te las comes te mueres.

Niña: —Ay los hombres que se vayan fuchi, fuchi, fuchi.
(Los avienta).

2. Oponente

a. *Objetos*. Materiales reales o ficticios que utilizan los niños en su juego como elementos oponentes

Televisivos. Aquellos objetos que encuentran su referencia en los programas de superhéroes.

Ausencia de capa. Cuando el no tener capas se convierte en elemento oponente.

	Televisivo	Ausencia de capa
<i>Ludemas</i>		
Objetos Mujeres C1	-	-(+)
Objetos Mujeres C2	-	-
Objetos Hombres C1	+	-
Objetos Hombres C2	-(+)	+
<i>Referente Televisivo</i>		
Superheroínas	+	-
Superhéroes	+	+

b. *Personas*. Son los personajes que como parte del juego interfieren en la realización del deseo del sujeto.

Mismo sexo. Cuando la persona que se interpone entre el objeto y el sujeto es del mismo sexo de éste último.

Sexo opuesto. Cuando la persona que se opone al sujeto es de su sexo opuesto.

Ser malo. Cuando la maldad del personaje se convierte en el elemento oponente.

Televisivos. Cuando las personas oponentes tienen su referente en los programas de superhéroes.

	Mismo sexo	Sexo opuesto	Ser malo	Televisivo
<i>Ludemas</i>				
Personas Mujeres C1	-	+	-	-
Personas Mujeres C2	+	+	-	-
Personas Hombres C1	-	+	+	+
Personas Hombres C2	+	-	-	-
<i>Referente Televisivo</i>				
Superheroínas	-(+)	+	+	+
Superhéroes	+	-	+	+

Notas

Capítulo III

- 1). Greimas, A.J., *Semántica estructural*, Editorial Gredos, Madrid, 1976.
- 2). Mier, R. *Introducción al análisis de textos*, Editorial Terra Nova, UAM-X, México D.F., 1984, p. 59.
- 3). Greimas, A.J. *Semántica estructural*, *op. cit.*

Capítulo IV

Conclusiones: Reproducción televisiva versus cotidianidad

¿Cuál es la apropiación que hacen los niños de un programa televisivo? ¿Cómo intervienen las condiciones de existencia de los pequeños receptores en el uso que le dan a la TV?

En los resultados de nuestro análisis, hemos encontrado por lo menos cuatro modelos de apropiación televisiva (niños y niñas de dos clases sociales) y que se hacen patentes en el análisis actancial, así como en el semántico por semas. Para aproximar una explicación a estos resultados consideramos las características psicológicas, así como genético-estructurales del niño con la intención de relacionarlas con el enfoque sociológico bourdeano de manera de comprender la formación del individuo en un proceso resultante de la interacción del niño (en la etapa que nos interesa) con su clase social y las instituciones (entre ellas la televisión).

En este capítulo presentamos una interpretación posible del por qué los niños de cuatro grupos distintos se apropian algunos rasgos del referente e ignoran o deforman otros. Dado que la narrativa es la base de los programas de superhéroes y la acción de los personajes es fundamental, nuestros modelos de análisis nos han permitido señalar la presencia y ausencia de estos rasgos particulares en el juego de los distintos niños.

El sujeto

El sujeto en el referente televisivo es un personaje al que se le atribuyen ciertas características y acciones. El análisis de nuestro catálogo de superhéroes nos permite asir su sistema y compararlo con el sujeto del juego infantil. Empezamos por revisar los nombres propios (NP) que son "apropiados" por los niños para explicarnos la presencia o ausencia de los semas "televisivos", "cotidiano" y "diferenciado".

Barthes observa que el nombre propio es la unidad verbal que tiene el poder más alto de constituir la esencia del discurso literario. Los nombres propios son capaces de desencadenar novelas. En forma similar vemos que el nombre propio desata y construye juegos infantiles. Supermán, Halcón Negro, Acuamán, Batichica, Batman y Robin, son nombres que al encontrar interlocutor constituyen el juego mismo. Por esto, comprender los nombres propios que manejan los niños es conocer una parte significativa del juego.

Supermán en el código del hablante remite al código del NP de una forma circular. Supermán encierra la fuerza, el valor, la omnipotencia. Cuando el niño escucha (o pronuncia) "yo soy Supermán" se traslada al juego de superhéroe, sus superpoderes y superhazañas así como a sus propias fantasías heroicas. En cambio las palabras comunes, por ejemplo "yo soy fuerte y valiente" no conforman un juego ya que podrían en este caso referirse al juego del vaquero, del policía o a un simple reto o provocación. Ser fuerte no habla del mecanismo interno del juego, Supermán es la esencia del juego mismo.

Barthes encuentra tres características del NP¹: el poder de *esencialización*, es decir, sólo remite a un referente. Supermán es sólo uno y no se confunde con ningún otro personaje del mundo infantil. El poder de *citación* ya que encierra en sí mismo la esencia del personaje. Supermán es fuerte, valiente, invencible. Cuando exclama "yo soy Supermán" los involucrados comprenden y pueden inter-

venir en la producción de un discurso colectivo. El poder de *exploración* que se refiere a la capacidad que tiene el NP para despertar experiencias y sentimientos. El juego es un pasaje hacia el dominio y comprensión de conflictos y emociones, y el NP es aquí el vehículo para el viaje. El sentimiento de inferioridad (entre otros) del niño de cinco años tiene su contraparte en "ser Superman". El niño explora en el NP sus sentimientos más profundos.

El NP no es un índice, no se encuentra en contigüidad con el objeto denotado. El NP significa y no de la forma que significa un nombre común. Perro, animal doméstico que ladra, puede tener sentidos distintos, hasta contradictorios: perra vida o fidelidad de un perro. El nombre común libera sólo uno de sus sentidos a la vez. Al NP, rebotante de sentido, le es indiferente el sintagma en donde se encuentra.

El NP de Superman encierra un relato completo del que el niño, según su contexto va a quitar o agregar elementos. La hipersemanticidad del NP permite que el usuario se remita a su experiencia íntima. Para Barthes el nombre propio se asemeja muy de cerca a la palabra poética. El NP encierra una gama de posibles lecturas por su riqueza semántica. Contiene en sí una historia que se expande a las necesidades del usuario. *Supermán* es la historia televisiva más la experiencia vivida del pequeño superhéroe, encontramos que por clase social y por sexo, los niños se apropián y hacen un uso distinto del NP televisivo.

Los niños de clase alta descubren en el NP la posibilidad de perseguir y dominar con alta tecnología bélica al enemigo. Los niños de clase baja también encuentran que Superman les permite perseguir y dominar, más no al enemigo interplanetario (como los primeros), sino a su pequeño compañero que gustosamente accede ser interlocutor en una lucha cuerpo a cuerpo. En los primeros está presente el sema televisivo, en los segundos el sema cotidiano. Ser Superman en la clase alta incluye distinguir entre buenos y malos; los niños son buenos por definición,

los malos son puestos fuera del patio escolar en el amplio universo. Ser Superman implica diferenciarse, no puede haber más de uno como no puede haber más de un Batman o Robin. Los recursos son múltiples: “yo soy Superman I, yo Superman II, yo Superman III.... Yo soy Superman 80,000”, o bien “yo soy Superman de Can Cun. Yo soy Superman de Chihuahua, yo de Disneylandia...”

Ser Superman en la clase baja no denota el mismo juego, las reglas son distintas: “*somos supermanes, somos los superamigos*”. En sus luchas no es importante quién es bueno o malo, se toman turnos y no se define el valor categóricamente, como en la lucha libre “lo inteligible es cada momento y no la continuidad. El espectador no se interesa por el ascenso hacia el triunfo; espera la imagen momentánea de determinadas pasiones... es una suma de espectáculos, ninguno de los cuales está en función del otro: cada momento impone el conocimiento total de una pasión que surge directa y sola, sin extenderse nunca hacia el coronamiento de un resultado”.²

El sema “diferenciado” aparece en los varones de C1 y está ausente en los varones de C2. El NP descubre dos preocupaciones distintas. Los pequeños de clase alta traslucen su mundo, lo importante es ser distinto, *number an* si fuera posible. Los niños de extracción obrera se complacen con participar en el espectáculo excesivo: luchar, vencer de forma abrumadora al contrincante, recomenzar.

Unos pelean entre iguales y ser malo o bueno es relativo, Bucanero, Apache y Supermarica en el golpeteo se confunden. Confusión que no sucede entre Superman y Luthor, ni siquiera entre Batman y Robin. Cada uno tiene su especificidad. En la clase alta no se acepta fácilmente ser malo, ni siquiera segundón. Puestos fuera y lejos los malos, requisito de un buen funcionamiento interno del juego, los niños de la clase alta se arman de tecnología bélica de alto alcance, rayos que matan, alimentos que congelan, bombas, y no así de cuchillos o pistolas que implicarían un encuentro cercano entre iguales.

Lo que el NP nos permite conocer en el juego son las temáticas e intereses de los niños así como el uso que hacen de los contenidos televisivos. Los niños varones reciben con gusto el NP de Supermán ya que les sugiere la persecución acompañada del vuelo o la fuerza física, significados que evoca el NP y que incluye la modalidad intrusiva de esta edad. El ataque, la conquista, la insistencia repetida del varón de cinco años están contenidos en el NP televisivo.

Ahora bien, si Supermán interpreta a los niños de ambas clases sociales, los niños de clase baja agregan un modalidad al NP de Supermán. Existen otros NP que se utilizan frecuentemente en el juego en forma de apodo; se es "*El Bucanero, El Can Negro, El Huracán*", etc., y no sencillamente Bucanero, Can Negro o Huracán. El apodo nos remite de nuevo a la lucha libre, que es en realidad el juego de los niños de clase baja. El apodo es de tradición popular, se llama a las personas por lo que saben hacer o por una característica sobresaliente. El NP puede no llegarse a conocer como sugiere el detective en la novela de Manuel Rojas "no me importa cómo te llamas, sino cómo te dicen". El hampa, los bandidos, los héroes populares tienen apodos que resaltan particularidades de una forma aun más precisa que el NP. Para los niños de clase baja es más importante tener cualidades de un Huracán y apodarse por lo tanto "El Huracán", que llamarse Huracán y aludir a ellas. Es más intelegible ser "como" un Huracán por comparación, que ser, por sustitución, Huracán. La lucha libre, dice Barthes, es un espectáculo de claridad total, exige una lectura inmediata, no hay espacio para implícitos ambiguos.

Los niños se apropian de la televisión cuando ésta les habla al oído de sus intereses más profundos. Batichica, la Mujer Maravilla y la Mujer Araña no ofrecen escenarios para los sentimientos femeninos. El volar, trepar, derrotar, de las superamigas televisivas son características tálicas que no encuentran respuesta en las niñas que se regocijan en la maternidad. El nombre (¿propio?) de

mamá produce un estímulo más atrayente para el juego de las pequeñas. El sema "televisivo" aparece con poca fuerza en las niñas de ambas clases. Es el sema "cotidiano" el que las caracteriza.

No es sólo la clase social, sino el sexo también que interviene en la lectura del NP. El relato televisivo de la superheroína y las connotaciones tecnológicas y bélicas no cuajan en las mujeres. Ser en el juego la Batichica o la Mujer Maravilla es para ellas ser mamá. A la exclamación "yo soy Batichica" corresponde "y ustedes mis hijas". La historia que desencadena el nombre común "mamá", adquiere en el juego las características de NP. "Yo soy Mamá" tiene poder de esencialización, de citación y de exploración. Ser la mamá remite de una forma más poderosa a la omnipotencia y a la autoridad que el NP televisivo. Ser Mamá autoriza a dirigir el juego, dar órdenes, coordinar las actividades, proteger a las hijas y ser obedecida por ellas. Estas características son válidas también frente a los niños: niño (bajo changuero): "No me hacen daño porque yo soy Supermán. Esta Batichica está en las arenas movedizas". Niña (bajo mismo changuero): "ésta es mi casa, fíjate". Niño (se retira derrotado) "Si no nos molestan no las vamos a lastimar".

En esta etapa de su desarrollo para ambos niños y niñas, Mamá se vive con mayúsculas, como nombre propio, como personaje principal. Ni Batichica, ni la Mujer Maravilla, ni siquiera Supermán son superiores en el juego a Mamá. Mamá desencadena la historia familiar y contrario a la explicación tradicional freudiana parece no prevalecer la autoridad masculina (ni los deseos, ni envidias que conlleva) sino más bien una autoridad maternal. La niña desaprovecha la oportunidad de ser Mujer Maravilla por la omnipotencia de ser Mamá y el niño se somete con naturalidad al poder femenino.

Una observación final sobre el uso del NP. Los niños y niñas que juegan tienen también su NP y lo usan de forma distinta según la clase social a la que pertenecen. En la clase alta los participantes se llaman: Rodrigo, Mano-

lo, Ma. Fernanda, Ceci, Paola, etc. todos tienen su NP; en un juego se llegó a mencionar hasta el de un médico: "mi doctor se llama Doctor Lozano". En la clase baja se interpelan poco por su NP y más frecuentemente aluden a la relación con su interlocutor: "hijo", "hermano", "amigo".

Llamarse por un nombre propio o por una relación comporta diferencias. En el primer caso el nombre identifica, distingue, separa. El no tener NP, indefinir, convierte en masa. En su juego tienen necesidades distintas, las que se preparan para un mundo de oficios diferenciados, de puestos únicos, de servicios personalizados, necesitan de NP y aquellos que se dirigen a la fábrica y que usarán los servicios públicos, encuentran en la colectividad su fuerza. Ser grupo, bola, pandilla o sindicato, es resistir; en la individualidad gana el patrón.

Ser amigos o hermanos es compartir, cumplir con una tarea común: "somos los amigos, manos a la obra"; "vamos hermanos, vamos a bajar", "dejen subir a mi amigo"; "Muchachas, vamos a la casita. Acá manita, súbete acá"; "ella sí puede porque es mi amiga".

Pero tener relaciones parentales puede connotar desprecio y agresión: "vamos a lavar" "aquí, mensa". "Este es mi lavadero, niña"; "pinche puto hijo de tu madre, porque me quitaste la capa"; "te maté, hijo", ser padre es tener poder y fuerza. "Yo soy tu padre", dice Octavio Paz "no tiene ningún sabor paternal, no se dice para proteger, resguardar o conducir, sino para imponer una superioridad, esto es para humillar".³

Como consecuencia nadie quiere ser hijo, degradado, minimizado y abandonado. Dime cómo te dicen y te diré quién eres, podría rezar el refrán. Nombres propios, apodados a la ausencia de éstos, nos hablan de los niños, nos hablan de su clase y del poder.

Por otro lado encontramos que el Sujeto (S), el Destinatario (D) y el Destinatario (d) son uno solo. El niño es el ejecutante, el receptor de la acción y quien designa el eje de la comunicación. Este hecho no sorprende a los psi-

cólogos que observan en todos los actos infantiles de esta etapa un alto contenido egocéntrico. El niño de cinco años puede deformar el mundo externo según su punto de vista para su propio beneficio. El pequeño Supermán, Sujeto de la acción, corre y "vuela" para recibir "él mismo" el placer de su juego y será de nuevo "él mismo" quien hará posible su objeto.

El desarrollo que ha logrado a sus cinco años le permite (y tiene el deseo de ejercitarlo) la transición de la sumisión a la autoridad hacia la autonomía. El referente de "Supermán" o "Mamá" proveen el marco para que el niño invista la omnipotencia.

Pero también existen casos de contenidos más socializados donde el monólogo colectivo y la aventura individual y egocéntrica se debilitan. El niño de cinco años posee también la capacidad de relacionarse. En las situaciones donde el Sujeto no es también destinatario de la acción, las reglas cambian, no será más el disfrute personal del ejercicio motor o del símbolo, el (d) será blanco de las agresiones del (S) y (D). Las "hijas" (y los varones en C1) son destinatarios de órdenes, castigos y empujones de "Mamá" y en la C2 son luchadores (D) bruscos y poco cuidadosos quienes lastiman o amenazan a las niñas (d).

Parece que no se juega como (S) o (D) para favorecer o complacer al (d) si es otro que "él mismo". Los Supermanes, a diferencia de los de la televisión y como en el caso de Komorowska ⁴ no salvan ni protegen a las niñas o a los compañeros más débiles, ni es común ver a las mamás en su rol más afectuoso.

Los niños se identifican sólo con un rasgo del referente, dice Freud, y generalmente es como la parte más severa tratándose de la culpabilidad inconsciente que viven a causa de la agresividad que sienten hacia su progenitor rival. También quizá, repiten, para elaborar las cuestiones más conflictivas en las relaciones cotidianas, es decir activamente transforman su lugar de niño amenazado por personaje amenazador. También probablemente se une

al hecho de que el niño de esta etapa se fija en una sola parte a la vez y es incapaz de captar el todo.

Comprendemos que el niño a esta edad no tiene una vida social duradera y que paradójicamente es a través de la crítica, la amenaza y el pleito que empieza a relacionarse con los demás. La agresión es la primera forma de comunicación activa con sus pares, es la forma en que aprende a considerar a los otros y formar posteriormente grupos.

Sin embargo este fenómeno se da en forma diferente por clase social y sexo. Son las niñas quienes desarrollan más claramente su agresividad y por lo tanto su capacidad de relación. Las niñas rompen con más frecuencia el círculo S-D-d. Los niños en este sentido están más instalados en el monólogo colectivo.

La diferencia por clase social radica en que en la C2 las niñas también pueden ser (d) de las agresiones de los varones y en C1 son los varones quienes pueden ser (d) de las agresiones femeninas. En la C1 es el sexo femenino quien posee con más autoridad al (D) y en la C2 son los varones los (D) más aceptados. Una variable que está ausente en la C1 es la autoridad adulta. En la C2, en el juego de ambos sexos pueden utilizarse la maestra o las observadoras como (D) ya sea para provocar (u ordenar) el juego, ya sea como presencia amenazante. "Te vas a callar o te van a romper la boca".

Las reglas de acción vienen implícitas en el *habitus* de cada grupo. Los matices en la apropiación de los referentes los consideramos efecto de la experiencia de lo que es una relación hombre-mujer y adulto-niño en las dos clases sociales.

Su objeto

El objeto, motivo de la acción infantil durante el juego tiene propiedades que lo diferencian del referente televisivo. Si bien emplean características de los programas televisivos no lo hacen en el sentido propuesto. Primeramente el sema "meta", presente en los superhéroes no se

encuentra (o de forma incipiente) en los ludemas infantiles. Pareciera ser que cuando hablamos de metas, hablamos en términos adultos.

Para los adultos, las metas justifican nuestros actos, son ellas las que le dan sentido a nuestras vidas. El hombre parece tener la necesidad de explicarse su historia a través de un principio y un fin y esto lo refleja en la literatura, la religión y en las historias televisivas.

El hombre, que nace y muere, se relaciona con el mundo explicándolo de la misma forma: con su principio y su fin. Los fines que se imagina son múltiples, pero siempre en concordancia con su principio. Estos modelos nos hacen más tolerables el paso, el medio, entre el comienzo y el fin. Kermode⁵ encuentra que la ficción y los mitos corresponden a esta necesidad, y con mayor o menor libertad se apegan a la estructura del fin en concordancia con el principio y un medio en armonía con ambos. La Biblia dice él, es el ejemplo radical de tales ficciones.

Para el hombre lo que no propone un final es difícil de soportar, requerimos de acuerdos (aunque sean ficticios) con los orígenes y los fines que puedan dar sentido a nuestras vidas. Las sectas milenaristas cambian, reinterpretan y recalculan con el afán de que se cumpla la profecía: el principio con el medio y con el fin. Los fines nos tranquilizan, nos mantienen, como dice Kermode, "aburridos pero despiertos".⁶

Los niños de cinco años no tienen esa necesidad; son egocéntricos, el mundo fue creado con ellos y el fin no les preocupa, tampoco la meta para explicarse el aquí y ahora. Empiezan a concebir la naturaleza de los procesos y su lógica pero les preocupan más las partes y son incapaces de pensar en términos del todo. Están más cerca del pensamiento cíclico, repetitivo, que del rectilíneo adulto. Las cosas no suceden una después de otra como en el acontecer temporal, sino que vienen como peripecias, experimentadas sin propósito definido. Jugar es repetir, ensayar, comprender, gozar. El juego se ha comparado con la fiesta, con el exceso y el estallido. Los niños juegan por

el goce que esto les proporciona. Al jugar el niño no acumula acontecimientos ordenados en el tiempo que lo puedan llevar a un desenlace con una meta determinada, el niño repite el gesto que le gusta o le molesta hasta comprenderlo y dominarlo. En el reiterar este acto está su pasión. Se aplica al juego lo que Savater dijo del cuento: "en el cuento pasan muchas cosas, pero al cuento no le pasa nada".⁷

Las historias de superhéroes televisivos son narraciones donde la justicia, el triunfo del bien sobre el mal, el poder, explican y justifican la existencia. Seres invulnerables, luchadores imparciales vigilan y protegen las vidas de los hombres buenos que habitan las ciudades. Los no-hombres, los extraterrestres y los malos, que han dejado de ser hombres, por sus faltas deben ser castigados y/o exterminados. El universo semiótico de los Superhéroes también posee un propósito en acuerdo a la acción. Las metas son nobles; luchar y defender el orden establecido con el fin de que reine la paz en el planeta Tierra.

Pero los Superhéroes tienen otra cualidad quizá mejor percibida por los niños de nuestro estudio y es la que Eco llama "tiempo onírico".⁸ Los superhéroes cumplen con un propósito al final de cada programa, pero no hay una secuencia temporal lógica entre todos los programas. Cada día se presenta otra hazaña sin relación con la anterior o la posterior, más aún, se repiten e intercalan programas sin respetar ningún orden. Las aventuras televisivas, en este sentido nos recuerdan a las peripecias infantiles.

Sólo los niños de C1 parecen percibir un propósito y aunque débilmente, son los únicos que se acercan a lo que podría reconocerse como meta. Estos pequeños disciernen objetivos: "mataré a todos los malos"; "¡Se acercan! Tú, ve a cuidar. Ustedes cuiden la calle mía"; "Vamos a patrullar la ciudad. Yo estaba revisando que no hubiera problemas".

Los niños de C2 no se proponen metas y su juego aparece aún más cíclico que el de los primeros.

Quizá los niños de C1 intuyen que para conservar su

lugar en la escala social deben actuar con propósitos definidos. Son ellos los que se preocupan por el control del fin para mantenerlo de acuerdo al medio... su medio.

Sin embargo, en la mayor parte de los juegos con referente televisivo no se apropian los objetos que tienen un fin, una meta o una conclusión. Los objetos del juego infantil que son luchar, ordenar, regañar, obedecer, protegerse, perseguir, volar, aventurar, son actos de los niños que están fuertemente orientados hacia el vértigo.

Los niños corretean y se persiguen en una reacción circular donde precisamente se confunden el principio y el fin. Pareciera que al repetirse a sí mismos se modifica de algún modo la conciencia. Se trueca el esfuerzo por comprender, el respeto por las reglas y el orden, por el placer de actuar. El exceso mismo del que hacen derroche los niños cuando juegan logra arrancar el control a su conciencia en una tarea vital para el equilibrio emocional humano.

Los varones de ambas clases sociales se dejan ir en una persecución circular aunque sea con características distintas: los de C1 vuelan y suben cohetes interplanetarios y los de C2 manejan coches rápidos o simplemente se corretean.

De aquí que los superhéroes de la televisión ofrezcan soporte para sus juegos: ellos persiguen, como en un vértigo, a los malhechores semana tras semana, el Hombre Araña salta desde grandes alturas, Superman vuela por el universo. Los peligros acechan a cada momento, la Mujer Maravilla gira sobre sí misma hasta convertirse en otra.

Curiosamente las palabras convertir, vértigo, divertir, subvertir y travieso tienen un origen en el mismo vocablo latín *vertere*, que significa girar, dar vuelta, derribar, cambiar. Puede ser que en este sentido la TV compensa las tensiones cotidianas al ofrecer en un paquete diversión, vértigo, subversión y travesura.

En el horario infantil la televisión tiene programados un sin fin de ejemplos de vértigo y persecuciones: los policías y los detectives, los paramédicos y los bomberos, los jóvenes subversivos del orden adulto, las carreras de co-

ches, de cohetes, de naves, los vuelos y batallas interplanetarios. Mas en el vértigo televisivo no hay azar, siempre pasa lo mismo, el vértigo puro, previsible y sin novedad. El niño que lo ve, capítulo tras capítulo, en una especie de juego, de dejarse ir en la máquina de una forma "como si", sabiendo de antemano lo que va a pasar.

En su juego el niño se apropia de la televisión los elementos que le ayudan o lo acompañan en su vértigo. Al jugar el niño transforma su relación entre el mundo y él. En la turbulencia del patio escolar lograr arrancarse a sus propios controles y al salirse de él mismo tiene una sensación de libertad, subvierte, momentáneamente y en un marco delimitado, las reglas que mantiene a diario con su mundo.

¿Podría ser la TV una forma de distensión social ante un mundo moderno que empuja hacia actos con respecto a fines? ¿Será la TV la máquina moderna que ofrece la posibilidad de salir momentánea y ficticiamente de nuestra condición social? ¿Radicará aquí el poder seductor de la TV?

En el caso femenino tenemos menos ejemplos para ilustrar la apropiación televisiva, ya que las niñas de nuestras observaciones jugaron a la mamá, situación más cotidiana y con objetos menos televisivos. Como hemos visto las superamigas les ofrecen también elementos vertiginosos similares a los de sus compañeros superhéroes; sin embargo, las niñas no se los apropian.

En sus objetos del juego de la mamá, la autoprotección y la enemistad hacia los varones son también formas de persecución: las niñas salen de casita y atacan a los niños o se invisten de débiles para ser perseguidas. En estos casos la televisión les ayuda a incorporar a su servicio a los varones, mas pareciera ser que son otras las formas de vértigo que apelan a las niñas y por lo tanto deben ser otros los programas televisivos femeninos.

Su espacio

El espacio al cual nos referimos no es aquél que pueda ser medido en una escala métrica. Nosotros nos interesamos por el espacio que se vuelve significativo con el uso, por el espacio que dice cosas de quién lo ejerce, por el espacio vivido.

Entre el espacio y su uso existe una dialéctica permanente: uno define al otro. El espacio desde esta perspectiva existe únicamente por su uso y a su vez el uso manifiesta sus límites en el espacio permitido. El espacio es una matriz de existencia que condiciona las relaciones sociales, es el escenario de la producción y del intercambio simbólico. Por lo tanto el espacio no sólo se muestra como registro utilitario sino como marco de valores. Los espacios dicen cosas y marcan situaciones. Vivir "hasta arriba", mientras no sea en la azotea, "sube" de precio y de prestigio. Hablar "desde lo más profundo" no es lo mismo que "de dientes para afuera". Arriba/abajo, dentro/afuera significan cosas distintas y son espacios donde el hombre experimenta diferentes sentimientos.

Los espacios son definidos por su uso social y el *habitus* de quien lo ejercita. Por un lado la especialización del espacio corresponde a la especialización de la sociedad. Al diferenciar las actividades resulta necesaria la especialización de los lugares y su función: no se trabaja y vive en un mismo lugar y en la fábrica no trabajan en el mismo espacio obrero y patrón. Arriba y abajo habla de rangos y jerarquías, abierto y cerrado guarda lo privado de lo extraño. El espacio diferencia, dictamina reglas y controla.

De esta forma el espacio no es sólo un mediador, un lugar entre dos, un intermediario; el uso del espacio es un sistema que organiza, al facilitar o dificultar las interacciones sociales. Se aprenden los usos del espacio como se aprenden los intercambios simbólicos y se socializa. Ahora bien, en el marco de nuestro trabajo ¿Cuáles son los rasgos televisivos del espacio que se apropian los niños?

¿De la propuesta televisiva qué lugares reproducen en su juego los niños y las niñas de las dos clases sociales?

Para los superhéroes televisivos los espacios no comportan límite, se combaten malhechores de igual manera en el cielo, la profundidad del mar o en viejas bodegas y cuevas subterráneas. Cuando son vulnerables lo son de la misma forma en el espacio abierto y en cautiverio cerrado. Los espacios óptimos son arriba y abierto, pero el cerrado y abajo no los domina. La cueva y el salón de la justicia los protegen pero también lo hace el universo infinito. Si bien el espacio cerrado privado funciona como refugio y punto de partida hacia el espacio de trabajo y social en general, sus propiedades no intervienen en forma determinante en el éxito o fracaso del superhéroe.

Sin embargo con los niños suceden cosas distintas en espacios diferentes. El uso y las propiedades del espacio responden al sexo, la clase social y la edad del pequeño protagonista.

La diferencia más notable en el uso del espacio corresponde al sexo; niñas y varones no juegan el mismo espacio. Con combinaciones mínimas, que más que ser contradicciones, vienen a dinamizar los arquetipos, el abierto y arriba corresponde a los niños y el abajo y cerrado pertenece a las niñas.

Las niñas eligen su espacio en la casita que se vuelve sinónimo de acá, concreto, íntimo, privado, seguro... mas no significa para todas opresión.

Existe la necesidad de salir, de recorrer el abierto, de aventurar para enriquecer la casa y esta opción sólo se le concede a la niña de la clase 1 que sale, va y viene. En ellas la excepción abierto y arriba aparece con ciertas particularidades: las pequeñas supermamás salen al "allá", abierto, sólo para regresar de nuevo a casita cerrada y abajo. Su uso del espacio abierto es casual, para conseguir víveres, hacer mandados, ir de visita; pero tarde o temprano regresan a su dominio privado y protegido. También puede aparecer el arriba en las niñas de la C1, pero de nuevo como una variedad de lo cerrado: las niñas

se suben a su coche, mamá arranca el automóvil (o la nave si de integrar varones se trata). Si bien pueden estar arriba del changuero están agazapados en un espacio cerrado imaginariamente, como en casita. Estas niñas suben y trepan por el changuero como ejercicio motor tan ágilmente como los niños; no obstante, en su juego simbólico no lo practican.

Las niñas de clase 1 tienen la posibilidad de usar el espacio abierto y lo usan aunque sean mal aceptadas por su contraparte masculina. Los pequeños varones, como si provinieran de la oscura edad media llaman a las niñas que salen de su albergue "son las brujas" profesión que se otorgaba a las mujeres rebeldes a los dictados masculinos, mujeres insumisas, con iniciativa, que se movían "fuera", poniendo en peligro el orden social. La organización social patriarcal está centrada en la familia y la propiedad privada y las brujas eran (¿y son?) "vistas consciente o inconscientemente como seres peligrosos por cuanto no estaban integrados a una familia y por consiguiente no estaban controladas y vigiladas por los varones".⁹

Octavio Paz advierte también que "la imagen de la mala mujer" casi siempre se presenta acompañada de la idea de actividad... la "mala" va y viene, busca a los hombres, los abandona... La mala es dura, impía, independiente, como el "macho".¹⁰ La imagen de la madre estable ubicada dentro de la casa se opone a la de la mujer rebelde (y mala) que incursiona en el espacio abierto masculino.

Las niñas de clase 2 han comprendido bien el mensaje, sobre todo si se apoya en golpes "accidentales" y tropiezos "casuales" que sufren cuando se atreven a "salir" al dominio masculino. Los niños son dueños del "allá", abierto, vasto, peligroso mundo sin fronteras. Los niños de clase 1, además del abierto, también recurren a la modalidad "cerrado". Ellos buscan en el "Salón de la Justicia" o en la nave espacial los planes y las ideas.

Los niños de clase 2, como sus compañeras de clase social, tienen menos opciones. De ellos es sólo el área abier-

ta, no poseen el espacio íntimo, lugar de reflexión e individualidad. Sin embargo del abajo participan: en su constante golpeteo los niños caen al suelo exagerando la derrota. Este niño advierte que en su vida, como en la lucha libre lo importante no es triunfar sino realizar lo que se espera de él. Dice Barthes: "En el judo, un hombre que cae, trata de no permanecer en la tierra, rueda sobre sí mismo, se sustrae, evita la derrota o, si es evidente, sale inmediatamente del juego; en el *catch*, si un hombre cae se queda exageradamente ahí, llena hasta el extremo la vista de los espectadores con el espectáculo intolerable de su impotencia".¹¹

Para Erikson el uso del espacio tiene una explicación biológica situada con más precisión en los órganos genitales. Para Belotti¹² las explicaciones biológicas de Erikson sólo esconden el triunfo de la sociedad machista. Los niños y las niñas aprenden el uso del espacio de muchas formas. Belotti muestra cómo en el juego, los juguetes, la ropa propia de cada sexo, etc. la niña y el niño son encaminados a desenvolverse en espacios distintos.

Pero también habría que considerar que el que la mujer se quede en casa tiene una relación con las compensaciones que ésta recibe. Alojarse en casita tiene sus beneficios; dentro se siente protegida; dentro se encuentra la estabilidad y se organizan los pensamientos. Cuando se está en casa se vive lo concreto y lo seguro. Por otro lado la casa no es tan cerrada como pudiera creerse, la casa también contiene su propio universo. El abajo y dentro del juego no es sólo claustro, es un espacio donde se habitan las relaciones privadas y se tiene un dominio dentro de límites definidos.¹³

El dentro contiene una grandeza, así como el fuera puede oprimir. Las niñas experimentan el dentro con placer, así como los niños se entregan con exuberancia al corretear en el afuera. No es sino en la vida adulta, en las relaciones sociales que se valora el fuera y abierto por encima del dentro y cerrado. Es el oficio que se ejecuta en espacios públicos, en la calle, el que se reconoce y se re-

munera y es la tarea privada, que se lleva a cabo en la casa la que se devalúa y se desconoce.

Las niñas que sólo conocen parcialmente la historia social y que aún ven en la casa y la madre el reposo, el nido, la protección y la omnipotencia, escogen el abajo y cerrado para alojarse, e ignoran los viajes espaciales que les ofrecen sus amigas de la televisión. Los niños que tienen poca fuente de identificación en casa eligen el camino desapacible del afuera y se acercan más a la propuesta televisiva.

Sus herramientas

Para llevar a cabo sus juegos los niños requieren de ciertos objetos. Estos elementos que hemos llamado herramientas los encontramos en los actantes Ayudante y Oponente. Queremos aclarar que no todas las herramientas son inanimadas; a la edad que atraviesan los niños de nuestras observaciones, aún utilizan a los compañeros como objeto soporte de su juego. Como en los casos anteriores, sus referentes no son siempre televisivos y varían según la clase social y el sexo.

Después de ver los programas televisivos de superhéroes no queda duda de la importancia de la tecnología como elemento ayundante de los personajes en sus aventuras. ¿Qué haría Supermán sin su vista de rayos X? ¿Batman sin su baticomputadora? ¿La Mujer Maravilla sin su vestuario mágico-tecnológico? ¿Pero qué sucede en el juego de los niños televidentes? ¿Cuál es el servicio que les presta el avance tecnológico de los superhéroes?

En la relación de los juegos analizados nos encontramos que existe un diferente manejo de la tecnología de acuerdo a la clase social y al sexo. Encontramos que las niñas, en lo esencial, no difieren mucho: juegan a la mamá y su uso de la tecnología se subordina al asunto de su juego. En cambio, notamos que en el caso de los niños hombres, existe una marcada diferencia por clase social. Los niños de origen burgués reproducen más fielmente la

tecnología televisiva. Los niños de extracción obrera que en realidad juegan a la lucha libre y no a la aventura televisiva, no requieren de más tecnología que un "coche-rápido".

¿Qué significa en cuanto al lugar que ocupa la televisión en la vida de los niños? ¿Por qué juegan por lo menos tres diferentes asuntos, siendo el programa televisivo referente igual para los cuatro grupos de niños?

Revisemos con más detalle; nos parece que las niñas de las dos clases sociales coinciden en lo fundamental, en jugar a la mamá; manejan la tecnología conveniente y más cercana a sus posibilidades: coche-casa en el sector alto, camión en el sector obrero. En ambos casos no se cuestiona la supremacía de la mamá sobre la Mujer Maravilla o Araña. Las niñas de ambas clases sociales tiene definida su actividad femenina en la casita.

Con los niños hombres aparecen dos formas distintas de jugar al superhéroe. Los supermanes de la clase alta, que juegan a resolver problemas, eliminar enemigos, volar y los supermanes de la clase baja que al grito de "¡juguemos a los superamigos!" se embeben en un juego de lucha libre: "a las luchas, velas conmigo, te quitaré la máscara".

Los primeros utilizan la tecnología televisiva, mientras los segundos su cuerpo, la propiedad bélica de la tecnología sólo aparece en los niños de clase alta. Los niños hombres de clase baja aunque recurren con el mismo interés a la violencia lúdica, lo hacen cuerpo a cuerpo, a la manera de la lucha libre. En el único caso, en esta clase, en el que se utilizó una tecnología de origen bélico (rayos) se hizo de una forma antibélica durante una lucha: "Te maté, como eres mi amigo te echaré rayos de sobrevivir".

¿Por qué los superhéroes de origen obrero rechazan la tecnología que les ofrecen sus superamigos de la televisión?

Una explicación: El cuerpo, capital de trabajo fundamental del obrero es central en la vida cotidiana de los niños luchadores. El cuerpo se ejercita, la fuerza física se

exalta. La tecnología, en cambio, separa los cuerpos, los minimiza, los convierte en secundarios. La tecnología aleja a los seres humanos, no sólo a unos de otros, sino a un ser y su producto. Para estos niños la autoridad de la fuerza física debe predominar y Momia y Halcón Negro hacen de esto una mejor defensa que Batman y su baticomputadora. Pero aparecen otro tipo de niños, los que competirán en el mundo de la modernización. Estos Supermanes tienen necesidad de dominar al instrumental tecnológico. Para ellos Superman y sus amigos le proporcionan el mejor ejemplo.

Los niños que juegan a las luchas parecen ejercer sus impulsos con más exceso que los niños de clase alta. La lucha les permite enfrentamientos violentos, pero de una gravedad distinta. El pequeño Huracán que pisa a su contrincante a la vez que grita "te maté", participa cuerpo a cuerpo con su víctima, es una "muerte" cálida que aligera la regla cotidiana y opresora del "no golpearás". Los niños de clase alta reprimen su deseo, matan a extra-terrestres que no conocen ni han visto jamás; cometen crímenes distantes y fríos. En su lucha por controlarse hacen abstracción, simbolizan y se instalan así en futuras relaciones de poder.

¿Acaso significará esto que en la maternidad se unifican las niñas? ¿Qué el juego de la mujer, sin importar la clase, es la casita? ¿Significará que los hombres, desde su juego infantil, se diversifican en futuros agentes sociales?

En este lugar nos parece necesario hacer mención a la violencia como herramienta presente en el juego de los superamigos dada la importancia que ha tenido el tema a lo largo de los estudios de efectos.

Al revisar el *status* de la violencia se puede ver que está fuertemente ligado al poder; la práctica de la fuerza está permitida si viene de los defensores del poder público, está prohibida si es privada u orientada hacia los primeros. La violencia puesta al servicio del orden social es legítima.

Pero los estudios psicológicos del niño han puesto al

descubierto la violencia en el ser humano. En nuestra investigación encontramos semas que traslucen este componente en los niños (mando, enemistades entre los sexos, autoprotección, personas oponentes) y que no sorprende a los estudiosos en la materia. Los niños, nos dicen, poseen una modalidad intrusiva al desplazarse en un mundo cada vez más amplio para ellos; llevan auestas sentimientos hostiles hacia sus progenitores; no logran superar por completo su pensamiento egocéntrico, a la vez que desean hacer grupo con sus compañeros, ingredientes todos estos que propician un comportamiento muchas veces violento hacia los demás.

Para Piaget el lenguaje socializado empieza precisamente ejerciendo su propio punto de vista sobre los otros con la crítica, las órdenes y las amenazas. Para Riviere la experiencia grupal empieza orientando su hostilidad hacia un tercero.

Encontramos que los superhéroes de la televisión poseen una dosis de violencia que se acerca a la violencia infantil y le ofrece un referente para su juego. Las frases estereotipadas de contenido bélico ofrecen un punto de referencia común para los grupos incipientes de niños de cinco años. Los superhéroes persiguen únicamente a los malos, categoría fácil de aceptar cuando se tienen cinco años y un pensamiento de realismo moral.

También recordamos a Otto Rank¹⁴ cuando encuentra que el repudio al malo no es otra temática que el deseo de justificarse ante sus sentimientos hostiles hacia el padre. En los mitos no siempre aparece el papel de padre claramente, algunas veces la hostilidad es atenuada al dirigirse a otro personaje malvado. Así Superman tiene un enemigo y una debilidad. La kriptonita, mineral que lo debilita y le sustrae de sus poderes, casualmente viene de Kriptón, planeta original del protagonista, El enemigo es Luthor o la maldad que poseen seres extraterrestres de poder equiparable con el de Superman.

Lo deshumanizado del villano lo explica Savater como permiso para ejercer la violencia: "No matarás, se dice,

y se entiende: No matarás a ningún hombre, a ningún semejante, a ninguno de tus convecinos, en lo que se agota la expresión de lo humano. Pero el que venga de fuera, de fuera del ámbito humanizador de la comunidad, puede y debe ser muerto, lo mismo que si algún hombre, por falta grave, se 'cae' de la humanidad y se extraña de ella".¹⁵

Los superamigos de la C1 se enfrentan a enemigos físicamente inexistentes. Los niños apuntan al horizonte, al cielo y fingen disparar armas. Entre ellos no se matan porque "yo no soy malo", y además "no se valen golpes". Estos niños como los personajes de la televisión saben que "no matarás" sólo atañe a los iguales. A los distintos se permite atacar y destruir. Estos niños utilizan la tecnología y los poderes y no grandes fuerzas físicas en su actuar bélico. Los niños de C2 se alejan más de la propuesta televisiva y exteriorizan su agresividad corporalmente. Pareciera que su referente se acerca al espectáculo de la lucha libre donde la violencia se ejerce "rompiendo máscaras y apostando cabelleras". Los rivales de las estrellas del cuadrilátero no son enemigos despreciables, "merecen respeto porque no es un deporte de cobardes".¹⁶

El componente violento de la lucha se ejerce en un simulacro y la agresividad del público participa al nivel de la farsa.

Las niñas que no juegan estrictamente el tema televisivo también poseen un alto grado de agresividad en su juego. Se disputan los objetos, las amigas, los turnos. Se dan órdenes y amenazas con más frecuencia que los niños. Su juego, como el de los varones, puede concluir por un conflicto extra e intra juego causado por la dinámica grupal y no por los referentes temáticos.

La violencia que demuestran los niños en el patio escolar y que no es privativa de una clase social o sexo parecería tener su origen en la etapa de desarrollo por la que atraviesan.

El analizar las distintas apropiaciones infantiles de los

mente por sus contenidos no realistas, permitir múltiples lecturas y apropiaciones. De esta manera las preferencias infantiles por estos programas no parecen responder, como pretende el teórico norteamericano, a un pensamiento preponderantemente fantasioso del niño sino, entre otros, a los usos que de éstos se pueden hacer.

2) La apropiación no se suspende en el hecho de observar la pequeña pantalla sino que se repite; se disfruta de nuevo en compañía, se re-produce en el parque o en el patio escolar. En este sentido extendemos el concepto apropiación más allá del consumo inmediato, terminado y lo tomamos como una capacidad productora, continuadora. Los superhéroes llegan al patio escolar, transformados, facilitando el juego grupal. A los cinco años, con su pensamiento preferentemente egocéntrico sólo llegan a coincidir en un punto de vista y la experiencia televisiva puede generar un común denominador para llevar a cabo una actividad en grupo.

3) La televisión no cuenta hechos peculiares sino aquéllos en los que todos los niños se parecen y se encuentran. Así les ofrece ese punto en común para su juego a la vez que les proporciona un placer individual. En los superhéroes está el eje unificador de aquello que es precisamente individualizador; interpela a todos los niños sin borrar a cada uno de ellos.

Esta característica de la televisión ya ha hecho sumamente sospechosa, ya Dorfman y Mattelart temen por el futuro individualista del niño que hoy disfruta con contenidos como éstos. Si el héroe no puede ser comunitario, se preguntarían ¿Qué sucederá con ese futuro idílico en donde todos seremos iguales?

Nosotros más bien nos preguntamos ¿Qué no habrá una parte de héroe solitario y triunfador en los sueños de todos los hombres? ¿No habrá un sueño femenino común a todas las mujeres en donde se ven explosivamente fértiles, conciliadoras, activas en lo doméstico?

Contrario a lo que algunos consideran opresión de la mujer en los contenidos de los medios de comunicación

por no tener las mismas oportunidades que los hombres en el espacio social, encontramos la versión de Savater que nos satisface más frente al fenómeno que estudiamos: "la sexualidad femenina es mucho más autónoma que la masculina, precisamente porque se trata de un *ser* y no de un *hacer*, como sucede con esta última; padece carencia en mucho menor medida que la masculina; se reconcilia y se centra en sí misma de modo más espontáneo, mientras el hacer sexual masculino pena constantemente a la búsqueda del objeto perdido, es decir, vive intensamente esa castración que a la mujer no le afecta más que de modo proyectivo y vicario. La obra de la Madre no se distingue de su propio cuerpo, es carne de su carne: no hay proyecto sino gestación, no hay enfrentamiento sujeto-objeto, ni por tanto angustia ante la distancia siempre bostezante entre lo ideal perseguido y lo real obtenido".¹⁷

Las niñas de nuestras observaciones que aún no conocen el valor del dinero ni el reconocimiento social parecen aceptar gustosamente la maternidad, las superheroínas de la TV parecen ofrecerles poco comparado con Mamá. Más aún, las superheroínas de estos programas en su extremo son misóginas: destruyen lo femenino, cálido, unificador y se vuelven frías, pensantes, fuertes e individualistas, van en busca, como los hombres, de las obras en las que alcanzarán su éxito en lugar de encontrarlo en sí mismas, como Mamá. Los atributos, situaciones y acciones propias de las mujeres y a las niñas son minimizados en relación a los de los hombres. En estos programas el modelo es el hombre y la superheroína es una copia en pequeño.

4) Sin embargo los superhéroes encuentran sus almas gemelas en los varones de cinco años. Como respuesta al crecimiento del niño y a los conflictos que acarrea su proceso de individuación aparece lo que Freud llamó la novela familiar del neurótico y que Otto Rank¹⁸ ha retomado para analizar las historias de héroes en distintas épocas y civilizaciones. Los niños tienen una preferencia especial

por los programas de este tipo lo cual nos lleva a pensar en los héroes míticos y su lugar en el inconsciente infantil.

En la interpretación de mitos como el del nacimiento de Moisés, Edipo, Jesús y otros, Rank encuentra una leyenda patrón en la cual vemos que las relaciones madre-hijo-padre resultan generalmente alteradas y la explicación que nos da el autor está basada en los sentimientos originados en la niñez, quizá en la misma etapa a la que abocamos nuestro estudio.

De nuevo, contra las versiones que ven en los contenidos televisivos actitudes burguesas, está el reconocer en el hombre un goce especial por las historias que cuentan como salir con astucia y arrogancia a enfrentarse a la autoridad, a vencerla o a soportarla. Con más énfasis vemos este gusto a los cinco años, que después de todo, como bromea Bourdieu "todos los niños empiezan la vida como burgueses, es decir, en una relación de poder mágico sobre los demás y sobre el mundo"¹⁹

El héroe de la TV, como ellos mismos, busca su independencia, valerse por sí mismos, autodefinirse. A los cinco años, los niños de ambas clases sociales están instalados, aunque cada uno a su manera y de acuerdo a sus condiciones de existencia, en el viaje que los llevará del egocentrismo temprano a una realidad más objetiva.

5) La cotización de lo afectivo está devaluada, quedan actualmente pocos espacios y tiempos dedicados a ellos. ¿Podría ser que la televisión ocupara este lugar? El mirar la TV se refiere generalmente como al tiempo del aburrimiento: "no hago nada, sólo veo la tele". Mirar el televisor es dejar pasar el tiempo, no dirigir más los propios actos hacia fines productivos. Los superhéroes hablan de los sentimientos irracionales, de la omnipotencia, de los deseos y de las pulsiones. Hablan de los sueños como citados por Savater.

"Veo la diferencia en mi propia vida de vigilia y sueño. Consagro mis vigiliass a la literatura imaginativa, una literatura cuyo interés principal son los valores. Pero mis sueños, como el melodrama, están muy poco interesados

por los valores. El supremo interés allí está al nivel del diente y la garra. Ataque y fuga, cacería, emboscada, tretas. Y durante todo el tiempo, la conciencia de la acción física; de masas materiales dispuestas como para un duelo. Y, por supuesto, el constante sentido de oscuridad y misterio que envuelve los sueños".²⁰

6) El vértigo atrapa frente al televisor y en el juego infantil. No es el mismo concepto de evasión que manejan algunos teóricos que nos remiten al escapismo, al artificio y a la pérdida de identidad. En el vértigo nos perdemos dentro del papel del héroe, del frenesí de las huidas, finalmente de las victorias. En el vértigo los niños transforman sus relaciones reales con el tiempo, la gravedad y el poder. Savater encuentra como rasgo de la aventura un rompimiento con el entorno familiar en el cual nos movemos cotidianamente, alcanzando de esta forma liberarnos de las conductas previstas y confiar únicamente en nuestros propios recursos.

Para Dorfman y Jofré²¹ el recurrir a países exóticos, situaciones extranjeras y aventuras excepcionales no es más que una treta del sistema. Al niño, según ellos, se le ocultan las relaciones cotidianas y por ende las contradicciones reales. En otras palabras, me pregunto ¿se pretendería dedicar su tiempo de diversión a conocer la realidad (no diversa) que de antemano saben y padecen?

Continuando con la hipótesis del vértigo, el exotismo de los programas de la televisión como los de superhéroes favorecen, al no encontrar referencia a nuestro ambiente común, esa vuelta súbita de la conciencia. Todo puede suceder, la intensidad y la sorpresa son más factibles de aparecer así, que en el marco de nuestras vidas cotidianas.

Y si aún después de estas consideraciones el vértigo se pareciera demasiado al concepto de evasión, comparto con Savater "¿A dónde evadirse? Porque si fuera realmente posible abandonar este mundo por otro más conveniente, no alcanzo a ver razón alguna para no hacerlo".²²

Recapitulación

La apropiación de los mensajes televisivos es un problema de estudio complejo. Entender qué hace la gente con lo que mira en la televisión, nos remite a tantas variables como infinitas tiene el hombre. Porque hablar de apropiación televisiva no es hablar de los contenidos de los mensajes que ofrece la pequeña pantalla, ni es someter al espectador a un análisis de su relación con la televisión por separado. El apropiarse y hacer suyo lo que la televisión pareciera impositivamente proponer a su auditorio, nos envía al receptor y a sus capacidades, definidas por sus condiciones de existencia, para poder distinguir, gustar, preferir ciertos contenidos y no otros.

En esta situación nos enfrentamos, entre otros, a un problema metodológico. ¿Desde qué disciplina (s) abordar un problema atravesado por tantos factores? Haciendo a un lado la preocupación por un quehacer científico interdisciplinario, aún no superado y que desborda nuestras actuales pretensiones, nos apoyamos en distintos aspectos teóricos para acercarnos a las recurrencias que encontramos en el juego de los superhéroes practicado por niños y niñas de dos clases sociales. El abordar desde esta óptica el problema, nos ha permitido hacer hincapié en distintos aspectos que, aunque abordados por separado (desarrollo cognoscitivo, afectivo, clases sociales), nos ha permitido construir un panorama de probabilidades en la apropiación de los mensajes televisivos de los niños. La metodología que seguimos nos propuso reflexionar sobre los mensajes televisivos y su relación con los niños. El observar los rasgos repetitivos y compararlos con aquellos que ofrece la televisión, nos permitió tener una visión de las características dominantes y de las diferenciadoras por clase social y sexo. Encontramos en el paso de semas a ludemas la apropiación diferenciada de los niños. Los semas de la propuesta televisiva se transforman en el proceso de ludificación.

Esta transformación tiende a diferenciarse por clase social y sexo. Encontramos que los niños y niñas de ambas clases sociales unifican su apropiación en el uso del nombre propio y los estereotipos televisivos. Sea quizá esto una clave para entender la televisión como un punto de referencia común para los niños de cinco años que empiezan a jugar colectivamente. Por las cualidades del nombre propio y los estereotipos podemos afirmar que la televisión les facilita el juego grupal.

Coinciden también niños y niñas en no reproducir la estructura narrativa de los programas televisivos ya que en su juego deforman los actantes, sus funciones, así como la estructura clásica del relato: introducción, desarrollo y conclusión. Estas transformaciones del referente se deben quizá a características infantiles donde intervienen el grado de maduración y la problemática emotiva de su desarrollo. Hemos llegado a percibir una apropiación orientada principalmente por sexo y afirmar que la apropiación televisiva se debe a las condiciones de existencia de los distintos niños y no a la influencia del medio masivo.

Los varones de ambas clases reproducen el tema, el uso de la capa, la persecución y en general las características heroicas de los programas elegidos, lo que nos hace pensar en la hipótesis de la doble apropiación que mencionamos al principio de este trabajo. Los niños se apropian de otra manera que las niñas de los programas de superhéroes porque éstos son aptos para su juego masculino.

Ahora bien, el programa sufre modificaciones según la clase social del varón. Se apropian las características heroicas del programa, pero se modifican según las reglas de percepción y valoración que poseen los niños.

Las niñas no se apropian del programa más que aquello que les permite integrar a los varones a su juego. Los superhéroes y las superheroínas de la televisión no se han apropiado de los sentimientos y emociones específicos femeninos y por lo tanto no ofrecen posibilidad de apropiarse, a su vez, de los programas televisivos.

Con estos resultados no se trata únicamente de mostrar la diferente apropiación por clase social y sexo sino que se ve precisamente que el sistema de representaciones y valores está jerarquizado, pero que no es imputable a la mera televisión, sino más bien que las condiciones de existencia son más importantes en el proceso de hacer suyo lo que la televisión les ofrece. En cuanto al juego como práctica colectiva, nos permitió aproximarnos a lo que los niños hacen en el proceso de apropiación de los mensajes televisivos. Es decir, las características psicológicas y sociales de los niños, como constitutivas de las condiciones de apropiación, en este contexto grupal, no se toman como determinantes aisladas, sino puestas en práctica en el proceso y capaces de ser transformadas en y por la práctica grupal.

Con lo anterior podemos cuestionar el principio que rige el modelo hegemónico de la comunicación y que concibe al emisor y al receptor como entes separados, donde el receptor es pasivo albergue de la voluntad del emisor. Hemos encontrado en esta investigación pistas que nos hacen suponer que el emisor no produce inmediatamente al receptor. Ambos, emisor y receptor se configuran separadamente, y frente a la televisión pueden relacionarse en un fenómeno de doble apropiación.

Los distintos protagonistas de la escena llevan a cabo distintas funciones en momentos diferentes, por lo cual el aislar las categorías emisor y receptor no da cuenta del fenómeno televisivo. El momento de la producción es ya resultado de una lectura (en el caso de los superhéroes incorpora un conocimiento que tiene del niño) que se condensa en un programa. Por otro lado, el receptor (como en el juego) cumple también con la función de productor.

En otras palabras, el fenómeno televisivo nos remite mejor a un asunto de producción de sentidos que a la transmisión de información implícita en el modelo E-M-R. En nuestro trabajo hemos privilegiado la función del receptor con el único objeto de nombrarlo; sin embargo,

hemos encontrado que éste produce sentidos diferentes a partir de condiciones de producción distintas. En el juego de los superhéroes hemos podido observar algunas negociaciones entre definir y reconstruir el contenido del texto a través de una negociación colectiva de lecturas individuales que son además definidas por las condiciones de existencia del pequeño "apropiador"

Notas

Capítulo IV

- 1). Barthes, Roland. "Proust y los hombres", *El grado cero de la escritura*, Siglo XXI, sexta edición en español, 1983, México, D.F.
- 2). Barthes, Roland. "El mundo del catch", *Mitologías*, Siglo XXI, México D.F., 1980.
- 3). Paz, Octavio. *Laberinto de la soledad*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1973.
- 4). Komorowska, Jadwiga. "La television dans la vie des enfants", *Enfance*, nos. 2-3 avril-septembre 1964, (no. especial), pp. 85-240.
- 5). Kermode, Frank. *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*, Gedisa, Barcelona, 1983.
- 6). *Ibid.*, p. 16.
- 7). Savater, Fernando. *La infancia recuperada*, Taurus Ediciones S.A., Barcelona, 1979 (tercera reedición), p. 181.
- 8). Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Editorial Lumen, Barcelona, tercera edición en español, 1975, pp. 249-297.
- 9). Gubern, Roman y Prat, Joan. *Las raíces del miedo. Antología del cine de terror*, Tusquets Editores, Barcelona, 1979.
- 10). Paz, Octavio. *Laberinto de la Soledad*, Fondo de cultura económica, México, 1973.
- 11). Barthes, Roland. *Mitologías...*, *op. cit.*, p. 14.
- 12). Belotti, Gianini Elena. *Du côté des petites filles*, Editions Des Femmes, Paris, 1974.
- 13). Este tema está desarrollado en Baudrillard, Gastón. *La Poética del Espacio*, Fondo de Cultura Económica, México, 1975.
- 14). Rank, Otto. *El mito del nacimiento del héroe*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1961.
- 15). Savater, Fernando. *La infancia recuperada*, Taurus Ediciones S.A., Madrid, 1979 (tercera edición), p. 102.
- 16). Entrevista a Scorpio. *Lucha libre*, No. 1113, 19 de mayo de 1985, México D.F., p. 10.
- 17). Savater, F. *La tarea del héroe*, Taurus Ediciones S.A., Madrid, 1981, p. 95.
- 18). Rank, Otto. *El mito del nacimiento del héroe*, Editorial Paidós, Buenos Aires 1961.

- 19). Bourdieu, P. *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Les editions de Minuit, París, 1979, p. 56.
- 20). Savater, F. *La infancia recuperada*, Taurus, Ediciones S.A., Barcelona 1979 (tercera reedición), p. 22.
- 21). Dorfman, A. Jofré, M. *Supermán y sus amigos del alma*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1974.
- 22). Savater, F. *La infancia recuperada...*, *op. cit.*, p. 37.

Anexos

Anexo I. Síntesis de los criterios para definir las clases sociales en los niños observados

Trabajo, ingreso y nivel de educación de los padres.

Para seleccionar los niños de C2 solicitamos a la Secretaría de Educación Pública las escuelas con más alto porcentaje de padres obreros. Completamos la información con los datos que poseen las escuelas a las que asistimos. La escolaridad de los padres es de primaria. En el caso de las madres no han completado este nivel. El 80% de los padres trabajan como obreros, el restante 20% es empleado, pequeño comerciante y trabajador independiente (oficios como plomero, zapatero, carpintero). Las madres se dedican al hogar. Tienen un ingreso familiar de un salario mínimo o un salario medio.

En C1 la información proporcionada por las direcciones de preescolar de cada escuela es la siguiente: trabajo de los padres: industriales, comerciantes, altos funcionarios y profesionistas. El 30% de las madres trabajan como profesionistas o en el comercio. El resto se dedica al hogar. La escolaridad de ambos padres es media superior y superior. Los ingresos familiares son superiores a siete salarios mínimos.

Lugar de residencia. Seleccionamos el lugar de residencia según el mapa mercado técnico de la ciudad de

México. Los niños que observamos habitan en dos tipos de zonas de la ciudad: los de C1 en barrios residenciales de altos ingresos y los de C2 en la zona industrial del Distrito Federal. Las escuelas a las que acuden ambos grupos se encuentran ubicadas en su misma zona de residencia.

Tipo de escuela.

Con el objeto de observar niños de dos clases sociales, fueron seleccionadas las escuelas. Los criterios fueron los siguientes: a) Origen de la escuela: pública o privada. b) Zona de ubicación del plantel escolar: zona residencial de altos ingresos y zona habitacional obrera.

La Constitución mexicana, máximo órgano legislativo estipula que la educación en México debe ser laica y gratuita. Sin embargo, por causas económicas y políticas la educación está repartida entre el Estado y los grupos privados. Las primeras son laicas y gratuitas y las segundas con costo elevado, y pueden o no ser laicas. A las primeras, en la etapa preescolar asisten el 88.6% de la población en esta edad y el 11.4% restante corresponde a las escuelas privadas.

Estas cifras coinciden con la distribución económica del país, donde el menor porcentaje tiene los ingresos más altos. Así los niños de hogares de menores recursos en su gran mayoría asisten a escuelas públicas mientras los niños de familias de altos ingresos generalmente a escuelas privadas.

Como características auxiliares consideramos la edad y el sexo que, en nuestro caso, se convirtieron en centrales ya que la determinante "cinco años" marca un tipo de juego infantil y el sexo la elección y manejo del personaje jugado. Si bien ambas características están relacionadas a los principios fundamentales (volumen y estructura del capital) tienen una cierta autonomía que se llega a constatar en variables transclasisistas. En las definiciones de juego y etapa de cinco años explicitamos ciertas características de los niños de esta edad que serán, posteriormente, durante el análisis, revisadas a la luz de las clases sociales.

Anexo II. Síntesis de la muestra piloto y de los criterios que definieron las observaciones

Observación piloto

Para iniciarnos en la problemática del juego y antes de realizar la experiencia piloto, nos vimos en la necesidad de realizar una primera observación. En febrero de 1982 visitamos cuatro escuelas del Distrito Federal durante el horario escolar y nos entrevistamos con las maestras y las directoras. De aquí obtuvimos las siguientes observaciones.

1. Se detectaron como los juegos más frecuentes de los niños, el juego de "La Mamá" y el de los "Superamigos".
2. Se observó un distinto manejo del espacio y los temas en el juego de los niños de distintas clases sociales. Por lo tanto decidimos observar, en la experiencia piloto, dos clases sociales distintas para hacer más claras las diferencias.
3. Se vio la necesidad de sistematizar y profundizar las observaciones, creando situaciones de juego.
4. Para promover estas situaciones de juego se pensó en:
 - a). Que el lugar de observación fuera el espacio abierto en donde son habitualmente los recreos.
 - b). Que el tiempo de observación abarcará el tiempo regular de un recreo (una hora).

c). La ausencia de maestras y directora durante las observaciones para distinguirlas de las actividades estructurales y obligatorias.

d). Proveer material y sugerir un juego específico a los niños para orientar hacia el juego simbólico.

5. Videografiar las sesiones planeadas para tener un registro visual de los juegos.

Como resultado de esta primera experiencia se desprende *la observación piloto* en marzo de 1982 y que sistematizamos de la siguiente manera:

Población de estudio. Observamos niños en dos escuelas de nivel preescolar del Distrito Federal: una escuela pública donde acuden hijos de obreros y una privada donde acuden principalmente hijos de industriales y profesionistas. La primera está ubicada en una zona básicamente industrial y la segunda en una zona residencial de altos ingresos. La edad de los niños en ambas escuelas fluctuó entre cinco años y cinco años 10 meses.

Instrumento y personal investigador. Personal: un técnico audiovisual y tres observadoras, profesoras de la Universidad Autónoma Metropolitana. Instrumentos: cámara de videocassette y dos micrófonos.

En relación a las técnicas de registro que utilizamos en nuestra observación encontramos que el videocassette nos permitió rescatar el uso que hacen los niños del espacio, así como de su cuerpo y de su relación física con los demás. Sin embargo, en cuanto a la grabación de los diálogos, esta técnica presentó serias dificultades, ya que los micrófonos no discriminan los sonidos del medio ambiente, resultando una superposición de ruidos. Para rescatar sus diálogos utilizamos el registro escrito que nos permitió acercarnos a varios juegos. De esta manera obtuvimos una apreciación global de lo que sucedía, así como los diálogos particulares.

Las dificultades con que nos topamos en el registro escrito fueron unas de orden técnico, como es el percibir las múltiples conversaciones, monólogos, murmullos, que se desarrollaban a la vez y, se desplazaban por todo el es-

pacio. Por ello decidimos seguir sólo aquellos diálogos que se refieren a los temas elegidos.

Pero por otro lado escuchar y registrar lo que se oye no es suficiente para encontrar la coherencia y la significación de lo observado. El observador-investigador se vio en la necesidad de recurrir, por un lado, a sus referentes generales de gestos y mímica, y, por otro, a su marco particular de vivencias, como condición para comprender. El observar la producción lúdica de los niños causó un impacto necesario en los investigadores que hemos considerado no sólo inevitable sino necesario en la recolección e interpretación de dicho material. En múltiples discusiones dentro del equipo investigador hemos intentado anotar este deslinde entre nuestra presencia y lo producido por los niños.

La presencia de observadores y equipo técnico no perturbó el juego de los niños, salvo en casos aislados y particulares que no afectaron nuestro trabajo.

Ahora bien, para efectuar la presente investigación consideramos innecesario apoyar nuestras observaciones escritas con el equipo de video, ya que no aportó más información de la que las investigadoras lograban reunir en sus notas.

En acuerdo a los resultados de la observación piloto, para esta investigación hemos resuelto el problema de la siguiente manera: En la etapa piloto se pudo observar que la transcripción de un mismo juego por parte de dos o tres observadores era idéntica, pero por otro lado, era insuficiente, ya que no abarcaba a la totalidad de los participantes en el juego. Así se decidió que sólo un observador (ya que no era necesario el control de su transcripción) seguiría a un grupo y posteriormente se complementaría la información entre todos los observadores para integrar los juegos que se suceden simultáneamente. Con las transcripciones de los cuatro observadores se logró obtener una visión más completa de conjunto y adecuada al fenómeno que estudiamos.

Anexo III. Parámetros de observación

Las observaciones en las 10 escuelas se hicieron en el mes de noviembre de 1983 y tuvieron las siguientes características: Equipo de investigadores. El equipo se constituyó por dos investigadoras, profesoras de la Universidad Autónoma Metropolitana y tres asistentes de investigación. Las cinco participantes poseen una formación en comunicación social y trabajan sobre la problemática de los medios de comunicación y los niños. En el terreno de trabajo estuvieron siempre presentes las dos investigadoras y dos asistentes para abarcar el área de juego de la manera más extensa posible.

Rutina. Lugar. Se recalcó la importancia de elegir un lugar conocido y habitual para efectuar la observación con los niños, ya que el objetivo era facilitar el juego espontáneo en éstos. Elegimos el patio del recreo ya que éste es reconocido como espacio destinado al juego grupal. Hurtig y Paillard observan que "el patio de recreo, por la libertad que ofrece al niño, representa un espacio-tiempo de juego en contraste con el espacio-tiempo de las clases".¹⁴

Duración. Con el objetivo de permitir una expresión más libre se prolongó la observación durante una hora. Protocolo. Se pidió a las maestras y directoras que no permanecieran con su grupo. Se consideró que la ausencia de

las maestras propiciaba también una situación normal.¹⁵ Las observadoras recibieron al grupo para presentarse con el fin de no ser identificadas con las maestras. Como resultado de la observación piloto ofrecimos capas de papel rojo y azul, síntesis de varios modelos televisivos para promover la situación del juego simbólico y facilitar en especial el juego de los superamigos. Los niños, salvo experiencias aisladas no se intimidaron con nuestra presencia.¹⁶

Forma de registro. Se optó después de la experiencia piloto que cada observadora siguiera sólo las situaciones de juego de superamigos, ya fueran uno, dos o más los niños participantes. La forma de registro consistió en transcribir en una columna lo visual, en otra lo verbal y en otra, de observaciones, todo aquello que las observadoras consideran pertinente para la mejor comprensión del juego.

Ejemplo de forma para registro de un juego.

Jardín de Niños "Gabriela Brimen"

	<i>AUDIO</i>	<i>VIDEO</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
Iván:	Yo soy Supermán 1, Sígueme amigos.	Corren y trepan a las rejas de entrada con él tres niños más.	Este jardín contaba con aulas e instalaciones más apropiadas a su función, igual que el anterior pero con patio más reducido y sin juegos. Se nos asignó el espacio correspondiente al patio de entrada, un pequeño jardín con arenero.
Niño 2:	Estamos hambrientos		

Iván:	Al ataque. Te echaron kriptonita, ya no sirves. Mejor no nos subimos a las rejas.	Van y vuelven a las rejas. A niño 2. Voltean a verme como creyendo que yo prohibía que se subieran a las rejas. Como no me doy por aludida, lo seguirán haciendo subsecuentemente.
Iván:	¡Al ataque!	Pasa una niña corriendo (trecitas).
Iván:	Yo soy Supermán.	Dirigiéndose a No. 4. quien se sonríe y no dice nada.
Niño 3:	"Pos" éste no era Supermán falso. No hay supermanes falsos ni nada falso ¿sabes? No le dio tiempo de hacer el traje de la Mujer Maravilla.	Dirigiéndose a mí.
Iván:	Piii, piii (no dice nada).	Desde la reja.
Niño 3:	No tengas miedo. Nos fuimos por allá y nos regresamos.	Al niño 4.
Iván:	¡México! ¡Educación física! (con la tonada olímpica).	

- | | | |
|---------|---|---|
| Niño 3. | ¡Al ataque! ¡Vamos! | Se baja de la reja, luego vuelve a subir. |
| Niña 1: | Yo me voy contigo Superman. | |
| Iván: | No, tú no alcanzas. | La niña se eleja de la reja. Vuelve a pasar la niña de trenzas: ¡Al ataque Iván! y 3 "descubren" un camino por el jardín que circunda el patio y se van por ahí. Vuelven a las rejas y suben. |
| Iván: | Háganse a un lado niñas. | Allí estaban unas niñas. Un niño de otro grupo golpea a una de las niñas. |
| Iván: | Llamando de los supermanes. Se metieron a nuestro calabozo. | Se acercan otros niños. |
| Niño 5: | Te maté hijo. | Uno al otro. Luchan con Iván y 3. |
| Niño 6: | Te maté hijo. | Se apartan. Se hablan quedito. Llega otro. Tal parece que el posible juego se convierte en una disputa por ganar un lugar de la reja: concretamente 2 |
| Niño 7: | Quítate de allí. | barrotes atraviesa- |

dos por la cerradura, donde ellos (1 y 3) podían colocar su pie para apoyarse y sobresalir del límite de los barrotes de la reja.

Trencitas: ¡Al ataque!

1, 2 y 3 bajan de la reja y empiezan a luchar violentamente.

Niño 4: Hay que rescatarlo.

Después de correr y regresar.

En vista de que me acerqué dejaron de agredirlo con fuerza y disimularon que le hacían cosquillas.

Niño 3: Hacerle cosquillas.

Varias veces a la reja vuelven a pelear sometiendo a 5 en el piso. Lo dejan y todos corren.

Como los niños se disgregaron me dirigí al arenero donde había un grupo de niñas que removían la arena constantemente con los pies. Estaban sentadas en el borde.

Anexo IV. Juegos prototipos

Juego prototipo 1

Introducción

Este juego se inicia de inmediato. Los “superamigos” se ponen de acuerdo en pocos segundos. La introducción consiste en nombrarse: Yo soy Supermán, Yo Batman, etc. Este juego es masculino y de clase alta. Los grupos pueden ser de dos a cinco niños aunque no se estabiliza en un número fijo: niños se integran, pequeños grupos se entrecruzan y combinan, otros desertan.

Desarrollo:

Los niños corren de un lado para otro gritando frases televisivas estereotipadas (FE) ¡Llamas, a mí! ¡Si mi memoria no me falla! ¡Al salón de la justicia!, etc. A la vez que los niños van y vienen mencionan diferentes tareas como “vamos a la casa de la moneda”, “a vigilar, a apagar el fuego, a escapar”, etc. Con su cuerpo y sonidos onomatopéyicos los niños simulan portar armas poderosas que disparan hacia el espacio (nunca entre ellos). También simulan volar con sus capas o en naves espaciales. El juego se desarrolla mientras los niños corretean en el perímetro del patio escolar y trepan los changueros.

El juego es circular; se nombran, explicitan su cometido, corren y de nuevo lo mismo. En este juego no existe una conclusión, sino un ir y venir continuos. Existen incidentes ajenos a la narración que interrumpen el juego como

algún encuentro físico violento entre dos niños, la campaña escolar, etc.

Variación

Aparece cuando los niños se instalan con más interés en la primera fase de introducción en la cual se nombran. Es decir, aquí se dedicó más tiempo a definir los personajes de cada participante y/o a resolver el conflicto de tener nombres televisivos repetidos que a perseguir aventuras.

Juego prototipo 2

Introducción

Los niños "superhéroes" y "superheroínas" se dedican juntos a aventuras televisivas que consisten en resolver problemas y huir de peligros. Si bien las niñas llevan a cabo acciones semejantes a los niños (trepar, correr, perseguir) hay momentos en que se trasluce huellas de otro juego (prototipo 3) en el que el referente femenino se hace patente. Los niños utilizan tecnología bélica y vuelan con su capa y en naves espaciales. Las niñas sólo manejan naves espaciales.

En este juego no hay conflicto físico entre los participantes y se ejercita la conciliación verbal. Su duración es relativamente larga sin llegar a una conclusión narrativa. El juego mixto se diluye cuando los niños terminan por separarse por sexos y abocarse a los prototipos 1 y 3

Variación

Existe una variación en el juego mixto de superhéroes en los que las niñas se apropian de un rol femenino débil y llaman a los niños para que las mezcen en los columpios. Este juego termina cuando el niño desiste de mecer a la niña y corre a integrarse a otro juego.

Juego prototipo 3

Introducción

Este juego corresponde al juego de la mamá, y se inicia cuando una niña (en ambas clases sociales) da órdenes a una o más participantes. Las órdenes son para que las niñas ejecuten tareas: lavarse las manos, traer palitos o tierrita, lavar ropa, etc. [Este rol es aceptado por todas las

niñas; no entran en conflicto por el papel que asumen por sí mismas, que ordena quién es reconocida como “mamá”, aunque la “mamá” explícitamente no se haya autonombrado.] En este juego sólo se involucran niñas en ambas clases sociales.

Desarrollo

La mamá ordena a las hijas en un tono autoritario y ellas obedecen entre risas. La mamá no ríe y es rígida en sus movimientos. Los quehaceres varían: lavar ropa, ir de visita, saltar, poner inyecciones, ver la tele, etc. La mamá y/o las hijas escogen un lugar “cerrado” (bajo changueños, arbustos, o junto del muro) para que sea la casita. La mamá sale poco de allí y en esos casos encarga el espacio a una de las hijas. Otras funciones de mamá son regañar, cuidar y proteger a las hijas de los niños que real o ficticiamente atacan a las niñas. Ella también tiene la facultad de ordenar y golpear a los varones que irruman en su espacio.

Este juego continua sin llegar a una conclusión narrativa. Las acciones se desarrollan en una cadena de pericia sin un final.

Variación

La niña empieza por dar órdenes y se comporta como “mamá”; se autonombra con los nombres propios de la televisión. Sin embargo las “hijas” responden a “mamá” es ser heroína televisiva, si desea integrar un juego debe aceptar su papel de “mamá” que es el único que le otorga autoridad para ordenar. En este caso son las demás niñas las que la hacen asumir su rol.

Juego prototipo 4

Introducción

Es un juego de niños varones de clase 2.

Este juego empieza con la asunción de los personajes. Los nombres propios que emplean son los del referente televisivo, así como del espectáculo de la lucha libre. Los nombres propios se repiten o se usan en plural: “somos los supermanes”.

Desarrollo

Abarcando el perímetro del patio escolar los niños se lanzan a un juego de carreras y persecuciones, de atraparse y luchar emitiendo frases sueltas como "te maté", "yo sí te tiro", "a las luchas".

Las capas les sirven "para dar fuerzas". Este juego se repite cíclicamente y es de alto contenido motriz y poca referencia simbólica.

Este juego no tiene un final, los niños únicamente se persiguen, se alcanzan, luchan, se tumban, se levantan y empiezan de nuevo. Surge conflicto real y el juego se interrumpe cuando una capa resulta dañada en los enfrentamientos.

Bibliografía

ABERASTURY, ARMIDA.

El niño y sus juegos, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979

ALEXANDER, F.

Fundamentals of psychoanalysis, W.S. Norton and company Inc., New York, 1948.

BANDURA, ALBERT, ROSS, DOROTHEA AND ROSS, SHEILA.

"Identification on film-mediated aggressive models", *Journal of abnormal and social Psychology*, 66, 1963.

BARBERO, MARTIN.

"Prácticas de comunicación en la cultura popular", *Comunicación alternativa y cambio social en América Latina*, UNAM, México, D.F., 1981.

BARTHES, ROLAND.

"Elementos de semiología", *La Semiología*, Ed. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1976.

BARTHES, ROLAND.

"El mundo del catch", *Mitologías*, Siglo XXI, México, D.F., 1980.

BARTHES, ROLAND.

"Proust y los nombres", *El grado cero de la escritura*, Editorial Siglo XXI, 6a. edición en español, 1983, México, D.F.

BACHELARD, GASTON.

La poética del espacio, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1965.

BELOTTI GIANINI, ELENA.

Du côté des petites filles, Editions des Femmes, Paris, 1974.

- BERELSON, B., JANOWITZ, M.
Reader in public opinion and communication, Free Press, Glencoe, III., 1950.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. PASSERON
El oficio del sociólogo, Siglo XXI, Buenos Aires, agosto 1975.
- BOURDIEU, P., DARBE, A.
 "Oeuvres culturelles et disposition cultivée", *L'amour á l'art*, Les Editions de Minuit, París, 1969.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C.
La reproducción, Ed. Lafa, Barcelona, 1977.
- BOURDIEU, PIERRE.
 "Condición de clase y posición de clase", *Estructuralismo y sociología*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.
- BOURDIEU, PIERRE.
La fotografía, un arte intermedio, Ed. Nueva Imagen, México, D.F., 1979.
- BOURDIEU, PIERRE.
La Distinction, critique sociale du jugement, Les Editions de Minuit, París, 1979.
- BOURDIEU, PIERRE.
Le marché des biens symboliques, L'année sociologique.
- BOURDIEU, PIERRE.
Le sens pratique, Les Editions de Minuit, París, 1980.
- BOURDIEU, PIERRE.
 "Espace social et genèse des classes", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, nos. 52-53, junio 1984.
- CEMAPAE.
La televisión y el niño de 3 a 6 años de edad. México, D.F., Octubre. 1976.
- CHARLES C., MERCEDES.
 "La escuela, la televisión y el proceso de identificación nacional".
Rapport présenté á la reunión d'education et politique, Villahermosa, Tabasco, México, 1987.
- CIRESE, ALBERTO M.
Ensayos sobre las culturas subalternas, Ed. Casa Chata, México, D.F., 1982.
- COLOMINA DE RIVERA, MARTHA.
El huésped alienante. Un estudio sobre audiencias y efectos de la radio-telenovela en Venezuela. Centro Audiovisual, Maracaibo, segunda edición, 1974.

DE FLEUR, MELVIN L.

Teorías de la comunicación masiva. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976.

DE LA PEZA, CARMEN.

"La inscripción de los poderes en el juego infantil", *Comunicación y Cultura*, UAM-X, México, D.F., agosto 1983.

DORFMAN, A., MATTELART, A.

Para leer al Pato Donald, Ed. Siglo XXI, (26° edición), 1985.

DORFMAN, A., JOFRE, M.

Supermán y sus amigos del alma, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1974.

ECO, UMBERTO.

Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Editorial Lumen, Barcelona, (3° edición en español), 1975.

ERIKSON, ERIK H.

Toys and Reasons, Stages in the ritualization of experience, W.W. Norton and Company Inc., New York, 1975.

ERIKSON, ERIK H.

Infancia y sociedad, Editorial Hormé, Buenos Aires, 1978.

FAU, R., BOUCHARLAT, J.

Les groupes d'enfants et d'adolescents, SUP, PUF, París, 1979.

FREIRE, PAULO.

Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, D.F. 1970.

GERBNER, G.

"Violence in television drama: trends and symbolic functions" G.A. Comstock and E.A. Rubinstein Eds., *T.V. and Social Behavior: reports and content papers*. Vol. 1 Media Content and Control. Washington D.C. U.S. Government printing office, 1972.

GREIMAS, A.J.

Semántica estructural, Ed. Gredos, Madrid, 1976

GREIMAS, A.J.

Du sens, essais sémiotiques, Seuil, París, 1970.

GUBERN, ROMAN y PRAT, JOAN.

Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror, Tusquets Editores, Barcelona, 1979.

GUSDORF, GEORGES.

"L'esprit des jeux", *Jeux et Sports*. Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, París, 1967.

HIMMELWEIT, HILDE, OPPENHEIM A.N. AND VINCE, PAMELA.
Television and the child, London Oxford University Press, 1958.

HURTIG, M.C., HURTIG, M., PAILLARD, M.
"Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation",
Formes sociales des activités, *Enfance*, janvier-mars. 1971.

KERMODE, FRANK.
El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción, Gedisa, Barcelona, 1983.

KOMOROSWKA, JADWIGA.
"La télévision dans la vie des enfants", *Enfance*, n° 2-3 (n° spécial),
avril-septembre 1964.

LASWELL, D. HAROLD.
"Estructura y función de la comunicación en la sociedad", De Moragas, Miguel. *Sociología de la comunicación de masas*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.

MANNONI, OCTAVE.
Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie, Editions du Seuil, Paris, 1980.

MASSOTTA, OSCAR.
La historieta en el mundo moderno, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970.

MATTELART, A.
"La industria Sésamo" *Revista Mexicana de Ciencia Política*, UNAM, México, D.F., 1973.

MENDIZABAL, MAI LING.
"L'identité du moi et des structures normatives dans le processus de socialisation et les attitudes politiques", Université Ibéroaméricaine, México, D.F., 1985.

MIER, RAYMUNDO.
Introducción al análisis de texto, Ed. Terra Nova/UAM-X, Colección Biblioteca Universitaria básica, México, D.F., 1984.

MURRAY, JOHN.
"Television and violence: implications of the Surgeon General's research programme", *Children and television*. Ed. Ray Brown, Sage Publications, Beverly Hills, California, 1976.

NAVITA CUMMINGS, JAMES AND THOMAS A. MC. CAIN.
"Television games preschool children play: patterns, themes and uses"
Journal of Broadcasting, 26:4, fall 82.

NIXON, RAYMOND.

"Investigación sobre comunicación colectiva", Ed. Ciespal, Quito, Ecuador, 1963.

NOBLE, GRANT.

Children in front of the small screen, Sage Publications, Beverly Hills, California, 1975.

PACKARD, VANCE.

Las formas ocultas de la propaganda, Editorial Sudamérica, Buenos Aires, 1977.

PAZ, OCTAVIO.

Laberinto de la soledad, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1973.

PIAGET, J., LORENZ, K., ERIKSON, E.

Juego y desarrollo, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1982.

PIAGET, JEAN.

La formación del símbolo en el niño, Fondo de Cultura Económica, México, D.F. (5º reedición), 1979.

PIAGET, JEAN

El lenguaje y el pensamiento en el niño, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1976.

RANK, OTTO.

El mito del nacimiento del héroe, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1961.

RAYMOND—RIVIER, B.

Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Pierre Mardaga Editeur, Bruxelles, 1980.

SANCHEZ RUIZ, ENRIQUE E.

"Televisión y socialización en Guadalajara (un primer acercamiento empírico)", *Encuentro*, vol. 2, n° 3, abril-junio 1985.

SAVATER, FERNANDO.

La infancia recuperada, Taurus Ediciones S.A., Barcelona, (3º edición), 1979.

SAVATER, FERNANDO.

La tarea del héroe, Taurus Ediciones S.A., Madrid, 1981.

SIEGEL, ALBERTA.

The influence of violence in the mass media upon children's role expectations. Child development, 1958, 29:3656.

SILVA, MARIA INES.

"El estudio del nacionalismo en la educación básica: una búsqueda no ortodoxa", UAM-X, México, D.F., 30 de junio 1987.

SCHMUCLER, HECTOR.

"Un proyecto de comunicación/cultura", *Comunicación y Cultura*, UAM-X, México, D.F., octubre 1984.

SCHRAM, WILBUR, LYLE, JACK AND PARKER, EDWIN.

La televisión en la vida de los niños, Ed. Hispano Europeo, Barcelona, España, 1965.

WINNICOTT, D.W.

Realidad y juego, Gedisa, Barcelona, 1979.

WRIGHT, CHARLES.

Comunicación de masas, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1963.

WYATT.

"Schéma du développement du langage en relation avec la rôle de la mère", *La relation mère et enfant et l'acquisition du langage*, Dessart, Bruxelles, 1973.

ZIRES, MARGARITA.

"El discurso de la televisión y los juegos infantiles", *Comunicación y Cultura*, UAM-X, México, D.F., agosto 1983.

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de
EDITA, S.A. de C.V., Lerdo 51-D, Col. Guerrero,
Tel: 526-18-57,
en el mes de octubre de 1989.
La edición consta de 1,000 ejemplares
más sobrantes para reposición.

COLECCION ENSAYOS

Supermán *versus* supermamá.

Dos juegos simbólicos que se realizan grupalmente en el espacio tiempo destinado y reconocido como marco natural para el juego colectivo: el recreo infantil.

Sarah Corona elige estos casos significativos para reflexionar sobre los mensajes televisivos y su relación con los niños, con el fin de mostrar cómo el niño “comulga” y no simplemente “reacciona” con los personajes que aparecen a diario en la pantalla de su TV.

Partiendo del niño, no como una forma más de desmembrar el fenómeno de la comunicación, sino como el destinatario donde, finalmente, adquiere significación el proceso, el libro trata de entender la diferente apropiación televisiva por clase social y sexo. Para ello, se estudia un grupo de niños mexicanos de 5 años de dos clases sociales diferentes que habitan en la ciudad de México.