

T
864

 **NACIONAL SERVICIOS DE INFORMACION**
ARCHIVO HISTORICO

7455



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

MAESTRIA EN COMUNICACION Y POLITICA

CONSTITUCION DIFERENCIADA DE LOS SUJETOS
MASCULINOS Y FEMENINOS A TRAVES DE LA NOVELA
FAMILIAR Y EL JUEGO SIMBOLICO EN LA INFANCIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

MAESTRA EN COMUNICACION Y POLITICA

P R E S E N T A :

ALMA ROSA LOPEZ OLMEDO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARIA DEL CARMEN DE LA PEZA

MEXICO, D. F.

NOVIEMBRE 2005.



Agradecimientos

A la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, que ha sido mi casa y mi recinto de conocimiento.

A la Dra. María del Carmen de la Peza Casares, directora del presente trabajo, por todo su guía, apoyo e infinita paciencia.

A mis lectores: Dra. Julia del Carmen Chávez Carapia y Dr. Raymundo Mier que, con sus comentarios y aportes, guiaron y enriquecieron este trabajo.

A Gina y a Alma por todo su tiempo y atención. Mil gracias.

A la Escuela Nacional de Trabajo Social, y en especial a la Lic. Guadalupe Arceo, por la confianza y apoyo que me han brindado.

En especial:

A mi madre y a mi padre que con su cariño y respeto me han incentivado a seguir adelante.

A Claudia, Liliana y Nancy por ser mis amigas y compañeras de toda la vida.

A Irma y Francisco que, a pesar de la distancia, siempre están conmigo.

A José Luis por traer tanta felicidad y esperanza a nuestras vidas.

A mi gran amiga Elizabeth por su apoyo incondicional.

A mis compañeros(as) músicos que me han acompañado en todo este trayecto.

Como el niño ha de ser protegido frente al mundo, su lugar tradicional está en la familia, cuyos miembros adultos cada día vuelven del mundo exterior o llevan consigo la seguridad de su vida privada al espacio de sus cuatro paredes. La familia vive su vida privada dentro de esas cuatro paredes y en ellas se escuda, pues ellas cierran ese lugar seguro sin el cual ninguna cosa viviente puede salir adelante, y esto es así no sólo para la etapa de la infancia sino para toda la vida humana en general, pues siempre que se vea expuesta al mundo sin la protección de un espacio privado y sin seguridad, su calidad vital se destruye.

Hanna Arendt

INDICE

Introducción	1
<i>Presentación de apartados</i>	3
 Primera Parte	
<i>Proceso de socialización</i>	5
<i>Medios de comunicación</i>	8
Televisión y socialización	15
Televisión e infancia	18
Audiencia	23
 Segunda Parte	
<i>Representación y lenguaje</i>	27
<i>Géneros discursivos</i>	28
<i>El Juego simbólico</i>	34
 Tercera Parte	
<i>Metodología de investigación</i>	41
<i>Entrevista a la madre</i>	42
<i>Observación del juego simbólico</i>	45

Quinta Parte

<i>Proceso de apropiación de discursos y prácticas en niños y niñas a través del juego</i>	97
<i>Papeles e identidades</i>	101
<i>Planes de acción</i>	110
<i>Objetos y situaciones</i>	111
 Conclusiones	 115
 Bibliografía	 119

Introducción

La constitución social de los sujetos implica, para empezar, una discusión que parte de la configuración de las formas de la conducta humana por mediación del lenguaje, así como de las prácticas y los discursos de las distintas instituciones (como la familia, la escuela y los medios de comunicación). Es pertinente señalar que este estudio se deslinda de cualquier visión de carácter psicológico y que lo que se pretende en esta investigación es dilucidar acerca de la *constitución social diferenciada de los sujetos femeninos y masculinos vista a través de la novela familiar y del juego simbólico*. Se analizan, pues, las formas en que se asumen los nuevos sujetos a través de representaciones simbólicas. Por ello resulta necesario aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de la constitución diferenciada de los sujetos ¿cómo se producen estos sujetos? ¿qué factores contribuyen a que se constituyan diferenciadamente? ¿cuáles son los mecanismos a través de los cuales una sociedad incorpora a los nuevos miembros? ¿qué es y en qué consiste el proceso o los procesos de socialización?

En primera instancia podemos sostener que es un hecho que cada sociedad trata de perpetuarse a través de la constitución e incorporación de los nuevos sujetos sociales inculcándoles tradiciones, normas, valores y conocimientos acumulados. Ello implica que en este proceso de socialización la diferenciación social tenga múltiples manifestaciones. Nuestra hipótesis va en ese sentido: niños y niñas, en el proceso de socialización, son constituidos de manera diferenciada a través de los discursos provenientes de las diversas instituciones sociales, lo que conlleva una relación de poder y resistencia que se evidencia en las prácticas y discursos cotidianos del infante, en este caso, en el juego simbólico.

Lo que se persigue en esta investigación es precisamente mostrar y analizar las maneras en que niños y niñas manifiestan estas formas diferenciales de socialización, pero también ver las maneras de resistir. Es cierto que niños y niñas “ponen a escena” juegos que reflejan su capacidad de ser miembros de una sociedad. Rasgos del mundo social y de las expectativas socialmente aprendidas y transmitidas acerca del modo en que se relacionan entre sí las acciones y las personas, proporcionan el material principal a la simulación o a la representación. El juego dramático o simbólico, que implica la

construcción de personajes, contiene los elementos que están más a su alcance: la vida familiar y escolar y los programas televisivos. En este juego, niños y niñas incorporan puntos de vista compartidos con respecto a la casa (por ello el “juego de la casita”) y los programas de televisión (“superhéroes” y “policías y ladrones”) y los llevan a la representación. Los personajes “llevados a escena” tienden a ser de dos clases: reales y de ficción. En esta investigación se puede observar la preponderancia de personajes estereotipados tanto en niñas como en niños. También es posible dar cuenta de cómo, aun cuando se reproducen papeles estereotipados, niños y niñas tienen la capacidad de transformarse y, de esta manera, agregarle formas de acción poco convencionales a sus personajes.

En este sentido, la televisión, “juega” un papel relevante al proveer a los nuevos sujetos de herramientas de acción y de representación, sobre todo si nos referimos al juego de superhéroes. No en balde la televisión es el medio de comunicación preferido por los (las) niños(as). Por este hecho resulta conveniente estudiar dicha relación (a través del juego simbólico) con el propósito de entender el papel que en la vida del (de la) niño(a) desempeña un agente de socialización tan relevante como la televisión.

Ciertamente, mediante el juego simbólico el (la) niño(a) representa de forma dramática la manera en que se constituyen como sujetos, pero no nos indica *cómo* ha sido el proceso de su constitución; en todo caso esta información tendría que venir de la fuente primaria: el ámbito familiar. En este espacio se gesta (en el amplio sentido de la palabra) el sujeto, se le socializa. De ahí la pertinencia de la entrevista a la madre que, como se sabe, tiende a ser el sujeto en el que recae el cuidado de los (las) hijos(as). Esta entrevista muestra, a través de la historia de vida, la manera en que la familia incorpora a los nuevos sujetos a la sociedad: les enseña cómo vestir y hablar, les indica qué es ser niño y qué es ser niña.

Para abordar el problema de investigación tomamos como principios básicos el proceso de socialización, las prácticas y discursos de instituciones de socialización, específicamente, medios de comunicación, y los dispositivos de poder.

Presentación de apartados

La investigación está conformada por cinco apartados, además de la introducción, las conclusiones y los anexos.

En el primer apartado, denominado *Proceso de socialización*, se abordan los mecanismos de incorporación de los nuevos sujetos a la sociedad, así como la relación individuo-sociedad y el papel de los medios de comunicación; específicamente nos abocamos al estudio de audiencias.

En el segundo apartado, *Representación y lenguaje*, se entiende el discurso como base para producir, construir y modificar los significados a través de las instituciones sociales donde el discurso puede resignificar las palabras claves de género como: madre, padre, feminidad, masculinidad, niño, niña, poder, enseñanza, educación, violencia, familia, diversidad, trabajo, colaboración, pasividad, entre otras.

La tercera parte muestra la *Metodología de investigación* en la que se señala el diseño de la investigación, la manera en que se va a estudiar el objeto de estudio, la caracterización de los sujetos de investigación, así como la descripción de las herramientas de investigación.

En el cuarto apartado se realiza el análisis a partir de la entrevista a madres que tiene como eje articulador el relato de la historia de vida del niño, además de las expectativas con respecto al embarazo y a lo que se espera o imagina que será el niño cuando sea adulto.

Un último apartado, el quinto, denominado *Proceso de apropiación de discursos y prácticas en niños y niñas a través del juego* tiene como punto de partida el análisis que da cuenta de las condiciones y prácticas cotidianas de los nuevos sujetos. Se aborda, pues, el papel del juego en el proceso de socialización y desarrollo del (de la) niño(a).

Esta fase de carácter etnográfico privilegia la observación directa de niñas y niños durante la dinámica del juego, lo que posibilita la elaboración de un registro y, posteriormente, el análisis del discurso producido en el juego a través de categorías.

Finalmente la investigación cierra, a manera de reflexión, con algunas conclusiones.

Primera Parte

Proceso de socialización

El proceso de socialización implica, siguiendo a Foucault, fundir y cincelar las llaves de los cuerpos y de esta manera hacer posible la continuidad y reproducción del poder mediante las diversas instituciones que regulan la imagen de realidad de los sujetos de una sociedad. Las instituciones son las que mantienen unida a una sociedad y proveen de un proceso por el cual la sociedad se conforma como una totalidad: se basan en normas, valores y lenguaje que no sólo son utilizados como herramientas o procedimientos para *hacer frente* a las cosas, sino más bien son los instrumentos para *hacer* las cosas. En este sentido debemos enfatizar que el juego simbólico en la infancia tiene en las instituciones sociales su referente o correlato ya que en la actividad lúdica los nuevos sujetos reproducen y subvierten una serie de prácticas y discursos.

En la familia se establece, en las primeras interacciones, lo que significa ser hombre y ser mujer. Desde el nacimiento y en las experiencias cotidianas en las que los niños y las niñas viven y experimentan los comportamientos, los derechos, el lenguaje, la expresión verbal adquieren su identidad de género, es decir, el reconocimiento de sí y de las otras personas como hombres o mujeres. Este aprendizaje se adquiere más o menos a la misma edad en que se incorpora el lenguaje.

Las diferencias en la constitución de los sujetos que desempeñan mujeres y hombres están fuertemente influidos y determinados por el entorno social gracias a ciertas acciones rituales que tienen que ver con las prácticas discursivas y las no discursivas.

Las prácticas (vistas como disciplinas y juegos) y discursos que las distintas instituciones transmiten tienen como fin formar miembros disciplinados y productivos para la sociedad, que se apeguen a una serie de valores, normas y formas de vivir, tal como la obligación de reproducir roles. Desde las distintas instituciones se forman y conforman una serie de significaciones imaginarias desde las cuales se inventan lo femenino y lo masculino.

Producen las narrativas que configuran los sistemas de prioridades para ambos géneros, lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo devaluado, los circuitos de circulación para unos y de enclaustramiento para otros, el grado y tipo de escolarización “necesario” para cada género, etcétera. (Mari, E. 1985)

La socialización mediada por las instituciones no conlleva una simple adaptación del individuo al mundo social, sino implica, por una parte, la imposición de la división social del trabajo y de los poderes, así como de los contenidos ideológicos que la sustentan y, por otra parte, la posibilidad que tiene cualquier proceso educativo de ser terreno de lucha contra la opresión.

La familia, la escuela y los medios de comunicación, lejos de oponerse, tienden a complementarse y reforzarse, en una íntima colaboración que se expresa en el dominio educativo. Adorno y Horkheimer señalan que la producción de conciencias compatibles con los intereses de la sociedad dominante estaba inicialmente convenida por la familia y el aparato de la industria de la cultura. La escuela, por ejemplo, bajo esta perspectiva, ha integrado estas dos tareas, y aunque no son las únicas instituciones que lo llevan al cabo, sí son las de mayor importancia.

La familia, la escuela (y los medios de comunicación) funcionan, de un modo inseparable, como los lugares en que se constituyen, por el propio uso, las competencias juzgadas necesarias en un momento dado del tiempo, y como los lugares en los que se forma el *precio* de esas competencias, es decir, como los mercados que, mediante sus sanciones positivas o negativas, controlan el resultado, consolidando lo que es “aceptable”, quitando valor a lo que no lo es, ... (Bourdieu, 1988: 84)

En la socialización del niño se pasa por un proceso en el cual los individuos se conforman como miembros de la sociedad y donde, como ya se mencionó líneas atrás, intervienen las múltiples instituciones y acontecimientos.

En los primeros momentos de la vida de los sujetos, en el periodo de mayor receptividad y dependencia de otros humanos, la familia provee de recursos materiales para la supervivencia, de afectos y de modelos de desarrollo y aprendizaje. Si bien podemos coincidir en que en esta tarea educativa la familia ocupa un lugar central y básico, no

podemos por ello olvidar que no sólo en este espacio se ayuda a conformar las características personales de los seres humanos.

A lo largo de la historia de las culturas es fácil encontrar cómo en muchas sociedades existían instituciones ajenas que eran complementarias a la vida familiar y operaban como espacios de socialización de vital importancia. Así las órdenes religiosas o las militares acogían a personas de corta edad para desarrollar determinados valores y modos de entender el mundo que fuesen consonantes con sus principios y se acomodaran a las demandas de ciertos sectores sociales.

La sociedad ha evolucionado reduciendo en parte las competencias y las funciones de las familias y esta reducción en general no se ha operado como una eliminación o una extinción de dichas funciones sino que se ha materializado a través de delegaciones en otras instancias sociales.

La escuela emerge entonces como un espacio social que ofrece sus recursos a capas cada vez más amplias de población. Junto a la consolidación de la escuela como otra gran institución educativa, la televisión se ha perfilado en pocas décadas como otra gran responsable del crecimiento y el desarrollo de los nuevos sujetos. Organizada de una manera más difusa, según los intereses del mercado, los contenidos televisivos son recibidos y percibidos diariamente por niños y niñas. Su peso en la socialización de las infancias y adolescencias actuales es enorme.

Otro agente socializador significativo que se encuentra presente, y en ocasiones pasa desapercibido, es el grupo de amigos o iguales con los que se comparten no sólo buena parte de tiempo sino que tienen una influencia importante y creciente a lo largo del desarrollo. El grupo de amigos constituye el primer lugar en el que se cuestiona las formas de socialización familiar. Cada niño y cada niña son portadores de los modelos de convivencia en los que se desarrollan y su sola presencia, como extraños en una realidad familiar distinta a la suya, puede ser suficiente para poner interrogantes a dinámicas familiares anteriormente dominadas por las certezas incuestionables. El círculo de amigos aparece como un espacio de identificaciones recíprocas.

En esta articulación de encuentros y desencuentros sobre la coincidencia de funciones, básicamente la de socialización, de grupos e instituciones, cabe destacar los puntos de alianza y trabajo en común, así como los espacios de conflicto y tensión.

Medios de comunicación

En el sentido común se sostiene que el papel de los medios de comunicación es el de transmisión (a la par que la familia, la escuela, los grupos de amigos) de pautas de comportamiento que posibilitan al individuo convivir con los otros. De ahí que, los medios de comunicación se presenten como *instituciones hegemónicas* de socialización. Digamos que esta es la postura generalizada, sin embargo existe una amplia discusión sobre el tema que echa luz sobre el comportamiento de los medios de difusión.

Lo que realizamos aquí es una revisión bibliográfica de estudios de comunicación (que son el antecedente de los estudios de audiencia y recepción, conceptos ejes de esta investigación) que nos pone frente al estado de la cuestión de las más importantes teorías situadas en contextos históricos distintos con sentidos varios.

La diversidad de sentidos obedece no sólo al proceso históricos de los estudios abocados a la comunicación, sino a las diversas nociones y posturas provenientes de varias disciplinas, de las que resaltan la filosofía, la historia, la psicología, la sociología, la economía.

Dentro de los primeros acercamientos al estudio de la comunicación se toma a ésta (la comunicación) como un proceso que contribuye a organizar el trabajo colectivo dentro de la división de trabajo. En el siglo XIX la noción de comunicación que se centraba primero en la cuestión de las redes físicas con miras a una ideología de progreso, vira para ser vista como un factor de integración social. La idea de sociedad como organismo da pie a las primeras concepciones de una *ciencia de la comunicación*. (Mattelart; 1997:13). Y ahí están estudios de Adam Smith, Auguste Comte, Herbert Spencer, Sigmund Freud, Emile Durkheim y Georg Simmel¹ entre varios teóricos más, que son tomados como ejes articuladores de una visión de comunicación con base en la noción de organismo social. Tanto Freud como Durkheim ponen énfasis en el orden social a través de la búsqueda de las causas y correlaciones entre la macroestructura y las microinteracciones sociales, y como se ha abordado con estos mismos teóricos, instituciones sociales como la familia, la escuela y los medios de comunicación dan cuenta del impacto de las prácticas y los discursos que se generan en estos ámbitos de socialización.

¹ Tanto Durkheim como Simmel son teóricos que no estudian el tema de la comunicación como tal, pero que, sin duda, son referentes importantes sobre el tema.

En la primera década del siglo XX la comunicación comienza a constituirse como una ciencia social caracterizada por un enfoque microsociológico; estudios de carácter etnográfico (sus principales exponentes son George Herbert Mead y Charles Horton Cooley) de las interacciones sociales que desemboca en el análisis de los fenómenos y de los procesos de comunicación.

Si existe la comunicación, siguiendo a la escuela de Chicago, es gracias a las diversidades sociales, a esta ambivalencia de la personalidad urbana, donde el sujeto se encuentra inmerso en una tensión que involucra a voluntad singular y a un proceso de homogenización de los comportamientos.

Por otra parte, en los años cuarenta, surge otra corriente de estudios de comunicación en los Estados Unidos, la *Mass Communication Research*, que se basa en el análisis funcional con técnicas cuantitativas, donde los medios de difusión son vistos como instrumentos de opinión. Lo que conlleva una preponderancia al impacto de la propaganda como forma de adhesión de masas; para ello Harold D. Lasswell implementa un marco conceptual a la sociología funcionalista de los medios de comunicación enfocado hacia los efectos de los medios de comunicación; recurre a una serie de análisis como los de contenido, de audiencia, de efectos, de medios de comunicación, etcétera. Esta ocupación por el estudio del impacto de los medios de comunicación no es fortuito, la Primera Guerra Mundial habría sido el motivo para que los medios de difusión se convirtieran en la forma de medir las opiniones tanto de los aliados como de los enemigos, además de investigar la influencia de los medios sobre la población en general. Sin embargo, la Fundación Pyne (integrada por psicólogos, sociólogos y pedagogos) cuestionan la teoría conductista del efecto de los mensajes sobre los receptores y ponen el énfasis en factores diferenciadores en la recepción de mensajes: edad, sexo, contexto social, experiencias e influencias de las instituciones socializadoras.

En este sentido, Lasswell señala tres funciones sociales del proceso de comunicación:

- a) la vigilancia del entorno, revelando todo lo que podría amenazar o afectar al sistema de valores de una comunidad o de las partes que lo componen; b) la puesta en relación de los componentes de la sociedad para producir una respuesta al entorno; c) la transmisión de la herencia social. (Lasswell, 1948 en Mattelart; 1997:31)

Paul Lazarsfeld y Robert Merton sostienen que, además de estas funciones, está la del entretenimiento en donde destacan las actitudes de la audiencia. En este punto, y después de lo dicho por estos estudios de carácter funcionalista, se pueden leer a los medios de comunicación como una forma de reproducción de valores del sistema social que regulan a los sujetos.

La discrepancia del pensamiento crítico hacia las teorías funcionalistas obedece a que estas últimas han visto a los medios de comunicación como mecanismos de ajuste y de regulación social, cuando, en estudios críticos, aparecen como instancias de poder y dominación además de ser sospechosos de violencia simbólica, por ello, estos estudios se abocan a reflexionar sobre las consecuencias del desarrollo de estos nuevos medios de producción y transmisión cultural. (Ibid:51)

Dentro de las escuelas de pensamiento crítico destaca la escuela de Frankfurt que, con base en el marxismo no ortodoxo, se ocupa del devenir de la cultura, de la industria cultural.

Adorno y Horkheimer, a partir de estudios de programas musicales en la radio, realizan una crítica de la función social que tenía este medio: de mercancía. De este discursar, estos teóricos crean el concepto de *industria cultural*. Esta industria cultural se caracteriza por proporcionar bienes estandarizados, creados en serie con base a una división de trabajo en un proceso de fabricación. Walter Benjamín, en este sentido, sostiene que el modo industrial de producción de la cultura tiene como amenaza permanente la estandarización que tiene como fin la rentabilidad económica y el control social.

Por su parte, Hebert Marcuse dirige su crítica a la cultura y la civilización burguesas que, de manera velada, se presentan como nuevas formas de dominación política. Tanto Marcuse como sus maestros, Adorno y Horkheimer, enfatiza el potencial emancipador de la ciencia y de la técnica, las cuales benefician la reproducción del sistema de dominación y de sometimiento.

Jürgen Habermas reflexiona sobre la alternativa a la degeneración de lo político; encontrando el resultado en la restauración de las formas de comunicación en un espacio público ampliado al conjunto de la sociedad (Ibid:58). Es así que el autor sostiene que la sociología crítica tendría que estudiar las redes de interacción de una sociedad hecha de

relaciones comunicativas, la *unión en la comunicación de sujetos opuestos*. Aquí, los medios de comunicación de masas constituyen el dispositivo primigenio para tal efecto.

Del otro lado tenemos a los estudios estructuralistas y, específicamente la teoría lingüística precedida por Ferdinand de Saussure, en donde la lengua es vista como una *institución social*, y en tanto tal, la lengua es un sistema organizado de signos que expresan ideas. Saussure tenía la ambición de crear una ciencia que se ocupara de todos los lenguajes y de todos los signos sociales. Roland Barthes en su carácter de pensador de la literatura y escritura aborda el tema de la significación; es precisamente en *Elementos de la semiología* donde argumenta que

La semiología tiene como objeto todo sistema de signos, cualquiera que sea su sustancia, cualquiera que sean sus límites: las imágenes, los gestos, los sonidos melódicos, los objetos y los complejos de estas sustancias que se encuentran en ritos, protocolos o espectáculos constituyen, si no *lenguajes*, sí al menos sistemas de significación. (Ibid:60)

En la semiología se encuentran elementos fundamentales: 1) lengua y palabra; 2) significante y significado; 3) sistema y sintagma; 4) denotación y connotación. Tomando estos cuatro puntos, para el estudio específico del discurso de los medios de comunicación, dos de estos binomios se revelan: significante-significado y denotación-connotación. Queda claro que Barthes pone énfasis en el desarrollo de la publicidad, la prensa, la radio como pretextos que vuelven imprescindible la constitución de una ciencia semiológica.

Dentro de la escuela francesa, y con la creación en 1960 del Centro de Estudios de las Comunicaciones de Masas (CECMAS), Barthes, junto con otros teóricos contemporáneos (de los cuales destacan Edgar Morin, Julia Kristeva, Eliseo Veron y Greimas) centran sus investigaciones en el ámbito de la comunicación y la expresión de la cultura de masas. Cabe destacar que en este tiempo, en Milán surge un instituto semejante al CECMAS precedido por Umberto Eco y, más tarde, por Francesco Casetti. Los italianos se dedican a investigaciones sistemáticas de los fenómenos de comunicación y de la cultura de masas.

En los setenta, con el trabajo de Stuart Hall se presenta de manera más específica una teoría crítica de los medios de comunicación basada en la función ideológica. Hall se

enfoca al proceso de comunicación televisual siguiendo cuatro momentos independientes y a la vez articulados: la producción, la circulación, la distribución/consumo y la reproducción. Estos momentos están determinados por relaciones de poder institucionalizados. En este sentido Hall sostiene que la audiencia es receptor y fuente de mensaje al mismo tiempo, debido a que los esquemas de producción (momento de la codificación) responden a las imágenes que la institución televisual se hace de la audiencia, y a códigos profesionales.

Del lado de la audiencia, el análisis de S. Hall define tres tipos de descodificación: dominante, de oposición y negociada. El primero corresponde a los puntos de vista hegemónicos que aparecen como naturales, legítimos, inevitables, el sentido común de un orden social y de un universo profesional. El segundo interpreta el mensaje a partir de otro marco de referencia, de una visión de mundo contraria (por ejemplo, traduciendo el *interés nacional* como *interés de clase*). El código negociado es una mezcla de elementos de oposición y de adaptación, una mezcla de lógicas contradictorias que suscribe en parte las significaciones y los valores dominantes, pero toma argumentos de una situación vivida (por ejemplo, los intereses grupales) para refutar las definiciones generalmente compartidas. (Ibid:74-75)

Hall retoma a Gramsci y a Althusser al utilizar conceptos como el de *cultura de control* y el de *campo dominante de las ideologías en el poder*, donde pone de relieve las competencias ideológicas, exagerando la influencia de las ideas dominantes y, por consiguiente, el poder de los medios de comunicación.

Ello ha conllevado a realizar un revisionismo en los estudios de comunicación. Curran (1998) señala dos tradiciones importantes que versan sobre el tema: la liberal y la radical.

Mientras que la tradición radical clásica ve los medios de difusión como organismos de mistificación, que “retuercen la realidad” y crean una toma de conciencia engañosa, la tradición liberal asume la existencia de un grado mucho más elevado de afinidad entre los medios de difusión, la realidad y el público. Aceptan que los medios de difusión reflejan, antes que formar, la sociedad. (Curran, James; 1998:195)

Es de rescatar la postura de la tradición liberal ya que cuestiona el poder de los medios de difusión para “determinar” a la sociedad; con base a estudios, investigadores liberales demostraron que la audiencia tiene ideas propias, aún más:

El hecho de cómo respondan las personas a los medios de difusión, y no sólo que aceptan e incluso qué entienden y recuerdan, está fuertemente influido por lo que ya piensan de por sí. (...)

Los miembros de la audiencia ya tienen sus propios valores y también sus opiniones y percepciones, formadas por una previa socialización, pero también por formar parte de las redes sociales y como consecuencia de su experiencia personal. (Ibidem:195-196)

Si bien es cierto que los sujetos no son una esponja que absorbe toda información sin cuestionamiento, también es verdad que, como señala el sociólogo Wright Mills, los medios masivos de comunicación: 1) les dicen a los sujetos quiénes son; 2) les indican qué quiere ser: le dan aspiraciones; 3) le dicen cómo lograrlo: le dan una técnica (Wright Mills, 1957:64). Todo ello obedeciendo a una serie de normas, convenciones y comportamientos sociales que los medios de difusión se encargan de reforzar.

Por ello, nos atrevemos a sostener que los medios de comunicación se presentan hoy en día como una “escuela” para la estructuración, sobre todo de los nuevos sujetos; y tienden a ser articuladores, junto con las otras instituciones formadoras. La familia hospeda al aparato televisor, el cual se incorpora a ella como un integrante más. Después de todo se busca establecer una especie de alianza medios/familia desde los sistemas de poder para la consolidación de ciertos objetivos sociales, económicos, políticos, etcétera. Esta alianza garantiza el grado de eficiencia en el proceso socializador.

Resulta importante señalar, después de lo abordado, que la influencia de los medios de difusión tiene un carácter contingente. En este sentido se ha argumentado que existen sujetos más proclives a la influencia de los medios de comunicación. Sin duda, la audiencia infantil está dentro de este rubro, y el carácter empático de los medios de difusión provoca un acercamiento entre los “mensajes” y la experiencia personal. A su vez, esta experiencia personal tiene su fundamento en un todo social.

En este punto se puede ver este vínculo entre los medios de difusión y la sociedad, donde las principales tradiciones liberales y radicales, siguiendo a Curran, ponen sobre la mesa de discusión dos perspectivas. Una que muestra a los medios de información como

organismos de comunicación e influencia que funcionan desde la base hacia arriba, a modo de instituciones independientes que prestan su voz a los individuos y reproducen la conversación colectiva de la sociedad. Esta visión destaca el control popular sobre los medios de difusión a través del mercado, acentúa la importancia de la mediación y tiende a ver a los medios de comunicación como organizaciones independientes de la estructura de poder de la sociedad.

La otra perspectiva muestra a los medios de comunicación como organismos de control que funcionan de arriba abajo, como instituciones subordinadas al poder establecido y que sirven a sus intereses. Los medios de difusión se perciben como sujetos a influencias que son unidireccionales y se refuerzan mutuamente. (Curran; op cit:218)

Hasta aquí, se muestran sólo dos posturas opuestas, una que considera a los medios de comunicación como controladores de audiencia; y la otra que señala que es la audiencia quien controla a los medios. Pareciera que no existe otra opción; sin embargo, podríamos tomar una postura ecléctica y recoger de ambas tradiciones argumentos que conducen a entender el papel de los medios de comunicación en el proceso de socialización.

Existe un punto concordante entre estas perspectivas de estudios de audiencia, y es que los medios de difusión son vistos como poderosos organismos de reforzamiento. El reforzamiento, argumenta Curran, puede ser entendido como un circuito cerrado, dentro del cual los medios de difusión y las audiencias convergen dentro de un círculo de mutuo reforzamiento; el resultado de esta relación es el endurecimiento de creencias y de los modelos de comportamiento existentes.

Las investigaciones sobre la influencia revelan que las personas tienden a derivar el reforzamiento de aquellos elementos de comunicación que concuerdan con lo que ellos piensan.(...) La persuasión de los medios de difusión a menudo toma la forma de una canalización, es decir, canaliza las actitudes y el comportamiento por direcciones diferentes pero similares. (Ibidem:236)

El reforzamiento en el proceso de socialización tiene un carácter nodal, al dirigirse hacia las actitudes; pero no sólo eso, sino que este reforzamiento tiene un carácter selectivo, es decir que estamos ante lo que Curran nombra un “pánico moral” consistente en realzar unas actitudes sobre otras. Y lo mejor del pánico moral es que los medios de difusión refuercen

de manera selectiva los elementos de la conciencia popular en vías de modificar o realinear ciertas actitudes.

Esto es lo que nos ocupa estudiar: el reforzamiento selectivo por parte de los medios de comunicación con relación a programas infantiles. He aquí el punto neurálgico al que se quería llegar con esta revisión bibliográfica: ponernos frente al estudio de audiencia. Quiero decir que, para los propósitos de esta investigación, era necesario realizar este recorrido de las diversas posturas con respecto a los estudios de comunicación para poder abordar el vínculo de éstos con la televisión y la socialización y, finalmente, situarnos en la idea de audiencia.

Televisión y socialización

El uso social de los medios de comunicación funciona en plena coincidencia y complementariedad con el hacer privado de personas y con el hacer colectivo de grupos e instituciones representadas en subculturas o en estilos de vida. También se puede sostener que, a partir del uso sistemático de los medios, desde la segunda guerra mundial a nuestros días, poco a poco percepciones sobre los límites entre lo público y lo privado, las fronteras entre sujeto y objeto, entre realidad y ficción, han sufrido grandes modificaciones. Es desde esta consideración que, en la versión pesimista, Baudrillard sostiene, por ejemplo, que los aspectos más íntimos de la vida diaria de las personas son la materia prima con que se alimentan algunos de los contenidos programáticos de los soportes comunicativos, ya sea el diario, la revista, la radio, la televisión, el internet, el teléfono, etcétera.

Los diferentes soportes técnicos agrupados en el término *medios de comunicación de masas*, tienen como característica el hecho de establecer espacios de comunicación, de instaurar contactos, donde se otorgan nuevos significados a la realidad y donde se produce sentido social, cuya organización orienta hacia un receptáculo de mensajes que navegan en múltiples direcciones, a los cuales los individuos y grupos pueden o no acceder. Pero, sobre todo, son creadores de discursos y de símbolos.

La televisión, desde sus orígenes, ha estado orientada a mediar entre diferentes realidades e intereses. En efecto, aun cuando en sus primeras operaciones la televisión fue sólo un sistema de envío y recepción de señales, bajo la transmisión casi instantánea de una sucesión de 25 imágenes por segundo, pronto se la vio, sobre todo a partir de la perspectiva

estatal (por ejemplo en Alemania, Estados Unidos y Francia), como una herramienta de comunicación que permitía crear, entre otras de sus posibilidades, programar el uso del tiempo libre de los sujetos, referencias publicitarias de productos y empresas, tribunas para el envío de mensajes de interés público y distribución de valores y prácticas sociales de perfil estatal.

De esta manera, la televisión ha ido ocupando lugares centrales en la convivencia social; ha extendido, por un lado, modelos de mediación individual, con la creación de guiones y repertorios mentales para los individuos, los que permiten determinadas selecciones y/o rechazo de información, y configuran estereotipos de consumo de los contenidos televisivos, bajo el aprendizaje social; y, por otro, ha posibilitado la mediación institucional, que permite la naturalización de mensajes corporativos y comunitarios de ciertas instituciones, bajo clasificaciones preferenciales que canalizan interpretaciones para el resto de la sociedad; la publicidad comercial es su extremo.

La televisión es una realidad mediática ineludible, y a partir de la opinión de que ella emerge como una potencial fuente de mensajes que, ordenados o no, parecieran dar dirección a algunas de nuestras relaciones, conductas y actitudes colectivas e individuales. En esta última variante, en estricto rigor, se trata de apreciar a la televisión como fuente socializadora.

Los procesos de socialización televisiva se realizan mediante mecanismos como: el *lenguaje lúdico afectivo*, que posibilita la interiorización de conceptos como legitimar, valorar, conmover, emocionar, sensibilizar, interesar y, en general, motivar percepciones. Es en este sentido que la televisión aparece principalmente con un carácter propositivo en el marco del aprendizaje de actitudes hacia la valoración de sucesos. La socialización aquí, sobre todo en edad temprana, ayuda a tensar la socialización de carácter racional analítica. Desde otro ángulo, la socialización televisiva *orienta hacia la globalidad*, hacia la hibridación cultural, en la que se cruzan muchos factores a la hora de construir identidades comunitarias.

La capacidad de defensa y distancia de los individuos y las sociedades, respecto del caos, ha sido potenciada por las tecnologías y los cambios industriales en general, tras los cuales se han distribuido otros modelos de organización social, sobre la base de que la

técnica es un tipo de extensión de las facultades humanas para ordenar la naturaleza y la realidad

La televisión, quizás más que cualquier otra tecnología, evidencia la relación de todos los factores sociales que dotan de sentido a una tecnología, el efecto que en ella tienen las construcciones culturales. En tal sentido, por ejemplo, tenemos que en la televisión se incluyen, en estricto rigor se combinan, algunos de los factores de comunicación simbólica en el uso cotidiano, tales como la imagen, el lenguaje, el estereotipo, la tipicidad, los modismos, en procesos ordenados como las rutinas, las costumbres y las tradiciones.

Reconocer por parte del individuo y los grupos sociales estos factores de comunicación, es reconocer su participación en lo social, y, por lo tanto, reconocer formas de organización de identidad. El espacio potencial en que se convierte la televisión como vínculo entre modos de actuar y los requisitos sociales de actuación en el mundo, donde se incluyen espacios de configuración de relaciones institucionales que desde lo doméstico, lo suburbano y lo local, como lugares más inmediatos de las audiencias televisivas, mezclan distintas fuentes de sentido socializador, entre otros: la familia, los amigos, la comunidad en general, por un lado, los mensajes mediáticos, los discursos políticos, los textos televisivos, radiofónicos, periodísticos, por otro.

La televisión es un medio de comunicación que se inserta en las actividades normales de la sociedad y los individuos. Esta inserción coordina temporalidades y espacios cotidianos, límites generacionales y prácticas familiares, modalidades genéricas y relaciones técnicas. La televisión, efectivamente, transmite discursos culturales organizados en sentidos dominantes o preferenciales, pero el modo en que se negocian esos discursos, en concordancia con la cultura del consumo no están predeterminados ni están necesariamente limitados.

El ambiente doméstico cotidiano es el contexto en el que se produce la relación entre la audiencia y el programa; Hobson, a este respecto destaca que la audiencia construye una determinada imagen de los temas tratados por televisión, o por un determinado programa durante un periodo de tiempo y que el significado de un programa para su audiencia es lógicamente muy diferente del que tiene para los ejecutivos de la

televisión o el equipo de producción, tanto respecto a los temas tratados como respecto al sentido del programa en el seno del ambiente doméstico. (Nightingale; 1999: 122).

En este sentido, la estructura familiar y la vida cotidiana afectan la calidad y la naturaleza del acto de mirar el programa ya que éste conlleva una demanda de atención y de tiempo; el programa televisivo se introduce en el ambiente doméstico, trastocando las rutinas familiares: se instala como un componente más de la conversación familiar.

Televisión e infancia

Con la televisión se evidencia de manera más clara la transmisión y reforzamiento de pautas de comportamiento, debido a que por su carácter cotidiano tiene un mayor alcance en comparación con los medios tradicionales de comunicación (el cine, la radio y los medios impresos) y de nueva tecnología (la red, el fax, y el video, entre otros). La TV puede ser vista como un agente formador que se infiltra en el hogar, apelando a la emociones y utilizando un lenguaje accesible. Su comprensión no requiere de talentos, destrezas ni habilidades especiales. Ni siquiera exige esfuerzo o concentración; se presenta como parte fundamental y estructural de la vida de los infantes: quizá estén mayor tiempo frente al aparato del televisor que en clases y quizá también aprendan más allí respecto a costumbres, normas y convenciones sociales.

El discurso relativo a la televisión es, por sí mismo, una fuerza social. Es un “lugar” importante de la mediatización de los significados televisivos, un lugar en el que los significados de la televisión se funden con otros significados, formando un nuevo texto, que es una importante superficie de contacto con el mundo de las acciones y las convicciones.

Es necesario señalar que la televisión es sólo una parte de la estructura global de las relaciones, y su efecto puede verse determinado por ellas de maneras diversas. Uno de estos efectos los señalan Hodge y Tripp al abordar la televisión como una forma de exclusión del “capital cultural”.

Los niños se integran socialmente en unas ciertas maneras de pensar, a través de unas instituciones tales como la familia y la educación. Los niños se ven socialmente integrados en unas maneras de pensar sobre la televisión distintas, como en todo lo demás; o, hablando con mayor precisión, existen ciertos modos de pensamiento a los que se atribuye un gran valor y en los que los niños de clase obrera no se integran con la

misma fuerza que los niños de estatus socioeconómico alto. (Hodge and Tripp; 1988:124-125)

A partir de esta afirmación se puede dilucidar el carácter y contenido ideológico de la televisión, donde se tergiversa la realidad al restringir o facilitar ciertos pensamientos; se trata, pues, de excluir de manera simbólica. Ante esto existen diversas estrategias de resistencia. No obstante, aunque existan estas posibilidades de resistencia, y esté de por medio una formación ideológica atravesada por una formación social basada en la desigualdad y en la lucha, no significa que las distorsiones tiendan a ser benignas y puedan ser desviadas para evitar que tengan algún efecto. (Ibidem:126)

El proceso social de construcción de significados implica la inserción de los significados televisivos en las estructuras ideológicas generales, que no son específicas ni de la televisión ni de las discusiones en torno a ésta.

Los mensajes de la televisión están permeados de modelos potenciales y muestran un conjunto de estilos de vida, de hábitos de consumo (material y simbólico), de patrones de conducta y de estereotipos que representan escenarios posibles para establecer referencias sociales o modelos a imitar o a refutar.

Junto con los demás medios de comunicación masiva, la televisión tiene un papel preponderante en la creación y recreación de la cultura y las identidades sociales. Si bien la familia y la escuela se presentan como fuentes inagotables de modelos, los medios de comunicación también contribuyen con una buena parte que ejercen una importante influencia en la creación y recreación social.

Con respecto a esta vertiente socializadora y su relación con la "capacidad educativa familiar" de la televisión, Fernando Savater en su texto "El valor de educar" recuerda cómo treinta años atrás ya se hablaba de la desaparición de la infancia como una consecuencia de la existencia de la televisión. Este medio de comunicación resulta de gran impacto "educativo" ya que vierte toda su información sin atender a las personas o los contextos donde se recibe. A lo largo de la historia la educación no consistía sólo en transmitir algo sino en hacerlo en un momento determinado y bajo unas circunstancias concretas. Por ello se conseguía que el proceso fuera articulándose sólida y coherentemente.

En este tenor, Savater sostiene que la televisión tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria empleados por la familia y por la Iglesia: socializa a través de

gestos, de climas afectivos, de tonalidades de voz y promueve creencias, emociones y adhesiones totales.

Además el dispositivo televisivo se puede ver como un modo de organizar el espacio, de controlar el tiempo, de vigilar continuamente al individuo y de asegurar la producción de ciertos comportamientos que hacen posible fomentar un sentimiento de pertenencia e identificación al grupo social.

Si bien el proceso de identificación sigue teniendo una base fundamental en la familia y en las figuras que rodean de manera cercana a los niños (maestros, familiares, círculo de amigos), la intervención de la TV no es desdeñable y, por el contrario, merece una especial atención, sobre todo en el sentido de que en los últimos tiempos se ha presentado como un proveedor de modelos con presencia real; estas figuras con fachada real tienen además el *plus* de ser exitosos, triunfadores, poderosos y poseedores de una gran belleza, entre otras cualidades extraordinarias.

Los diferentes géneros de la televisión, incluyendo los anuncios, invariablemente están cargados de modelos, valores, conductas, normas y estereotipos sociales. Constantemente los sujetos pueden reconocerse a sí mismos, es decir, pueden identificarse o identificar a alguno de sus objetos significativos dentro de los textos de la televisión. De hecho se señalan como programas de mayor audiencia los que más se asemejan a la realidad cotidiana. En este sentido, Hodge and Tripp argumentan que aunque pueda haber una relación de mutuo condicionamiento, es muy posible que la televisión infantil sea un síntoma, más que una causa, de las relaciones sociales del (de la) niño(a). (Ibidem:166)

Estudios de audiencia revelan que en el caso de niños(as) menores de diez años de edad prefieren programas de “formas muy cortas”, es decir dibujos animados. El por qué de estas preferencias los autores argumentan que

Los niños pequeños tienen gran capacidad paradigmática, comentan y emiten juicios con facilidad, pero sus estructuras paradigmáticas tienden a estar organizadas algo libremente, o paratácticamente. (...)

Por otra parte, la diferencia más importante que los distingue de los niños mayores es su falta de capacidad transformacional. La transformación es la condición previa de toda estructura compleja paradigmática o sintagmática, y de la abstracción, la extrapolación, la crítica, la intervención, o del reconocimiento y aprehensión de estas operaciones. (Ibidem:117)

Sin embargo, en términos generales, los (las) niños(as) tienen, típicamente, la capacidad de ser descifradores activos y hábiles de la televisión, y los programas que ven son potencialmente ricos en significados. Los significados que se adquieren de la televisión son renegociados y alterados en el proceso del discurso, y alcanzan así un efecto y una situación social. En este sentido, la familia no es tan sólo el lugar en el que se encuentran con los significados de la televisión, sino que es también un factor activo en la determinación de esos mismos significados.

La familia, pues, se presenta como un potente factor de la socialización y, a su vez, se encuentra también sujeta a ciertas determinaciones sociales, y a la autoridad paterna se oponen otras fuentes de poder, como es la misma escuela o los grupos de compañeros. Estas determinaciones son transmitidas por las formas de la ideología dominante, pero también no hay que desdeñar toda una gama de significados oposicionales.

Las formas generales ideológicas tienen un efecto global sobre las interpretaciones de la televisión. Estas formas ideológicas acotan, por ello sólo pueden confirmar y reproducir en la televisión cosas que ya se promulgan ampliamente por otros medios. Es frecuente que se culpe a la televisión del derrumbamiento de otros aparatos ideológicos por parte de la derecha, o que la izquierda le atribuya una efectividad combinada con el resto del sistema. La televisión tiene contenidos que tienden a ser difusos y contradictorios para poseer un único efecto, en el sentido que sea; desempeña un papel social, pero sólo en conjunción con otras fuerzas y estructuras, que no pueden ser nunca determinantes de una forma aberrante por sí solas.

Es un hecho reconocido desde hace mucho tiempo que el factor realidad (la relación que percibimos entre la televisión y el mundo real) es variable, según la edad, la experiencia y la condición social. Es, en efecto, un factor decisivo en la determinación del carácter de las respuestas a los medios de comunicación y los efectos que tienen. Pero la capacidad para emitir juicios de realidad sutiles y adecuados acerca de la televisión es un importante resultado de desarrollo que sólo puede ser adquirido a través de la experiencia infantil de la televisión.

Sin duda, la construcción de la realidad de los medios de comunicación es una deformación que peca de imprecisión en relación a una serie de cuestiones específicas, entre las cuales las dimensiones de género y clase resultan especialmente evidentes.

El sólo mirar la televisión posibilita la tendencia a reafirmar los estereotipos sociales. De forma similar, la televisión enseña estereotipos de rol sexual. En estudios donde se analizan los efectos que produce el hecho de ver televisión en sujetos de estudio de primeros cursos de educación primaria.² Los programas televisivos que veían los niños tendían a presentar más modelos de rol masculino que femenino. En estos mismos programas, eran los hombres quienes constituían la “fuerza laboral”, y quienes desempeñaban un mayor número de ocupaciones, y de un mayor *status*, que las mujeres. En raras ocasiones se mostraba a mujeres que trabajaran fuera del hogar.

Por otra parte, en el caso de los programas infantiles, estos mismos estudios revelaron que los personajes emplean un lenguaje exageradamente estereotipado. Por lo general, en la mayoría de los dibujos animados se vela o desdibuja la figura femenina, o bien precisan ayuda urgente de algún hombre.

La imagen que se presenta de las mujeres y de los hombres en los medios de comunicación no suele ser precisa y certera. Por lo general, a través de esas imágenes, se infravalora a las mujeres, y se presentan roles sexuales limitados tanto de hombres como de mujeres; no obstante que todas estas imágenes están cambiando, los perjuicios en contra de hombres o de mujeres resultan iguales para ambos casos. Sin embargo, es de señalar que, durante un tiempo considerable los dramas y melodramas presentaban, por ejemplo, a gran número de mujeres como amas de casa, como madres, como hijas y muy raramente se presentaban situaciones de mujeres que trabajaban remuneradamente. Actualmente los textos televisivos han incluido en mayor número la aparición de mujeres que trabajan y, en el mayor de los casos, atienden el hogar al mismo tiempo.

En este sentido, los estudios de audiencia tienen en cuenta a los contenidos y a la audiencia misma. En esta línea, y tomando en consideración que un número significativo de estudios se ha ocupado de la televisión, la familia se ha definido como contexto de recepción especialmente pertinente. Es la institución en la que regularmente se ve la televisión y se entabla una interacción directa con su programación cotidiana, constituye

² Confróntese Pearson, Judy, et al. Comunicación y Género. Paidós, 1993

también un ámbito de apropiación del mensaje televisivo. Los miembros de la familia, sobre todo los adultos, ejercen una influencia permanente en niños y niñas, no sólo en los gustos y preferencias televisivas que van desarrollando, sino también en sus modos de apropiación de lo que ven y escuchan en la pantalla.

Audiencia

Para comenzar, hay que señalar que el estudio de audiencias, desde el punto de vista teórico, es naciente; estamos hablando que en los años ochenta recién se le toma como una categoría con un factor cultural significativo. Hasta antes de esta década la noción de audiencia se relacionaba con cualquiera de los medios de comunicación, en cualquier circunstancia. El carácter de la audiencia estaba definido por la *recepción*. McQuail analiza esta temática con respecto a la cuestión de la ciudadanía y todo lo que conlleva esta relación.

En el continente europeo, estudiosos del tema se centran en redefinir las ideas sobre los ámbitos público y privado; otros, como Frank y Greenber señalan a las audiencias como grupos de diferentes *estilos de vida*. En estos estudios se tendía sólo a ver el carácter comercial, de consumo, de la audiencia. (Nightingale; 1999: 35).

Sin embargo, dentro de las diversas discusiones que se gestaron, hubo una que se centraba en el tema de la actividad de la audiencia. Esto es que se rebasaba la concepción de *feedback* al tomar al espectador como un sujeto activo que simultáneamente realiza diversas actividades en la vida cotidiana (ve televisión y al mismo tiempo hace la tarea). El término de *audiencia activa* nos sitúa frente a las prácticas habituales de los espectadores, permite acercarnos a las formas en que la familia integra en sus actividades cotidianas medios de comunicación masiva tal como la televisión. Y, no sólo eso, sino que en este ejercicio se incorporan elementos de índole subcultural; esto es, objetos, palabras, sonidos y posturas adoptados por un grupo de espectadores reflejan la experiencia de éstos sobre la cultura dominante y su localización dentro de la misma.

La expresión de la diferencia subcultural y la resistencia es tanto una amenaza a la cultura dominante como a una fuente de innovación y creatividad para la misma. Los medios de comunicación de masas registran la resistencia y la explican desde el punto de vista dominante. (Ibidem: 41)

Hebdige sostiene que las audiencias adoptan como algo significativo para sí mismos objetos e imágenes que representan o se acercan a sus experiencias trascendentes acerca de la cultura y promueven el sentido de comunidad o solidaridad con grupos significativos dentro de la misma. Para este autor la audiencia tiene una existencia dual: es parte de la audiencia de masas y parte de las relaciones subculturales o comunales con los otros.

Morley coincide con Hebdige en esta última aseveración, pero va más allá y demuestra que la posición social establece una diferencia en el modo de descodificar un programa de televisión; también señala que el *modo de dirigirse* de un programa resulta de suma importancia para distinguir esquemas de descodificación entre la audiencia. (Ibidem: 43). Morley se concentra en el *discurso de la audiencia*; al igual que Hall sostiene que la audiencia está ya estructurada discursivamente para descodificar posturas políticas: actitudes dominantes, negociadas o de oposición. Se encontró que la posición social de alguna manera se correlaciona con las descodificaciones.

Es claro que la audiencia construye significado a partir de la exposición a los medios. Justamente, uno de los puntos centrales de los estudios de recepción es el carácter activo que se otorga a la audiencia; la capacidad de actuación que se le reconoce en su relación con los medios.

Desde el punto de vista de los estudios críticos, la investigación ha tendido a subrayar cómo la audiencia genera significados propios a partir de la recepción de los textos mediáticos, incluso en oposición a las lecturas preferentes propuestas por los propios textos. Toda esta tradición de investigación ha sido muy influida por la obra de Michel de Certeau. Se reconoce en la audiencia la capacidad para desarrollar tácticas de resistencia y para crear significados acordes con sus necesidades sociales y emocionales y no con la de los productores capitalistas.

Y, justo en este punto estamos frente a la cuestión de la recepción: el leer, en el sentido amplio del término (y siguiendo a Barthes), nos pone frente al texto, también visto en todos los sentidos que pueda implicar.

Hablar de leer, a diferencia de recibir, remite a la idea de un trabajo interminable, selectivo, un proceso de producción de sentidos, implica la

existencia de códigos y lenguajes diversos y la actividad de un sujeto que actualiza el texto a través de la lectura (De la Peza; 2001:241)

Precisamente ello ha conducido a los estudios de audiencia a ampliar la perspectiva y, con el fin de estudiar los procesos de entendimiento y de interpretación de los mensajes por parte de la audiencia, ha incorporado al lado del texto (novela, película, programa de televisión, etc.) y del receptor al contexto de recepción, entendido básicamente como contexto social en cuyo interior los mensajes adquieren sentido.

En este punto aparece como necesario transitar del estudio de audiencia y recepción al estudio que nos ocupa: el de los sujetos. Estudios que se gestan en Latinoamérica, específicamente en México con investigaciones provenientes de la UAM-X, son los que inauguran una beta importante de estudio que tienen como base la tradición crítica; es así que la comunicación se aborda no ya como la relación unívoca medios de comunicación-receptores, sino que desde la perspectiva del sujeto o actor social se puede entender que la audiencia es sumamente amplia, diversa y compleja.

Se consideró que ese sujeto no se dejaba reducir a una función que le imponía el esquema tradicional de los estudios funcionalistas de la comunicación, a su función de receptor, concebido como el lugar donde se mide el efecto de los medios de comunicación. (Corona et al; 2001:144)

El estudio desde el sujeto, siguiendo a Sarah Corona, Carmen de la Peza y Margarita Zires, pone énfasis en las formas en que se apropian, incorporan y transforman los mensajes mediáticos, y cómo se les atribuyen diferentes significaciones, lo que ha conllevado poner en tela de juicio la omnipotencia de los medios de comunicación.

Las investigaciones de estas autoras se centran en la relación del sujeto con su contexto social: análisis de la vida cotidiana, uso y consumo de los medios de comunicación masiva, prácticas sociales públicas y privadas y los ejercicios microsociales de poder. (Ibidem:146). Uno de sus grandes aportes, y que es relevante para el presente trabajo, es que elaboran una metodología específica para el estudio de niños(as) en su vida cotidiana, en su “quehacer natural”: el juego

(...) donde el niño elabora y expresa mediante el lenguaje verbal y corporal, el aprendizaje de las normas de comportamiento social que le ofrecen las distintas instituciones, la familia, la escuela y los medios de comunicación, como instancias de socialización. Se vio al juego como el lugar privilegiado para analizar la relación de los pequeños con la televisión, la familia y la escuela, porque es en este espacio, en la interacción del niño con otros niños (...), en donde se puede observar cómo incorpora, articula y sintetiza los discursos que circulan en su medio. (Ibidem:147)

Queda claro que el estudio del sujeto pone de manifiesto el proceso complejo de la investigación de y en la comunicación, concretamente, lo concerniente a la audiencia y a la recepción. Queda claro también que, a partir de estos trabajos, no podemos tomar al sujeto como un ser pasivo, determinado por las estructuras sociales (como los medios de comunicación); por el contrario, el actor social se caracteriza por la complejidad que permea su vida cotidiana: sus discursos, relaciones, así como el contexto en que se desenvuelve.

Segunda Parte

Representación y lenguaje

Se ha abordado a la socialización como un proceso de transmisión de valores o de modelos de conducta o de interiorización de las normas; sin embargo este proceso conlleva mucho más que convertir al nuevo sujeto en un miembro “aceptable” de la sociedad. La constitución social de los sujetos no se lleva a cabo de manera automática, trae consigo un proceso que implica una relación de *poder-resistencia*; en la socialización los sujetos, la reacción contestataria contra el poder que se ejerce sobre ellos se presenta de diversas maneras.

El proceso de socialización conlleva de manera intrínseca la incorporación diferenciada por género a través de las instituciones sociales coadyuvadas por diversos mecanismos de coacción como son el aprendizaje (el cual requiere un proceso, en el cual progresivamente se van incorporando conocimientos), actitudes y hábitos; es decir, maneras de hacer constantes debido a la repetición de las mismas conductas inculcadas por la familia y reforzadas en el ámbito escolar y por los medios de comunicación.

En la escuela existen algunas normas comunes para todos: horarios, actividades, comportamientos, etcétera. Sin embargo, niños y niñas no asimilan y actúan de la misma manera; estamos ante individuos diversos, con voluntades diferentes y sobre todo que, paralelamente a la acción escolar, está la familiar de la cual han adquirido previa a la escolarización una serie de hábitos, costumbres, normas de comportamiento, valores, etcétera. No obstante, en la etapa de educación infantil, escuela y familia inciden en una serie de actividades que aunque se realizan en contextos diferentes son comunes como la socialización.

¿Cómo los pequeños aprenden e incorporan las normas de comportamiento social? Sin duda de manera conflictiva. Si bien es cierto que la actividad lúdica ayuda a las instituciones socializadoras a que niños y niñas aprendan (y aprehendan) ciertos roles sociales por medio de juegos y juguetes. También es verdad que el “espacio” del juego se presta para cuestionar y revertir formas y roles establecidos socialmente a través de la representación de diferentes personajes reales y ficticios. En este sentido, el Juego *juega* un

papel importante como actividad socializadora de los nuevos sujetos. De igual manera, la construcción del lenguaje en el (la) niño(a) es parte fundamental del proceso de socialización y con el que aprende a representar diversos papeles sociales, sin duda recurso primigenio del juego simbólico.

Géneros discursivos

El lenguaje tiene la capacidad de unificar las distintas representaciones y plasmarlas en conceptos; se presenta como un instrumento del pensamiento racional. Es a través del lenguaje que se transmiten valores y convenciones culturales ya sea de manera consciente o inconsciente. El ser social sólo puede aprehender experiencias a través de estructuras socialmente determinadas y por medio de prácticas discursivas y no discursivas, además de los conceptos contenidos en el lenguaje. El lenguaje es el medio utilizado por los individuos para incorporarse a la sociedad y producir una realidad. De acuerdo con Foucault, el lenguaje es un caso particular de significación, donde las cosas y las palabras se separan, lo que conlleva que el discurso tenga como fin decir o nombrar, pero nada más; lo otro, lo no nombrado, se le denominan códigos ordenadores.

Saussure se refiere a la lengua como función fundamental de la comunicación, que presenta al destinatario como un personaje esencial del acto del habla, ya que comunicar significa siempre comunicarse con alguien. A lo que Oswald Ducrot agrega que:

Sí se considera a la comunicación como la función lingüística fundamental, ello significa admitir que el habla, por vocación natural, es habla para otro, y que la lengua se realiza a sí misma sólo en la medida en que facilita a los individuos una forma de contacto. (Ducrot; 1982:87)

Con el lenguaje se aprenden formas de comportamiento. De hecho el hablar implica una forma de acción humana destinada a cubrir determinadas funciones, de las cuales sobresale precisamente la de conocer, sin que ello signifique que sea la única, ni la primera en el orden de aparición, ya que el acto del habla comienza por ser un medio de comunicación entre los seres humanos que tiene como base el significado.

Al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente se toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: el oyente se convierte en hablante y viceversa; y lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los

discursos posteriores o en la conducta del oyente. Es de resaltar que todo hablante es de por sí un contestatario:

(...) él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con las cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones. Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados. (Bajtín; 1982:258)

En los esquemas lingüísticos esto pasa desapercibido. La relación hablante-oyente se presentan en varios modelos lingüísticos como una caricatura plana, no apegada a la realidad; en tanto que la importancia del proceso de comunicación discurre precisamente en el papel activo del *otro*.

Bajtín indica que el restarle importancia a la acción del otro en el proceso de comunicación discursiva conlleva, a su vez, el tener poco claro el uso de términos como *discurso* o *corriente discursiva* que, en términos generales, se reconoce como lo concerniente a la división en unidades de lengua: las fónicas (fonemas, sílabas, período rítmico del discurso) y significantes (oración y palabra).

Los manuales de lingüística y de gramática pasan por alto el carácter tan elaborado y complejo de la relación lingüística. Si bien es cierto que los esquemas ayudan a entender y desmenuzar los discursos, también es verdad que el carácter ambiguo y restrictivo de estos esquemas hace que el análisis del discurso (en este caso) sea de empresa bastante difícil.

En este sentido, el mismo término *discurso* ha sufrido los embates de este ejercicio por parte de los esquemas lingüísticos.

La vaga palabra “discurso”, que puede designar tanto a la lengua como al proceso o discurso, es decir, al habla, tanto a un enunciado separado como a toda una serie indeterminada de enunciados, y asimismo a todo género discursivo (“pronunciar un discurso”), hasta el momento o ha sido convertida, por parte de los lingüistas. (Ibidem:259)

El problema que se evidencia en este punto es que no existe un acercamiento a la *unidad real* de la comunicación discursiva que es precisamente el enunciado. El discurso puede

localizarse en la realidad quizá en forma de enunciados concretos pertenecientes a los sujetos de discurso (hablantes); debido a ello, las fronteras en los enunciados se establecen por los mismos hablantes: por el *cambio de lo sujetos discursivos*.

Como se ha abordado líneas arriba, el uso de la lengua se lleva al cabo en forma de enunciados (tanto orales como escritos) concretos y singulares, que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición y estructuración. Bajtín distingue tres momentos –el contenido temático, el estilo y la composición– que están vinculados indisolublemente a la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que se les denomina *géneros discursivos*. (Bajtín, M; 1982:248). Los géneros discursivos, por tanto, tienen un carácter *sui generis* precisamente por su diversidad funcional.

Se tendría, entonces, que incluir dentro de los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano como un relato (relación) de lo cotidiano (desde un dicho hasta una novela). En este sentido Roland Barthes argumenta que el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas partes. El relato se presenta en todas partes y en todos los tiempos (Barthes; 1974:9). Esto en cuanto al aspecto temático. En lo que concierne a la estilística, Bajtín sostiene que todo estilo, oral o escrito, primario o secundario³, en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor), poseyendo de esta manera un estilo individual. Sin embargo no todos los géneros son igualmente susceptibles a

³ Los géneros discursivos son para Mijail Bajtín tipos relativamente estables de enunciados (orales y escritos) que todos los usuarios de una lengua pueden escuchar o producir si son competentes. Ahora bien, este teórico realiza una división de los géneros discursivos distinguiéndolos en primarios y secundarios.

Los géneros discursivos primarios o también llamados simples forman parte de los géneros complejos, pierden su relación inmediata con la realidad y conservan su forma y su importancia cotidiana tan sólo como parte del contenido del gran texto o género discursivo secundario.

En tanto que los géneros discursivos secundarios o complejos surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita (novelas, dramas, investigaciones científicas, grandes géneros periodísticos, etc.). En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios.

semejante reflejo de individualidad del hablante en el lenguaje del enunciado, es decir, no todos se prestan a absorber un estilo individual. El estilo individual, por cierto, puede relacionarse de diferentes maneras con la lengua de una clase social, género o con la lengua nacional. (Bajtín;1982:252)

El estilo se vincula con el género conformando estilos lingüísticos o funcionales, es decir estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana, y en cualquiera de éstas existen y se aplican sus propios géneros que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (como la cotidiana) y unas condiciones determinadas generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciado determinados y relativamente estables. El estilo se genera con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de su conclusión, con los tipos de relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva (los compañeros, el discurso ajeno). Sin embargo no existe una clasificación del estilo de la lengua como tal, debido a que los cambios históricos en los estilos de la lengua están íntimamente relacionados a los cambios de los géneros discursivos. (Ibidem:251)

Es de resaltar, sin embargo, que en el mundo físico, espacial y temporal de nuestra experiencia, se generan cosas que no entran en el *esquema gramatical del lenguaje*; se trata de símbolos no lingüísticos, no discursivos; una fotografía es un ejemplo de ello. Pero, este tipo de simbolismo al comulgar con el discursivo hace posible que el panorama lingüístico, en toda su extensión, se amplíe, esto es que sí, por ejemplo, se entrevista a un sujeto, éste no sólo habla, sino que gesticula, sube y baja la voz, gira o se inclina. Aquí los símbolos representativos, traducidos a lenguaje, quedan reducidos a signos lingüísticos, pero su contribución al conocimiento reside precisamente en que transmiten lo que el lenguaje no puede.

A partir de estas perspectivas podemos decir que el habla se localiza y en gran medida deriva su importancia de la situación. Sucede en algún lugar, en algún momento, entre determinadas personas ocupadas en realizar una o varias cosas. Hablar es el medio más común de llevar a cabo un suceso social, ya se trate de un juicio, una tertulia, una reunión familiar, etcétera. La conversación es altamente sensible a su contexto y a los propósitos a los que sirve dentro de un acontecer. De ahí que

...el lenguaje (sea) un sistema de signos que refieren a la realidad y relacionados, por tanto, con su conocimiento. La aparición del lenguaje en el niño se ha identificado así con la aparición de su capacidad de significar y su desarrollo y dominio intelectual circundante (Garvey; 1984:11)

Desde esta perspectiva, el estudio del lenguaje infantil o más exactamente de los comportamientos verbales infantiles consistirá en aclarar cómo el niño aprende a cumplir determinadas funciones por medio del lenguaje.

Resulta interesante observar cómo el sujeto desde pequeño ensaya su capacidad de adaptación a situaciones distintas de la suya propia a través, sobre todo, de la actividad lúdica, donde al actuar como sujeto mayor se esfuerza por adaptar su lenguaje a la situación fingida.

Estas prácticas de adaptación y de integración social conllevan de manera implícita el descubrimiento de la identidad del propio sujeto por debajo de la variedad de sus actividades, descubrimiento en el que el uso del pronombre *yo* o el hablar de sí mismo en masculino o en femenino son sus primeras manifestaciones.

Es fácil darse cuenta de que estos conocimientos verbales en el niño forman parte del proceso de socialización en el que aprende a actuar y a hablar de distintas maneras (adquiere el conocimiento necesario para representar diversos papeles sociales) según las situaciones en las que se encuentra; ello se pone de manifiesto, sin duda, en la actividad lúdica simbólica, donde la creación y recreación de personajes, situaciones, acciones y espacios confluyen para dar paso a una representación dramática basada en un entrecruzamiento de la realidad y la ficción; ambas situaciones basadas en la imitación.

Es en este sentido que el discurso en el juego simbólico, a través del relato o drama, tiene varios referentes: la familia, la escuela, la televisión, etcétera que conllevan relaciones reales de poder, aún si se está frente a un personaje de ficción (en el caso de la TV).

Los patrones de juego simbólico repetitivos se pueden abordar como género discursivo, particularmente como género dramático el cual se caracteriza precisamente por la presencia y confluencia de situaciones reales y de ficción; la primera situación contiene los roles reales, en tanto que en la ficción se encuentran la representación imaginaria que

implica la imitación de roles, a través de los personajes y sus acciones, y la recreación de situaciones y espacios. Esto nos pone frente a un hecho dramático teatral.

Un acercamiento a lo dramático se puede lograr a través de la caracterización estos rasgos distintivos estrechamente vinculados entre sí y que conforman el hecho dramático teatral. Primero está la inseparabilidad del texto y la representación, es decir que el drama es la representación de un texto, prefijado o improvisado, en un espacio teatral.

La plurimedialidad del drama es un segundo rasgo de lo dramático e indica que en este vínculo texto-representación están de por medio la utilización de varios códigos verbales y extraverbales (decorado, accesorios, vestuario, maquillaje, gestos, mímica, etcétera) sujetos a interpretación, en tanto que el texto permanece intacto.

Un tercer elemento es la colectividad de la producción y recepción donde, tanto la emisión del drama (su representación teatral) como la recepción (la presencia del público) son generalmente colectivos

La autarquía del drama, que es el cuarto rasgo, implica que en cada representación se produce ficción de la autosuficiencia del drama en el sentido de que el drama prescinde en apariencia del autor y del público. Los actores, por un lado, actúan como si estuvieran dialogando entre sí, sin que el autor les mandara lo que tienen que decir y, por otro, como si no existiera el público. Ello nos pone frente a un doble sistema de comunicación en el que la aparente autosuficiencia de la comunicación de las figuras entre sí hace surgir la necesidad de una distinción entre la comunicación escénica producida en esta relación público-actores a pesar de que éstos últimos aparentan hacer caso omiso de los espectadores; en realidad todo lo que se dice va destinado al público. Ya se señalaba líneas arriba que el teatro es un fenómeno de comunicación plurimedial y que ello implica la superposición de varios códigos de manera simultánea, en tanto que las figuras hablan, también se pueden apreciar el decorado, la indumentaria, efectos sonoros, etcétera.

El diálogo dramático se presenta como funcional y formalmente distinto, además de ser el modo único de comunicación verbal en el drama. Este otro rasgo de lo dramático es autónomo al ser una forma exclusiva, no introducida y que desempeña todas las tareas verbales en el drama.

Por último está la ficción del drama y la representación; sin duda el drama nos presenta un mundo y un conflicto posibles y, por tanto, con carácter de ficción. Pero,

además de la ficción introducida en el texto el espectador se enfrenta a la ficción del teatro y de la representación escénica: los actores actúan como si fuesen las personas que encarnan, el escenario se convierte en el espacio que propone el autor, el tiempo no es el de la representación, sino el que juzgue apropiado el autor y/o el director; ni la silla en la que se sienta un actor es la silla que es, sino de la ficción del mundo que propone el autor.

El juego simbólico

Antes de abordar al juego simbólico como representación dramática es obligado partir de diversos enfoques que lo definen. Sin duda, el juego constituye una noción compleja que ha sido abordada teóricamente por varios estudiosos, como Karl Groos, quien sostiene que se trata de una preparación instintiva; Stanley Hall lo estudia como un proceso de recapitulación y Herbert Spencer lo explica como energía excedente. Las dos primeras nociones fueron pronunciadas a principios del siglo XX y estaban influidas por el concepto darwiniano de selección natural; la tercera se trata de una explicación meramente fisiológica que no da cuenta de aspectos fundamentales del juego.

Aunque descartamos estas posiciones es pertinente mencionarlas ya que son el punto de partida de otras teorías que registran al juego como una actividad que adopta formas diversas y cambiantes. No obstante, se pueden reconocer constantes en el proceso del juego como la similitud parcial con respecto al comportamiento adulto o la catarsis ante problemas que enfrentan niños y niñas. Ello no deja exento el hecho de que la actividad lúdica sea placentera y divertida; y que finalmente el juego no tiene finalidades particulares, es voluntario y espontáneo, aunque no libre, ya que en el juego de representación un niño o niña no se puede comportar como quiera. Existen restricciones y una especie de normatividad. Estamos ante formas de crear y recrear, es decir que el juego se encuentra "vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales." (Garvey, 1985:15)

Piaget, por otra parte, relaciona el juego con el desarrollo cognoscitivo: la actividad lúdica se le presenta al infante como una suerte de ensayo en el cual comprende y se relaciona con el mundo exterior. La función del juego es, pues, la restauración y creación

de un *margen de dominio* en un grupo de acontecimientos o circunstancias. (Piaget, Jean, 1983:118).

En *La formación del símbolo en el niño*, Piaget señala que el símbolo se basa en el simple parecido entre el objeto presente que juega el papel de *significante* y el objeto ausente *significado*, lo cual implica una representación: una situación no dada es evocada mentalmente y no sólo anticipada como un todo en función de alguna de sus partes. La representación, pues, comienza cuando, simultáneamente, hay diferenciación y coordinación entre significantes y significado. La imaginación simbólica constituye el instrumento o la forma del juego y no su contenido: éste es el conjunto de seres o acontecimientos representados por el símbolo o sea que es el objeto de las actividades mismas del (de la) niño(a) y en particular de su vida afectiva, que son evocadas y pensadas gracias al símbolo. (Ibidem:165). Al juego simbólico le interesan las realidades simbolizadas y el símbolo le sirve simplemente para evocarlas.

Es de señalar que el esquema simbólico de orden lúdico alcanza casi el nivel de *signo*, el cual se caracteriza por ser un *significante arbitrario* o convencional; en tanto que el *símbolo* es un *significante motivado*, es decir, que presenta un parecido con el *significado*: en su calidad de arbitrario el signo supone una relación social –como es claro en el lenguaje o en sistema de los signos verbales–, en tanto que la motivación (o parecido entre el *significante* y el *significado*), característica del símbolo, podría ser producto del pensamiento simplemente individual.

Pero, la actividad lúdica no sólo implica una acción individual, sino también social. Es así que el entorno social se presenta como elemento esencial para una simbolización común al momento del juego. Ello no implica que simbolismos individuales se nulifiquen; de hecho los significados individuales dan sentido al jugar por parte de cada sujeto que participa.

Es por medio del juego que se solucionan conflictos individuales enmarcados por el conjunto social; luego entonces, el juego infantil trae consigo la adquisición del sentido social, y es en este punto que podemos observar de manera clara el fenómeno de la diferenciación social, donde normas y convenciones sociales permean la relación lúdica. La construcción del juego, a partir de esta diferenciación y división social, implica una escisión de los espacios y muchas veces de los juegos.

El juego simbólico (que se presenta a los dos años de edad y culmina a los siete, aproximadamente) aparece desde las primeras actividades lúdicas: las senso-motrices (juegos de ejercicio basados en el placer emocional). El niño reproduce y deforma el juego lo que vive; es en este punto que la asimilación se coloca por encima de la acomodación⁴. La actividad lúdica, que en esta etapa se genera por el desarrollo intelectual del infante, se caracteriza por la capacidad del niño de crear símbolos, lo cual es claro indicio de que esta en la fase representativa. No sólo eso, sino que con la construcción del símbolo deviene la construcción del lenguaje que, a su vez, contribuye a formar la realidad que finalmente la representa en el juego simbólico.

En este sentido, el sujeto comienza a elaborar juegos con cierta organización con lo cual la representación está más cercana a la realidad. El juego se vuelve de acomodación, y los claros indicios de ello son el progreso del infante en el orden del discurso, la imitación exacta y el modo de conducir el simbolismo colectivo, es decir la diferenciación y adecuación de los roles. (Ibidem:76)

Para entender la representación habría que tomar al discurso como eje de creación y exclusión por parte del personaje; estamos, pues, ante una complicidad entre el personaje y el discurso, donde “el relato está contenido en las réplicas del personaje.” (Todorov; 1974:181). En este mismo sentido, Barthes sostiene que

El discurso suscita en el personaje su propio cómplice, forma de despegue telúrico por la cual, míticamente, Dios se ha dado un sujeto, el hombre una compañera, etc., cuya relativa independencia, una vez creados, permite *jugar*. Así sucede con el discurso: si produce personajes no es para hacerlos jugar entre ellos delante de nosotros, es para jugar con ellos, obtener de ellos una complicidad que asegure el intercambio ininterrumpido de los códigos; los personajes son tipos de discurso y, a la inversa, el discurso es un personaje como los otros. (Barthes; 1997:150)

De esta forma el individuo interpreta un papel concreto que requiere diferentes conductas y que, a su vez, dependen, en gran medida, de la forma en que se percibe el rol en cada

⁴ Piaget define como asimilación al proceso por el cual el ser humano recoge la información del exterior y la transforma en el interior. La acomodación refiere a la adaptación al mundo exterior con el fin de obtener información.

situación. Estas condiciones escénicas, basadas en el modo imitativo, conllevan la representación dramática.

Tanto Platón como Aristóteles señalan lo dramático (es decir esta dimensión teatralizada) como lo más plenamente imitativo. Platón distingue el relato narrativo del relato dramático según quién use la voz para darle existencia: si sólo el poeta, o sólo los personajes, o ambos alternadamente. Así, aún cuando las condiciones físicas de la representación en la Grecia clásica no favorecían interacciones no verbales -tanto porque el público se encuentra situado a considerable distancia de los actores y tan a plena luz como ellos, como porque los mismos actores se encuentran bastante restringidos para utilizar expresiones faciales y gestos corporales por el uso de voluminosos trajes, máscaras, altos peinados y coturnos. Pese a ello, Platón no hace otra cosa que distinguir diferentes tipos de relato verbal: narración, diálogo, o mezcla de ambos; la teatralidad no juega ningún papel en este plano de sus consideraciones (como sí lo jugará cuando enfoque el asunto desde una perspectiva ético-política). No hace la menor referencia a los otros medios de imitación que la representación teatral compromete: se trata en todos los casos de arte verbal.

En Aristóteles, el asunto es más ambiguo: por una parte, en su *Arte poética* introduce su reflexión acerca de las maneras o modos de imitar de las artes verbales en el señalando que la distinción que allí introducirá no toca para nada a los medios ni a los objetos de la imitación: hay una tercera diferencia, que es el modo en que uno podría imitar cada una de estas cosas. En efecto, con los mismos medios es posible imitar las mismas cosas unas veces narrándolas, o bien presentando a todos los imitados como operantes y actuantes.

Es así que con Aristóteles se define el modo imitativo por las condiciones escénicas de la representación dramática; en este sentido, el juego dramático transforma conductas y situaciones en vías de una representación con base en lo imitativo.

En la representación el sentido (o la función) de un elemento de la dramatización tiene como posibilidad la correlación con otros elementos del relato con uno o varios sentidos. En cuanto a la interpretación de los elementos del juego dramático es diferente de acuerdo al interprete.

A este respecto Todorov introduce la lógica de las acciones de un relato, éstas son las repeticiones, el modelo triádico y el modelo homológico. La tendencia a la repetición (ya sea con respecto a la acción, a los personajes o a los detalles de la descripción) es parte de la técnica del relato. Cabe señalar que dentro de la repetición se encuentran formas particulares como la *antítesis*, contraste que conlleva la alternancia de las diferentes historias. La *gradación* es otra forma de repetición e implica que al existir el peligro de la monotonía en el relato, ésta se puede evitar con la gradación, es decir una con-secuencia lógica de las acciones. Otra forma es el *paralelismo* constituido por al menos dos secuencias que contienen elementos semejantes y diferentes. Gracias a los elementos idénticos, se acentúan las semejanzas. Pero, sin duda, el lenguaje funciona a través de las diferencias. (Todorov; 1974:159)

Otra forma de describir la lógica de las acciones que Todorov propone es por medio del modelo triádico, donde el relato está constituido por el entrelazamiento de microrelatos. Cada uno de estos microrelatos está compuesto por tres (o dos, en algunos casos) elementos. Es entonces que todo relato estaría constituido por diferentes combinaciones de microrelatos de estructura estable, que tendrían correspondencia con un pequeño número de situaciones esenciales de la vida.

El modelo homológico, por su parte, supone que el relato representa una proyección sintagmática de una red de relaciones paradigmáticas. Se descubre, así, en el conjunto del relato una dependencia entre ciertos miembros y se trata de encontrarla en el resto. Esta dependencia es, en la mayoría de los casos, una *homología*, es decir, una relación proporcional entre cuatro términos (A:B::a:b). (Ibidem:163)

Es evidente que en un relato la sucesión de las acciones no se presenta arbitrariamente, sino que responde a cierta lógica, y conocer la secuencia de las acciones depende de esta lógica que permite no darle otra justificación al relato.

Con respecto a los personajes y sus relaciones, Todorov argumenta que el estudio del personaje plantea múltiples problemas aún no resueltos. Por ello, argumenta, habría que detenerse en el estudio del personaje caracterizado exhaustivamente por su relaciones con los otros personajes. No hay que creer que, porque el sentido de cada elemento de la obra equivale al conjunto de sus relaciones con los demás, todo personaje se define enteramente

por sus relaciones con los otros personajes, aunque este caso se genera especialmente en el drama.

Sin duda el juego simbólico está permeado por un sistema de relaciones basado en el poder; son actitudes, gestos, prácticas; no se encuentra localizado y fijado eternamente, no es una propiedad de ciertos individuos, clases o instituciones. “El poder se ejerce” cotidianamente mediante diversos mecanismos y prácticas sociales (tal como el juego simbólico), lo que implica que las relaciones sean móviles, con un constante ir y venir. Pero también el juego representativo interpela a la compleja red de poder a través de múltiples formas de resistencia que, siguiendo a Foucault, pueden ser orgánicas o espontáneas, pacíficas o violentas, permanentes o esporádicas, colectivas o individuales.

Invariablemente las formas de resistencia actúan como respuestas específicas a los micropoderes. De hecho es de señalar que el poder no es único ni unívoco, y por tanto las formas de resistencia tampoco lo son: sus espacios se hallan diversificados y accionados como respuestas directas frente a la infinidad de micropoderes prevalecientes.

Tercera Parte

Metodología de investigación

El carácter intrínseco de una investigación radica no sólo en el *qué* se estudia, sino también el *cómo* se realiza el estudio. Es aquí donde hacemos un alto para explicitar la manera en cómo se aborda nuestro estudio.

El punto de partida de la presente investigación es la de conocer cómo se constituyen los sujetos masculinos y femeninos a través de la novela familiar y del juego simbólico; ello nos lleva a analizar la forma en que niños y niñas se apropian de los discursos y las prácticas producidos por las instituciones socializadoras mediante la observación, registro y análisis de sus actividades lúdicas.

Con el observar y describir prácticas y discursos que se producen en el juego simbólico se pretende entender cómo impactan los discursos de las diferentes instituciones sociales en la actividad lúdica, por un lado y, por otra parte, con la entrevista realizada a la madre se pretende que, a través del relato de vida la madre de cuenta del pasado, presente y futuro del (de la) hijo(a). Por medio de la conversación abierta e informal (claro, basada en el guión de entrevista –véase anexo-) la madre realiza la biografía del infante a manera de novela familiar, donde la opinión de valoración emerge y enriquece en gran medida el análisis de la actividad lúdica infantil, además muestra cómo la familia propicia y refuerza la diferenciación y la división de los sujetos.

De esta forma, la metodología a seguir se basa en las siguientes técnicas de recolección de información:

Entrevista a la madre. Se pretende que, a través del relato de vida del infante, la madre de cuenta del pasado, presente y futuro del (de la) hijo(a). Por medio de la entrevista abierta e informal (con base en el guión de entrevista) la madre realiza la biografía del (de la) niño(a) a manera de novela familiar. La entrevista se presenta como un recurso de suma importancia ya que el relato de vida del infante por parte de la madre proporciona datos que un (una) niño(a) de cinco años no tendría la posibilidad (recordemos que esta etapa de desarrollo el infante recién comienza a elaborar y a construir oraciones de manera coherente y concretas) o no se detendría a hacerlo. Las expectativas que se tienen por parte

de padre y madre con respecto al (a la) hijo(a) dan cuenta de cómo es el proceso de socialización de manera diferenciada en sujetos femeninos y masculinos.

Observación directa sobre la vida cotidiana de niñas y niños durante la dinámica del juego (específicamente, el juego simbólico) y su registro y análisis del discurso de los niños producido en la actividad lúdica.

Entrevista a la madre

En la entrevista analizamos la historia de vida del infante relatada por la madre, es de señalar que tomaremos al relato únicamente como discurso (siguiendo a Todorov), esto es que la *palabra real* es dirigida por el narrador (quien relata) hacia el lector (quien recibe la información). Para este efecto se separan los procedimientos del discurso en tres grupos: *el tiempo del relato*, en el que se expresa la relación entre el tiempo de la historia y la del discurso; *los aspectos del relato* o la manera en que la historia es percibida por el narrador y *los modos del relato* que dependen del tipo de discurso utilizado por el narrador para hacernos conocer la historia. (Todorov; 1974:174)

En el relato el problema de la presentación del tiempo se plantea a causa de la diferencia entre la temporalidad de la historia y la del discurso. El tiempo del discurso (quien narra) es, en cierto sentido, un tiempo lineal (se sitúa en el aquí y ahora mientras se va conversando), en tanto que el tiempo de la historia es pluridimensional. En la historia, varios acontecimientos pueden desarrollarse al mismo tiempo; pero el discurso debe obligatoriamente ponerlos uno tras otro; una figura compleja se ve proyectada sobre una línea recta. De aquí deriva la necesidad de romper con la sucesión “natural” de los acontecimientos, ya que lo que importa de éstos es la relación que mantienen.

Los aspectos del relato refieren a los diferentes tipos de percepción reconocibles que son, según Todorov, *miradas* del relato. El aspecto del relato refleja la relación entre un *él* (de la historia) y un *yo* (del discurso), entre el personaje y el narrador.

Si los aspectos del relato conciernen al modo en que la historia es percibida por el narrador, en los modos del relato importa la forma en que el narrador expone y presenta. En los modos del relato podemos distinguir cuando se “muestra” y cuando se “dice”. En este sentido, podemos señalar dos modos principales del relato: la *representación* y la

narración. Los dos modos corresponden a dos nociones que en su momento se han descrito: el discurso y la historia.

Los orígenes de estos dos modos de relato provienen de la crónica y el drama. La crónica o la historia es, siguiendo a Todorov, una pura narración, el autor es un simple testigo que relata los hechos; los personajes no hablan. En tanto que en el drama, la historia no es narrada sino que se desarrolla ante nuestros ojos, no hay narración, el relato está contenido en la réplicas de los personajes.

Luego entonces existe una oposición entre la palabra del personaje (estilo directo) y la palabra del narrador. El personaje realiza actos mediante el lenguaje, mientras que quien narra informa de los acontecimientos que le han sucedido. El narrador dispone de las descripciones; es quien hace ver desde la óptica del personaje o desde su propia mirada sin la necesidad de aparecer en escena. Es quien elige qué contar a través del diálogo de los personajes o mediante una descripción “objetiva”. El narrador se presenta, pues, como un sujeto escurridizo, inaprensible. No obstante, existe un punto de aproximación hacia el narrador: la descripción de cada parte de la historia comporta su apreciación moral.

En este sentido, Genette, argumenta que “la descripción es más indispensable que la narración puesto que es más fácil describir sin contar que contar sin describir (quizá porque los objetos pueden existir sin movimiento, pero no el movimiento sin objetos).” (Genette, Gérard; 1974:199).

La descripción desmenuza objetos y sujetos suspendiendo el curso del tiempo y contribuyendo, a la vez, a instalar al relato en el espacio. La narración, en cambio, refiere a acciones o acontecimientos considerados como puros procesos que ponen énfasis en el aspecto temporal y dramático del relato.

El relato es pues la forma de “descubrir los discursos ajenos” (Bajtín; 1982:283) y donde la historia de vida desempeña sin duda un papel clave; porque sólo, al rastrear las vidas individuales, a través del discurso, se pueden documentar las conexiones entre el desarrollo de la personalidad y lo social, a través de la influencia mediadora de la familia, la escuela, medios de comunicación, etcétera.

Las entrevistas de historia oral proporcionan el material para la generalización sociológica descriptiva y, al mismo tiempo representa un corte a través de esa generalización, haciendo surgir nuevas interrogantes en muy diversos niveles.

El método de historia oral brinda gran flexibilidad. En contraste, la encuesta clásica depende de la eficacia y la relevancia inmediatas de las preguntas determinadas por la hipótesis en el inicio de la investigación.

Uno de los propósitos que define la historia oral a partir de su surgimiento ha sido el de lograr aproximaciones a profundidad con base en la utilización de relatos e historias de vida, sin duda el enfoque es biográfico. En este sentido, la historia de vida se basa en una combinación de exploración y preguntas dentro del contexto de un diálogo con el informante. Un supuesto básico de este diálogo es que quien investiga descubre tanto lo inesperado como lo esperado.

En consecuencia, el trabajo de campo en materia de historias de vida se presenta como una metodología mucho más eficaz, de un proceso continuo de someter las hipótesis a prueba y reformularlas, en el cual los primeros hallazgos llevan a nuevas teorías y nuevas preguntas (que se remontan a informantes anteriores y a sus relatos, así como informantes nuevos).

El relato de vida del (de la) niño(a) hecho por la madre pone de manifiesto la opinión, la valoración que imprimen a la biografía del (de la) hijo(a). Es un punto referencial que posibilita la elaboración de una especie de *novela familiar* donde el pasado, presente y futuro convergen para dar sentido a la información, y muestra una realidad, de acuerdo a la enunciante.

Los relatos, según Jerome Bruner (1998), definen la gama de personajes, los ambientes en los cuales actúan, las acciones que son permisibles y comprensibles. Y así brindan un *mapa* de roles y los mundos posibles en los cuales la acción, el pensamiento y la definición del *self* son permisibles o deseables. En realidad, el joven que ingresa en la cultura, con el tiempo llega a definir sus propias intenciones e incluso su propia historia en función de los dramas culturales característicos en los que desempeña una parte; al principio, en los *dramas familiares*, pero luego en aquellos que conforman el círculo más amplio de sus actividades *extrafamiliares*.

Las modalidades narrativas del discurso, sostiene Paul Ricoeur (1999), comprenden desde el relato de ficción (cuento, leyenda, drama, novela o cine) hasta las formas empíricas, como la historia, la biografía y la autobiografía; y el hecho de que el relato de ficción y el histórico posean cierta unidad estructural y, en este sentido, constituyan un solo

juego hacen recordar que el término *historia*, en la mayor parte de las lenguas europeas, presenta una curiosa ambigüedad, que significa, al mismo tiempo, “lo que ha sucedido realmente” y el relato de esos acontecimientos.

En la historia de vida, el relato se presenta como la dimensión lingüística que proporciona una dimensión temporal de la vida. Aunque tiende a ser complicado hablar directamente de la historia de una vida, se puede hacer referencia de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de la vida se convierte, de ese modo en una historia contada. Luego, entonces, el relato configura el carácter duradero del personaje. (Ibid; 216)

Así en los relatos de las madres con respecto a los (las) hijos(as) (y junto con los registros del juego simbólico) queda claro cómo es que se constituyen socialmente los sujetos, cómo es que asumen roles de acuerdo al género, cómo elaboran las relaciones de poder y de qué manera se plasman los deseos de padres y madres, además de las demandas sociales. Pero, sobre todo, cómo es que las madres recuperan e interpretan estos procesos a través de el relato de la historia de vida, de la *novela familiar* basada en el pasado, presente y futuro del (de la) niño(a) que convergen en el tiempo del relato y no del discurso.

Dentro de estos tres momentos, podemos encontrar en los relatos de las madres lo que se proyecta a partir del embarazo, cómo ha sido el proceso de desarrollo y la vida cotidiana del (de la) niño(a); cómo se dividen las tareas en el hogar, la relación con la familia: el padre y los (las) hermanos(as); la incursión en la escuela y la preferencia de programas televisivos; además de cómo se establecen las relaciones de poder, el reforzamiento de géneros y roles, la relación con otros(as) niños(as), el manejo de la disciplina y el deber ser. Por último se vislumbra la opción de futuro.

Observación del juego simbólico

En esta parte se analizará el juego simbólico visto como género discursivo que, a su vez, implica una representación dramática; en este sentido, el representar conlleva una transformación deliberada del tiempo, el espacio y los actores, junto con cualquier potencial de acción que puedan poseer estos componentes de una situación. Se puede advertir cuando hay una representación al comparar el estado ya transformado con el anterior o ulterior a

dicha transformación. Existe, pues, una representación de roles, donde convergen los personajes, las acciones, las situaciones y los espacios.

Cuando el(la) niño(a) comienza el juego, lo más probable es que anuncie su nueva identidad a su compañero(a) de juego; quizá más adelante señalará la transformación hablando con voz fingida, realizando un acto indicador o moviéndose o gesticulando de una manera que contrasta con su comportamiento normal.

En esta parte lo que nos interesa analizar es cómo con el juego simbólico o representativo niños y niñas codifican sus experiencias en símbolos: fingen situaciones, donde el lenguaje y la palabra proveen de múltiples niveles de organización tomando "materiales" sociales, tales como roles, situaciones y actitudes provenientes de las diversas nociones correspondientes al modo como se halla construido el mundo social.

Es de señalar, por último, que la investigación etnográfica está basada en una serie de observaciones directas sobre un pequeño grupo (dos niñas y dos niños) de la misma edad (5 años) que comparten el mismo grado en una escuela preescolar pública de la Ciudad de México. Las primeras observaciones se realizaron en el patio y una dentro del salón de clases. Esta última sesión resultó ser la más significativa, ya que el espacio reducido permitió realizar un seguimiento minucioso de la actividad de los sujetos de estudio.

Finalmente, lo que se pretende obtener mediante el análisis de los juegos y de las entrevistas las madres⁵ es ver de qué manera niños y niñas en la dinámica del juego dramático reflejan los procesos de socialización diferenciada. En el caso de las entrevistas (cuatro madres del mismo número de niños(as) que fueron observados en la investigación etnográfica) se tiene como base el análisis a través del lenguaje, es decir cómo las madres perciben a los(as) hijos(as), ello nos pone frente a las formas en que la institución de la familia provee de prácticas y discursos que promueven y refuerzan la constitución diferenciada de los sujetos. A su vez, en el registro de los juegos, podemos observar cómo niños y niñas incorporan, por medio de la representación simbólica, discursos provenientes de las diversas instituciones sociales.

Es de esta forma que retomaremos estos dos géneros discursivos: el relato (entrevistas de las madres) y la representación dramática (juego simbólico).

⁵ Tanto las observaciones sobre las dinámicas de juego, como las entrevistas se registraron en audio casete y en apuntes manuscritos (véase en Anexos).

Cuarta Parte

Miradas del relato: historia de vida del infante

En este apartado lo que encontrará el (la) lector(a) serán las expectativas y fantasías que tienen las madres con respecto a los(as) hijos(as) y cómo se realizan de manera conflictiva. La razón de tomar los relatos de las madres es que posibilita comprender las formas en que se constituyen de manera diferenciada a los(as) hijos(as) en el seno familiar y cómo los pequeños lo manifiestan en el juego simbólico.

Para poder comprender mejor el análisis de las entrevistas se ha dividido este apartado en tres momentos: pasado, presente y futuro, donde confluyen las expectativas que se tenían antes de nacer el (la) hijo(a), lo que son y lo que se espera del (de la) niño(a). Dentro de esta división, encontramos categorías que describen la manera en que la madre percibe al (a la) hijo(a) desde el proceso de desarrollo del infante, su vida cotidiana, el nexo familiar, el papel de la televisión, la relación conflictiva en el proceso de socialización, la constitución de género y de los roles sexuales a través del juego, la relación con otros(as) niños(as), la disciplina y el deber ser.

Proyecto

El proyecto de vida construido en el relato de la *novela familiar* comprende tanto una visión en pretérito como la de un futuro a largo plazo. Quiero decir que la proyección de vida no necesariamente implica adelantarse a los acontecimientos partiendo del presente, sino que también conlleva la reinterpretación de sucesos pasados que en algún momento se proyectaron a futuro, como son, en este caso, las expectativas para el nacimiento del (de la) hijo(a).

Embarazo: expectativas del bebé

Una cuestión básica en la historia del (de la) niño(a) es el antes de su nacimiento, la remisión al embarazo. En este punto del relato, la madre, en un ejercicio de reconstrucción,

reelabora de la víspera del nacimiento y hace alusión de lo que ella misma y otros miembros de la familia imaginaban y/o deseaban con respecto al bebé⁶.

Señora Rosario: **Pues, o sea que, su papá quería tener niño. Pero, pues yo esperaba que fuera, pues lo que sea. Pero, que naciera bien, que no estuviera enferma o que le faltara algo.**

Señora Mabelia: **Qué iba a ser?...Todos pensaron que iba ser niño. Como la primera fue niña, todos pensaron que era niño.**

Señora Guadalupe: **Niño, yo sentí que iba a ser niño. De hecho no planeamos al niño, este, no. El nació...**

Señora Blanca: **Pensé que iba a ser niño. Siempre, siempre. Tuve la seguridad de que era niño, y fue niño. Aunque, no fue planeado.**

Las cuatro madres coinciden al señalar que, si no ellas, al menos el padre, y hasta otros familiares, querían, esperaban, pensaban o sentían que iba a ser niño. En el caso de las madres de niños, ellas sostienen que presentían e incluso aseguraban que iba a ser niño. Las señoras Guadalupe y Blanca, en su relato, señalan cómo fue que supieron a qué sexo pertenecía el bebé y cómo se prepararon para el recibimiento del nuevo sujeto, por ejemplo con lo que respecta a las prendas y la asociación de colores con los géneros: azul para niño (aunque se extiende a la niña) y rosa como tonalidad exclusiva para niña; el blanco y el amarillo son vistas como tonalidades neutras, por si no se sabe todavía o se duda qué va a ser el nuevo sujeto.

Señora Guadalupe: **De hecho, a mi me hicieron un ultrasonido a los tres meses para ver si sí era embarazo o era otra cosa, y ¡claro! en tres meses sabía bien que iba a ser niño, entonces, pero yo no lo supe. Y, este, entonces ya sabía yo que iba a ser niño y le prepare su ropa, este, azul, todo azul y me dice mi**

⁶ Los dos primeros casos se trata de madres de niñas y los otros dos de niños.

esposo: -y que tal si es niña- (Le respondí) –de todos modos que salga de azul- le digo- El azul es un color que a niño o a niña le queda- Y dice –bueno- Pero, pues yo ya sabía que iba a ser niño. Como que yo siento. Si, como que yo presiento. Por ejemplo, del primero decía yo: -siento que va a ser niño- Sentía mi estómago diferente al de la niña ¿no? O sea, me sentía así como muy paradito (el estómago) ¿no? Entonces decía yo: -va a ser niño- Y, de la niña, este me empecé a enanchar de la cadera. Entonces le dije: -ella si va a ser niña- y él también me decía lo mismo. Del niño (Eduardo), igual.

Y, los niños, se empiezan a mover a los tres meses y las niñas hasta los cinco, ajá. (ríe) Bueno, sí. Entonces, son cosas que uno se va dando cuenta y ya se va uno haciendo sus ideas.

Señora Blanca: ...de hecho, siempre supe que iba a ser niño por los movimientos, o sea, no sé, pero yo dije va a ser niño.

En ambos relatos sobresale esta creencia popular de que según la forma del vientre (picudo o chato) se sabe si es niña o niño el todavía feto. Pero además arguyen que el niño comienza a moverse en la matriz antes que la niña, lo que tácitamente quiere decir que primero se desarrolla el niño y que la niña tarda más o que el niño es “más despierto” y la niña “más tranquila” por naturaleza⁷. En este sentido, la señora Rosario refuerza esta visión en el relato de la historia de vida de su hija al nacer:

(...) cuando ella nació era bastante tranquila, yo la trataba de dejar de un lado, ella no era de que se volteara, así se quedaba. Entonces, yo tenía que volver a voltearla para que no se cansara. Ella fue muy quieta, muy tranquila. ... Mi hija comenzó a caminar igual, a los diez meses. Pero ella, le decía yo -Jessy, te sientas aquí- Y yo la tenía allí sentada, y no se movía, y se le caía un juguete, no era de que hiciera el intento por... así se quedaba hasta que yo se lo diera.

⁷ Esta creencia popular implica, a su vez lo señalado por García Canal: la mujer es vista como un sujeto disminuido.

Esta pasividad en la niña recién nacida es tomada como una cualidad que inclusive la madre enfatiza al rememorar cómo su hija no se movía para y por nada, que se mantenía en la espera de la reacción de la misma madre.

Otro aspecto significativo dentro de los preparativos para el recibimiento del nuevo ser es el de, sin duda, decidir cuál será el nombre que llevará:

Señora Rosario: [Tose] Bueno, el nombre, este, lo pensamos, fueron unos "volados" entre toda la familia. Este, porque mi hermano quería ponerle Paola, mi hermana le gustó el de Jessica. A mi esposo le gustaba el nombre de Marín, y este, entonces hicimos volados y ganó mi hermana, y entonces le pusimos Jessica. Bueno, la "neta" a mi me gustaba ese nombre. Si, por eso.

Señora Mabelia: Pues mi esposo (ya que nació la niña dijo) luego, luego, -se va a llamar Jessica-.

Señora Guadalupe: Su papá ya tenía el nombre: -si es niño, le vamos a poner, este, Eduardo y si es niña, pues Sandra- Y yo dije -bueno- ... Los nombres él los escoge. Si, si. Nada más, de la niña si... el decía que se llamara Alejandra, pero a mi me gustaba el nombre de Tania, también. Entonces le pusimos los dos.

Señora Blanca: Cuando nació (se decidió el nombre). Bueno, de hecho, yo desde antes. Este, mi papá se llama Antonio, entonces, tengo un hermano que se llama Marco Antonio, pero, vamos, le decimos, pero no se llama. Todo mundo le dice Marco Antonio. Entonces, como no se llama así, yo dije yo le pongo Marco Antonio. Mi esposo se llama Enrique y mi hijo mayor se llama Luis Enrique. Entonces yo dije pues mi papá ¿no? así que le puse ... ahora si que fue decisión más, más mía y mi esposo aceptó: -Marco Antonio, bueno- Y, así le pusimos.

Los nombres de los niños se planean generalmente antes del nacimiento, los de las niñas al nacer y de manera azarosa. Ello nos indica que se tiende a pensar o desear mayormente el nacimiento de un hombre que el de una mujer; incluso, las madres de niños aseguran que “ya sabían” que iba a ser niño. Las madres de las niñas argumentan que pensaron *en algún momento* la posibilidad de que fuera niño, pero “preferían” que fuera “lo que sea” pero que naciera “sano”, justificando de esta forma el deseo frustrado.

Es de rescatar que quien elige los nombres en el mayor de los casos es el padre, inclusive otros familiares. La madre decide el nombre sólo en uno de los cuatro casos. No obstante este último está condicionado por la idea arraigada en las sociedades tradicionales de la “herencia” del nombre, en este caso del abuelo materno.

El presente

Es obligado señalar en este punto que quien relata intenta conservar aquellos rasgos del pasado que no merecen olvidarse, lo que es *memorable* en el sentido estricto de la palabra. Ello nos conduce a la idea que señala Ricoeur: lo más digno de ser contado en nuestra memoria son precisamente los *valores* que han regido las acciones individuales, la vida de las instituciones y las luchas sociales del pasado. (Ibid; 154)

Las historias *verdaderas* del pasado ponen de relieve las posibilidades del presente. Cualquier acercamiento histórico conlleva la historia del presente, donde las “variaciones imaginativas” rodean lo real. Éste es el modo en que la historia, en la medida precisamente en que se objetiva, se asemeja en algunos aspectos al mundo de la ficción. (Idem).

Al haber un mundo de ficción en el relato, luego entonces, estamos ante una creación de realidades. Ficción y realidad, presente y pasado convergen en los relatos de las historias de vida, sobre todo al reconstruir a los personajes, primero en su pasado para luego situarlos en el presente.

Proceso de desarrollo

Las madres en el relato dan cuenta no solamente del crecimiento físico, sino también emocional e intelectual; más aún, realizan un ejercicio de comparación con sus otros(as) hijos(as) e implícitamente está la contrastación del desarrollo entre un niño y una niña

exaltando los alcances de los varones en el proceso de crecimiento, incluso se indica la diferencia de peso y talla en niños y niñas:

Señora Rosario: (...) ella fue muy tranquila de chiquita. Igual, te digo, ella no es de que haga travesuras y eso, el que me hace es su hermano. Le digo, éste (el hijo menor) me salió todo lo contrario que ella. Fíjate, caminó a los nueve meses y eso que era ¡un gordo! Que yo no entiendo de dónde lo saque. Nadie me creía que era mi hijo porque a los cuatro meses él ya pesaba nueve kilos, al año, él ya pesaba trece, ahorita él ya tiene cuatro y pesa diecinueve, lo que la niña pesa diecisiete. Y comen igual, pero sus facciones [del niño] siempre han sido más gorditas. Cuando nació Jessy, ella peso tres kilos cuatrocientos setenta y cinco, media cincuenta y un centímetros. Pero, cuando nació Brien, pesó tres trescientos cincuenta, pero midió cincuenta y tres centímetros.

En este punto la madre refiere que Jessica no era traviesa cuando pequeña en comparación con el hermano, sin embargo en otra parte del relato revierte lo dicho, esta vez situándola en el presente:

Es traviesa. ¡Si, no'mbre! ¡Me ha hecho cada cosa! En casa de mi suegra le tienen miedo. Porque, de hecho, una vez mi cuñada estaba lavando su edredón. Pues mi querida hija, que se le ocurre echar a la lavadora cuchillos, pues se rompió todo el edredón. (...) ese día, quién sabe que loquera le dio, pero echó los cuchillos a la lavadora [se ríe] le rompió todo el edredón

A la pregunta expresa de cómo le llamaba la atención cuando hacía travesuras, la madre vuelve a argumentar que la hija no tiende a ser traviesa y señala otra vez al hermano menor como el travieso de casa e incluso pareciera que enaltece este aspecto como una cualidad masculina:

Mira, con ella casi no tengo muchas travesuras, porque de hecho, "los reyes", le trajeron una resbaladilla, y su papá tiene una tabla para hacer abdominales.

Ahí juega y todo, ella no es de que me agarra esto, me agarra lo otro, me agarra... No. Con el que me peleo es con su hermano. ¡Ay! me ha acabado bilés en la cabecera de mi cuarto. Entonces, ¡no'mbre! Fíjate, ayer me pidieron gelatinas para traer a su salón de ella [Jessy]. Entonces, dejé la gelatina (y yo tengo las tijeras arriba de la tele, pero nadie las agarra). Pues, mi hijo querido, agarró las tijeras y cuando, a la hora que la iba a vaciar, toda se me vació en el piso. Entonces, pues ya... con el es con el que batallo.

Otra cuestión sobresaliente en el desarrollo de los (las) hijos(as) es el de, junto con los primeros pasos, las primeras palabras. En este punto no es de extrañar que la palabra precedente sea “papá” ya que la madre se encarga de repetirla y reforzarla antes de la palabra que la nombra: “mamá”; ello tiene que ver con el establecimiento de un orden jerárquico dentro de la familia donde la figura paterna se presenta como la que detenta el poder. Como se abordó en el apartado de las instituciones sociales con Horkheimer, el aspecto patriarcal de la familia hace posible posicionar a la mujer de manera desventajosa frente a la figura masculina.

Señora Mabelia: Pues, caminó al año, hasta eso no gateó. De meses se paraba y se agarraba de los sillones, de allá para acá, nada más de allá para acá, y de repente se soltó.

Su primera palabra fue “papá”. De las dos fue “papá”. Es que yo siempre estaba con ellas y les decía “papá”, “mamá” y les estaba repitiendo. A ella la tuve internada también, como de diez meses, tenía una infección en el estómago y en la garganta. Y en el hospital había un tapiz de ositos y le decía yo “oso, oso” para que no llorara, como andaba con el suero. Y andaba yo ahí “oso, oso”, y así. Me la entregaron hasta los once meses. Y, ya dijo “papá”, y tenemos una colcha que tiene osos, y luego dijo “oso, oso, oso”. ¡Cómo se le quedó así!. Aprende muy rápido las cosas. Como cuando les estaban explicando de lo de Cristóbal Colón, llegó y nos dice. Y su abuelita dice –ay, a poco todo eso ya le dijeron- ... que Cristóbal Colón había descubierto América

y que había llegado en unos barcos y que “La Niña, La Pinta y La Santa María”. Se le grabó. Si, pero le gusta bastante.

En contraste, y con respecto a los niños, las madres se refieren a su desarrollo poniendo el énfasis en los alcances de aprendizaje y en toma de decisiones. En el primer caso la madre se muestra sobreprotectora; conciente que esta actitud obedece al sentimiento de culpa de no desear al hijo al principio del embarazo, intenta resarcir el acto consintiendo en demasía, según sus palabras, al hijo.

En el segundo, la madre, que también no planeaba tener al niño, enaltece el desarrollo del hijo y, contrario al caso anterior, si bien es un niño consentido, ello no implica que la madre tenga con él un cuidado excesivo.

Señora Guadalupe: ... bueno, ya cuando nació, y lo vi y decía yo –es que no puede ser que yo haya querido quitarle la vida a mi bebé- entonces, ahora trato de compensar todo eso que yo quería hacer y por medio de cariño, no sé, lo consiento excesivamente, y en cuanto... -el niño es muy sano, no se enferma de nada- pero en cuanto siento que le empieza a dar gripita o que no come bien, cómo me angustia eh. Y digo –hay no dios mío, no te lo vayas a llevar- O sea, como que vivo ese temor ¿no?, de que me lo vaya a quitar ahora que ya está aquí y no. No, no, no, de hecho es al más quiero, siento yo. Sí, es al que más quiero. Incluso en la escuela, la maestra dice que ahorita él, a la edad que tiene, ya debería de saber escribir bien su nombre, colorear sin salirse y no. Si él lo quiere hacer, lo hace y sino, no lo obligo. Pero, este, no sé, a lo mejor si está mal, pero ...

Señora Blanca: Bueno, a él yo lo he visto, la verdad, muy bien, no ha tenido problemas, ni enfermedades graves, se ha desarrollado bien, en estatura pues está un poquito alto y físicamente es algo normal, o sea, bien; emocionalmente pues le sirve que tiene hermanos más grandes, yo veo que se desenvuelve con más facilidad, como que se desarrolla con más facilidad, o sea, entiende las cosas, a pesar de que está chiquito y entiende más que los otros (compañeros) y

se expresa bien, su lenguajes, pues, es correcto; es un niño muy consentido, es el más chiquito ¿no? pero, dentro lo consentido y todo, yo creo que no le afecta tanto en su desarrollo, porque hay niños que no hablan bien por lo chiqueado ¿no? pero él no y, este, pues le gusta el deporte, come muy bien, no es un niño caprichudo, grosero, no; caminó al año exactamente y siempre ha estado en la escuela, entonces, pues, socialmente se ha desenvuelto bien, no ha tenido ningún problema.

En este punto es evidente la manera en que las madres, por un lado, resguardan y, por otra parte, ensalzan los logros de los hijos basados en el desarrollo físico, primero y luego en el proceso de maduración emocional e intelectual.

Tanto en niñas como en niños, las madres muestran la manera en que perciben el desarrollo de los(as) hijos(as), al mismo tiempo se revelan las formas en que ellas han participado en este proceso ya que, como se abordó apartados atrás, en la familia, siguiendo a Fromm, se establecen las pautas de comportamiento para cada miembro con la finalidad de propiciar una armonía dentro de la institución familiar que se proyecte hacia fuera; y es justamente en la vida cotidiana donde es posible comprender la manera en que se enseñan y asimilan roles, formas y usos

Vida cotidiana del (de la) niño(a)

Como ya se ha hecho referencia en apartados anteriores de esta investigación, es en la vida diaria donde, de manera imperceptible, se aprende y aprehende un *deber ser*; la apropiación de ciertas conductas sociales puede apreciarse de manera más clara en el quehacer cotidiano del (de la) niño(a) dentro del hogar. Sin duda, el hogar se presenta como el lugar privilegiado para la transmisión de pautas sociales para la reproducción social.

Quehaceres de la casa

En los trabajos del hogar se evidencia la división de los quehaceres por sexo, mientras las niñas “ayudan” con el lavado de ropa y arreglo general de la casa, sobre todo en el intento de imitar a la madre; los niños, en palabras de las madres, no están obligados y por ello no

realizan algún quehacer específico, y si lo llegan a hacer es en casos excepcionales y con cosas propias.

En las historias de vida de niñas, la madre ve como algo “innato”, natural, el interés de la hija por los quehaceres del hogar al decir que “de ella nació hacerlo” o “de ella sale (...) le gusta (...) yo no le digo tú haces esto, tú haces lo otro”. A su vez pareciera que ven al quehacer doméstico como una obligación femenina al argumentar que “está muy chiquita como para que yo le diga tienes la obligación”. Esta última frase nos conduce a la idea de que sólo se les indica como una obligación el trabajo en el hogar cuando las hijas son más grandes de edad, aunque es visto con buenos ojos que desde pequeñas comiencen a “ensayar” como un juego las labores domésticas.

Señora Mabelia: **¿De quehacer? Nada. Ella, no. La grande, sí, ya tiende la cama, y eso, a veces. Le digo –tiende tu cama- y ya la tiende, pero Jessy no. Ella todavía no. Cuando tira, sí. Recoge sus cosas. Cada quien recoge lo que sacó. Pero, sí le gusta (ayudar), ella me dice: -yo te ayudo mamá. Yo te ayudo a lavar la ropa. Yo te ayudo a pelar los tomates. Yo ...- Y sí me ayuda, pero de ella, de ella sale, yo no le digo tú haces esto y tú haces lo otro. No, ella sola es la que se acomide: -yo tiendo la ropa, yo te paso los ganchos, y yo te paso...- O sea, ella solita. Le gusta. De hecho, desde -apenas es su primer año de kinder-, ella desde hace un año (...) ya le andaba por irse a la escuela, pero mi esposo no quiso. Pero es muy activa. Le gusta mucho jugar.**

En ambas niñas, siguiendo lo expuesto por las madres, “nace” el “deseo” de participar en las tareas del hogar, principalmente las que tiene que ver con la preparación de los alimentos y la limpieza en general. El que las madres vean como natural esta actitud de las pequeñas responde a toda una serie de convenciones y prescripciones sociales basadas en el *deber ser* que ellas mismas reproducen constantemente.

Las niñas, por su parte, imitan las actitudes, lenguaje y formas de comportamiento del sujeto femenino más cercano: la madre, quien se presenta como arquetipo primigenio del ser femenino.

Señora Rosario: Ella me ayuda a echar la ropa sucia al canasto de la ropa, a acomodar los zapatos en una caja, los limpia ella. Me ayuda a poner todos los trastes en el lavadero. Le gusta, de hecho, a ella le nació hacerlo. Si porque, yo digo ¿no?, está muy chiquita como para que yo le diga tienes la obligación de hacerlo. No, de hecho yo la imaginaba... Una vez que me vio, me dice -qué haces-

-pues estoy haciendo el quehacer-

dice -¿te ayudo?-

le digo -ándale pues tráeme la ropa-

De hecho esa ropa la tenía yo, porque ya la tenía escogida para lavarla, y dice -dónde la echo-

-pues échala acá-

Y, ya de ahí solita, ve ropa que ya no se use y me la deja. Ve los zapatos desacomodados y los acomoda y los limpia. De ella le nació.

(...) Luego le decía yo: -Jessy, este, voy a ir a poner a cocer papas

-te ayudo-

Y, entonces, ella desde el año, le dio por ayudarme a pelar los tomates

-ya acabé-

-pues ya, ya se acabaron-

-ahorita vengo-

-a dónde vas-

-voy con mi mamá Chayo [la abuelita] a ayudarle-

O sea, de ella le nace hacer las cosas, desde chiquita ha sido así

Le digo -¡ay! Jessy ahorita te doy la leche, espérame tantito-

-No, no. Dime dónde están los vasos o bárame un vaso y yo lo hago-

Desde el año. Y, trataba de hacerlo lo mejor posible. Si llegó a tirar un poquito, pero no era tanto como para derramarla. Lo hacía con cuidado. Y, si. Hay días que me agarra, me decía -ya te lavé el vaso- no más lo metía en el agua.

Le decía -muy bien hija, ponlo ahí- ya después lo lavaba yo.

Más aún, en este caso resulta significativo que la madre vea a la hija como independiente o le hace creer que es así por el hecho de hacerse cargo, de alguna manera, de los quehaceres del hogar, aunque después la madre tenga que volver a hacer las cosas, por ejemplo cuando la niña decía lavar un vaso al sólo mojarlo, la madre aprobaba la acción “muy bien hija” para después corregir lo hecho sin que la otra se diera cuenta: “ya después lo lavaba yo”.

Por otra parte evidencia aún más el “entrenamiento” de la niña para las labores del hogar cuando, ante una enfermedad de la madre, la hija toma el papel no sólo materno, sino de esposa al atender al padre dándole de cenar. También resulta revelador que el padre apruebe de manera por demás conmovedora la escena de la hija sirviéndole de cenar: “¡cómo ves, mi hija, su primera vez que me dio de cenar!”. Ello quiere decir que esta sólo fue una forma inaugural de atender al padre y que vendrán más veces como parte de este “ensayo”.

Pero, si, ella ha sido muy independiente, muy ... o sea, no le importa si yo estoy o si no estoy, de que tenga yo que darle. De hecho, una vez, esta yo enferma, muy enferma y entonces (...) me pase dos días en cama y me dice mi esposo - cómo te sientes-

Le digo -Bien ¿Quieres de cenar?

Dice -sí, ahorita yo me caliento-

Le dice ella -yo te caliento papi-

Pues agarró un banco, le sirvió en un plato, lo metió al horno, le puso [la hora] para el horno, le calentó a su papá ... Su papá se puso a llorar. Dice -¡cómo ves mi hija su primera vez que me dio de cenar!-

Le digo -¡fíjate!

Dice -¡ay que mi hija!-

Y si, ella de que le nacen las cosas, lo hace, si no, dice -No. Hoy no tengo ganas-

Y, por más que se lo imponga uno, no lo hace. [se ríe]

En esta última frase se pone de manifiesto la resistencia de la niña ante la imposición de realizar un quehacer doméstico y no sólo eso, sino que con el gesto de la madre de reír la

renuencia de la hija también se entreve la posición contestataria de la madre ante las formas de poder proyectada en la hija.

Con respecto a los niños, para ellos las tareas en el hogar son vistas como eso: tareas de carácter esporádico, no fijas y supeditadas al ánimo del hijo: “igual si quiere barrer”.

Señora Guadalupe: ... al más grande, Rubén, le toca tender su cama. A Alejandra igual, también la tiende; y, este, a Rubén le toca barrer, a Ale recoger la ropa y a Eduardo, los zapatos, y a mi, pues ya todo lo demás me toca (se ríe). Y después de la comida, este, Alejandra limpia la mesa, Eduardo barre y Rubén le sube de comer a los perros. Ya saben, ya no es necesario decirles; al que sí es a Lalo, porque te digo, igual si quiere barrer. Y, al él como no le dejan tarea, este, cuando le dejan, si, pero cuando no... es que es muy difícil, porque a él si le dejan hace sino le dejan no. Pero, así de quehacer, este, nada le gusta hacer (se ríe). Nada. A él sólo le gusta comer, jugar y ver la tele.

A su vez las labores domésticas de los niños se circunscriben a sólo sus pertenencias, argumentando que al hijo le gusta hacerse cargo de sus cosas, que tiene como gusto el orden: actitudes señaladas como masculinas.

Señora Blanca: Pues, más ahorita casi no hace nada, casi no lo pongo, pero, por ejemplo, este, él es muy, cómo de diré, le gusta tener sus cosas arregladas, entonces, lo que sí siempre está atento, tiene un mueble donde está su ropa, entonces, este, él siempre procura que esté limpio, que esté ordenado, no permite que pongan nada; si nosotros vamos y ponemos un reloj, el despertador porque nos queda a un lado, él lo quita; si ponemos la crema porque está ahí alguien sentado, va y la quita. No, no permite... Entonces, le gusta tener sus coches y todos sus juguetes arreglados y, este, por ejemplo, los fines de semana le digo –sabes qué, ya está muy sucio ese mueble, hay que limpiarlo- y (Marco) baja todo y limpia. A veces tiende su cama y lo hace bien, hasta eso que no lo hace tan mal y, este, (hace) lo que se le ordene, pero de

hecho, así, que obligación a esto, todavía no. Te digo que me paso. Cuando yo ya quiera él no va a hacer nada (ríe).

El que los niños realicen menos labores domésticas que las niñas es visto por las madres como algo normal. Paralelamente, podemos ver que las tareas como tender la cama o poner la mesa son valoradas más en el caso de los varones:

Señora Blanca: **Conmigo, si yo le mando algo, lo hace. En estos días ha agarrado de poner la mesa y él te la pone, créeme que yo casi no pongo mesas eh, yo sirvo y a la mera hora que sirvo ya pongo todo, como que no soy muy... pero él no, yo no sé, pero él llega, pone tenedores, cucharas, que no falten, vasos y cuenta –cuántos somos? Cinco- pone todos lo vasos y platos, todo. Una mesa bien puesta, de verdad, y yo nunca le he enseñado. Bueno, lo que pasa es que hay veces que sí llegamos a poner la mesa así. Y si le digo limpia la mesa, no la limpia, la lava (ríe). Él hace las cosas bien, bien, es bien hecho. A mi me gustan las cosas bien hechas, pero, yo no sé de dónde venga, pero él ya lo trae, es algo que ve o se fija.**

Es de rescatar que cuando las madres, tanto de niñas como de niños, hacen referencia a las “obligaciones” o quehaceres hogareños tienden a relacionarlas primero con la edad y luego con el género. Aunado a estas condiciones está el percibir a los(as) hijos(as) como propiedad común, lo que inmediatamente nos remite a esta circunstancia de obligatoriedad, sin duda la relación de poder en su forma *capilar* de expresión y acción.

La familia

El nexo familiar es el que posibilita la construcción de identidades, de relaciones y de formas de percepción; esta idea de identidad aglutina a los sujetos y, a su vez, los separa diferenciándolos unos de otros de acuerdo a la edad y el sexo, principalmente, a fin de que se relacionen diferenciadamente y construyan microidentidades. Los primeros referentes para los nuevos sujetos son el padre y la madre. La relación con la madre, sin duda está

presente a lo largo del relato, por ello parece pertinente remitirnos a la percepción que tienen niños y niñas (según el relato de la madre) del padre y hermanos(as).

Relación con el padre

La relación del padre con respecto a las niñas es apreciada por las madres como una relación de interés que se fundamenta en el poder económico y afectivo del padre hacia la hija: el padre es quien compra y regala juguetes, dulces; es el proveedor económico y afectivo *versus* la madre, quien es la que corrige, regaña impone límites y no suele ser indulgente, es el sujeto que disciplina.

Señora Rosario: como que no le tenía mucho caso a su papá, pero de que el papá le dio por comprarles todo lo que le piden, hasta lo imposible les compra, de ahí a agarrado el amor por el papá. Luego le digo -ay gordo, ya no lo quieras a tu papá-

-si lo quiero-

-por qué lo quieres, porque te compra-

-a parte, porque es mi papá-

O sea, como que más que otra cosa, es por su interés, porque ya saben, que conmigo, si tengo, les compro, si no, no les compro. Porque también, no está bien que uno los acostumbre a darles todo, porque el día que uno no tiene ni para la comida, que se yo, hay días que pasa, que no hay para algo. Cómo es posible que no tengo para la comida, pero tengo que tener para mis hijos. Entonces, no. O sea, yo les digo, si yo tengo, se les compra, si no tengo, no se les compra.

La relación diaria de madre e hija posibilitan la existencia de tensión entre quien manda y quien obedece; es entonces que la figura del padre se presenta como la benevolente y relajada.

Señora Mabelia: Su papá no le pone ningún límite, por eso luego es este...

Como que la consintió mucho, aja, él. No sé si por ser la más chiquita, no sé.

Bueno, es consentidor con las dos. Pero yo como estoy todo el día con ellas, yo soy más bien las que las regaño. No las dejo salir, porque ahí donde yo vivo vive una cuñada, tiene dos niños –una niña y un niño–, y si no me obedecen, no las dejo salir. Y, luego cuando les dejan tarea, si no hacen la tarea no las dejo salir. Si no comes no te doy para que compres un dulce o ... Pero no, hasta eso de comida no he tenido problemas. Si yo les digo no, lloran a veces pero no se salen. Y eso que nada más esta ahí patio y ahí luego, luego está mi cuñada, y no se salen. Si yo digo no salen, no salen.

Si bien, en cierto momento la madre sostiene que el padre no pone límites a las hijas, en otro momento del relato el padre es presentado como ajeno a la vida de las hijas, y es en este momento que la madre se vuelve mediadora entre el padre y las hijas, en este caso para no repetir su historia, es decir, los deseos de la madre se proyectan en las hijas y el esposos buscando como fin principal una relación armónica que se refleje hacia fuera.

Yo le digo a mi esposo que les de confianza. Porque yo con mi papá no tuve mucho acercamiento, porque mi papá fue muy celoso. Nunca nos acercábamos a él, pero porque también él no nos daba esa confianza; siempre mi mamá. Y es lo que le digo a él, que les dé confianza, que se les acerque.

Si en un momento del relato se argumentaba que el padre no disciplinaba a las hijas, esta aseveración se revierte con lo dicho en el siguiente fragmento:

Un niño le mando una carta a la de la primaria y me dijo –mamá, un niño me mandó una carta y mi papá se va a enojar- (Le respondí) –y por qué se va a enojar hija- le digo –tú no tienes la culpa de que te la haya mandado- le digo – al rato que venga (tu papá) le dices- –No- dice -se va a enojar- -No se enoja, cuando venga le dices: papá mira un niño me mandó esta carta- Y cuando llegó se la enseñó –papá mira un niño me mandó una carta- (El le respondió) –ay le voy a poner un... Para que no te vuelva a molestar, dile a la maestra, y si sigue molestando le dices que tu papá va a venir a la salida eh para que ya no te esté

molestando- y dice (mi hija) que le dijo al niño y ya, ya no la molesta. ¡Imagínate, y apenas cuántos años tiene! Si, a él le preocupa mucho. Más que nada porque ya ves que así está todo mal ahora. Le da temor ¿no?

Al padre se le ha visto como el sujeto protector, al que hay que temer, no sólo la hija, sino todo sujeto masculino que se le acerque: es decir, volvemos a esta idea de la propiedad y no pertenencia de los(as) hijos(as). La madre refuerza esta condición del padre al obligar a la hija a contarle todo lo que le suceda, y más cuando tenga que ver con relaciones con sujetos del género masculino.

La vigilancia de los hijos(as) tiene que ver precisamente con ciertas formas de “confesión” similares a las que se aplican en la religión cristiana; y la confesión, sin duda, conlleva una culpa que *debe* ser castigada por medio de una penitencia. Pero para lograr este acto de vigilancia por medio de la confesión es necesario propiciar la confianza del (de la) otro(a) en un acto de teatralidad: “Le digo (al esposo), dales confianza, pregúntales - cómo te fue en la escuela- (...) Pero (le digo) así, como que con mucho interés, para que así ella vea que estás interesado”. De igual manera, a la hija la empuja no sólo que le comente “todo” a ella, sino que se extienda a su padre.

Te digo que ella todo me dice. Le digo, todo dile, todo, todo. Pero con su papá, la grande como que no. Le digo, dales confianza, pregúntales cómo te fue en la escuela, ... Si les pregunta. Pero, (le digo) así, como que con mucho interés, para que así ella vea que estás muy interesado. Y, si, ya es un poco más...

En contraste con lo anterior, la madre sostiene que la hija le tiene confianza al padre sólo por mostrarse cariñosa, “barbera” y alegre: “cualidades” vistas como femeninas.

Jessica le tiene más confianza, llega y se le encima a su papá y ... son muy cariñosas las dos, pero es más Jessica, es más barbera, más ... alegre, más ...

En los casos de los niños, los padres son quienes corrigen en casos excepcionales y son, tanto en el caso de las niñas como en el de los niños, quienes están menos en casa, y por

tanto tienen menor contacto con los(as) hijos(as); ello no desmerita su papel de eje articulador y agente dominante de la familia ya que el padre es visto como un referente intermitente y a la vez omnipresente, que disciplina.

Señora Guadalupe: (Mi marido) **no está ni en el día ni en la noche. Trabaja en el día y trabaja en la noche, pero viene a comer. Entonces, este, viene y le doy la queja y los comienza a regañar. Los castiga: no los deja salir, o que quieren algo, no se los compra, pero no es común que los regañe.**

La madre en este caso es quien vigila y es la portavoz entre padre e hijos(as), pero quien ejecuta las órdenes y decide los castigos es el padre. La división estratégica de la vigilancia y el castigo tiene como fin el control de los nuevos sujetos, sobre todo si estamos ante niños, ya que, a diferencia de la niñas, donde la madre es la que vigila y castiga, con los niños la madre delega este poder al padre por ser del mismo género del hijo.

La relación padre e hijo se basa también en un acto de camaradería, un círculo cerrado, en el cual convergen formas de comportamiento y percepción que proyecta el padre hacia el hijo con el fin de que este último las reproduzca en un acercamiento al arquetipo de hombre.

Señora Blanca: **Mi esposo (vio a Marco) como su juguete nuevo ¿no? A él lo recibió mucho mejor a los otros, con más conciencia, este, tenemos eso sí, muy diferente, yo creo, la educación porque tú aprendes ¿no? de cualquier forma: con el primero no sabes ni qué onda, con el segundo, más o menos, pero ya con el tercero, ya, ya de plano ya; sabes qué es bueno, qué está bien, en dónde te están tomando la medida y todo ¿no? Pero, este, pues mi esposo lo consiente mucho, pero también, en cierta forma, cuando se necesita se pone enérgico igual con él; y la verdad es su adoración ahorita y el niño prefiere más al padre, más, más. A mí que querrá mucho, pero para él lo máximo es su papá porque mi esposo lo hace (consentirlo) con más conciencia, o sea, no te puedo decir que con más amor, porque yo creo que el amor es para los tres, pero con más conciencia, como que ya él ha estado más conciente del niño ¿no?**

Entonces, yo siento que el niño se identifica con su papá y además todo lo que le pide, dentro de las posibilidades ¿no?, él le cumple o no sé, pero la verdad pa' él su máximo es su padre, para él. De hecho, Marco Antonio es igual (a su padre) hasta en el gusto a la comida, todo, o sea, todo es igual que él, que su papá: la mirada, los ojos, o sea todo. Entonces, yo creo que todo mundo le dice igual –ay, te pareces mucho a tu papá- Entonces él se siente más identificado con su papá porque él, de hecho, es el que se parece más. Y, de hecho, con su papá es muy acomedido. Mi esposo trabaja en la decoración y hay veces que tiene que lavar alfombra, entonces Marco Antonio es algo así como su ayudante, o sea, yo creo que por eso lo quiere tanto porque él va y (dice) –qué papá, qué necesitas- y le corre, él ya sabe qué necesita (su padre): le corre, le aspira, le jala, le barre, le junta todo lo que necesita. No necesita decirle.

En este fragmento de historia de vida la madre exalta el papel del padre como el modelo a seguir para el hijo, quien lo imita (gesto que es propiciado y aprobado por el ambiente inmediato) en sus gustos, aficiones y en el trabajo; el hijo se acomode en las labores paternas porque, siguiendo las palabras de la madre, se siente más identificado con el padre, principalmente por el parecido físico y en segundo grado, y quizá sea el factor preponderante, por ser copartícipe de todo lo que hace; al incluir al hijo en sus labores, lo que logra el padre es mostrarse como modelo a seguir, además de estar al tanto del proceso de masculinización del niño.

Ya hemos visto en el apartado anterior de esta investigación que las diversas manifestaciones de vigilancia por parte de padre y madre hacia los(as) hijos(as) las encontramos de manera importante en el juego simbólico: los niños reproducen las conductas adultas (gestos, ademanes, lenguaje, etcétera) magistralmente, pero esta imitación no termina ahí, sino que convierten a sus personajes en sujetos maleables capaces de transformarse y revertir lo hecho por los adultos en la realidad. Estamos pues ante este ejercicio de resistencia por parte de los niños ante el *deber ser*.

Relación con los(las) hermanos(as)

La forma en que se interrelacionan los(as) niños(as) con otros miembros de la familia, en este caso hermanos(as), que aunque comparten no sólo un espacio de vivienda sino también un conjunto de actividades y sentimientos, pone en relieve las maneras y condiciones diferenciadas (por edad y género) en que son educados los(as) hijos(as) en el seno del hogar:

Señora Mabelia: A su hermana más grande la hace siempre llorar. Se pelean, casi quieren todo, las dos quieren lo mismo. Juegan muy bien, pues no hay nadie más ahí, juegan ellas dos, pero luego se empiezan a pelear.

Como se puede dilucidar, a partir de los relatos de la señora Mabelia, en comparación con el de la señora Blanca, las jerarquías entre hermanos(as) pertenecientes al mismo género no pesan de manera importante en comparación con quienes son de géneros diferentes:

Señora Blanca: Yo creo que a la niña, yo siento que... a los tres, los tres están consentidos en sus niveles ¿no?, pero, a ella a veces yo siento que la consiento más por ser niña, tal vez o porque yo en algún momento yo fui la mayor, a mí, por ejemplo, me tocó, ora si que, lo más pesado (y por eso) a ella trato de consentirla más, que ahorita ya tiene trece años, ahorita si ya empiezo a exigirle, vamos, tantito: -oye haz esto, ayúdame aquí, ayúdame allá- pero, este, pero sí siento que la he consentido conforme a su edad.

El argumento de que se consienta más a las hijas que a los hijos se basa en la creencia arraigada que sostiene que las mujeres son de suma delicadeza “por naturaleza” o en palabras de la propia madre “yo siento que la consiento más por ser niña”. Mas también esta postura da cuenta de los deseos de la madre de no repetir su historia en la hija de hacerse cargo de las labores domésticas a corta edad.

Con el hijo mayor la percepción difiere. La madre lo describe a partir de sus logros escolares y luego se remite a las labores hogareñas que realiza, para justificar luego que hijos e hija tienen los mismos derechos.

Luis Enrique, el mayor, él ahorita, como está en la escuela y se dedica a la escuela, pues también igual en la casa... pero, si, si, casi todos llevan lo mismo, el mismo permiso; vamos, mi esposo es igual ¿no?, o sea, si hay oportunidad de salir y es algo bueno, vamos, los apoya igual. Entonces, si...

Las rivalidades y afinidades entre hermanos y hermana se entienden por los roles de género. La hermana, por un lado, no acepta la presencia del hermano por “celos”; por otra parte, el hermano mayor se presenta como el sujeto protector del menor a quien demuestra su aprecio con formas bruscas que se justifican en el trato entre el género masculino.

Marco quiere mucho más, más a Enrique que a Tania, porque Tania es... haz de cuenta como que Tania, todavía no digiere que Marco esté, como que los celos todavía siguen; y en Luis Enrique no, para él es como su, no sé cómo lo ve, como su muñequito, te digo que así me lo trata (ríe). Me lo trata luego bien feo, porque, o sea, lo maltrata, vamos, pero es su forma de querer, de cariño ¿no?

El autoritarismo del hermano mayor es justificado, e incluso valorado por la madre a lo largo de su relato, sin embargo en este punto, la madre argumenta que delimita el papel dominante del hijo frente a la hija, quizá por creer que el trato debe ser diferenciado en comparación con el del hijo menor donde es permisible la brusquedad en el trato.

(...) mi hijo mayor es muy autoritario y siendo el primero se siente con el derecho de todo ¿no? Entonces, yo siempre le he dicho –tienes que respetar a tu hermana, su espacio, su tiempo- Si ella quiere ver algo y éste llega y agarra con que –yo le cambio a la tele o yo ya la apago porque yo ya llegué- No, o sea hay que tener un respeto.

Dentro de las relaciones de género están también las generacionales y en este punto salta a la vista la manera en que convergen edad y género en el trato con el niño. Con respecto a la edad, la madre sostiene en una frase la manera en que es percibido un niño: “Él como ser

humano o como lo que tú quieras, es parte de la familia y tiene derecho a hablar...". Este argumento nos remite a las ideas decimonónicas donde los niños no son concebidos como sujetos, personas o seres humanos y, en dado caso que se les tome como seres humanos se les llega a percibir de manera incompleta o disminuida, como el caso del género femenino.⁸

Igual con Marco, o sea, por chiquito me lo quieren, igual ¿no?: -tú no tienes derecho ni de hablar- Entonces, pues no. Él como ser humano o como lo que tu quieras, es parte de la familia y tiene derecho de hablar, y si quiere ver una caricatura se le tiene que respetar, o sea, igual ¿no? para que se valoren entre ellos, como hermanos, que es difícil porque, por ejemplo, los hermanos siempre pelean mucho ¿no? Pero, bueno, yo creo que lo que tú les enseñas, a la larga si se les grava ¿no? (...) cuando nosotros salimos como pareja, no estamos, entonces, mi hijo es muy responsable y se hace cargo de los dos, no nada más de uno o de otro, no, de los dos y cada quien asume su responsabilidad en lo que le toca; al chiquito los dos lo ven, lo bañan, lo peinan, todo y, pues, él respeta a los mayores, o sea, sí es una maestra deben tenerle respeto por lo que es ¿no?, porque es maestra o porque es gente grande: su abuelita, su abuelito.

Es claro, pues, que tanto niñas como niños, en pleno proceso de constitución de género, imiten al sujeto más inmediato (padre o madre) no por propia voluntad, sino porque recibe señales explícitas e implícitas de todo su entorno social que les indica quiénes es su referente para "construirse" como sujetos femeninos o masculinos; ello se refuerza en la relación con los(as) hermanos(as) y sin duda, también, en la atmósfera escolar.

La escuela

La escuela es agente socializador que, como se ha argumentado en esta investigación, no se limita al plano instruccional, sino que va más allá, se presenta como un "transmisor" tácito de creencias y valores a través de las relaciones cotidianas.

⁸ Si, tanto un niño como una mujer son concebidos como sujetos disminuidos, en el caso de una niña esta concepción pesa con doble rigor.

En sentido, las madres relatan cómo fue la incursión a la escuela de los (las) hijos(as), sostienen a la vez que los grandes cambios de carácter de los (las) hijos(as) se deben al ambiente escolar

Señora Rosario: (...) yo traía a mi sobrino, y venía yo con ella, y me decía –ay, yo quiero ir a la escuela-

-Pero, es que estás muy chiquita- (Y yo la metí a los tres años)

-y es que yo ya quiero ir-

Entonces cuando yo la traje, yo sentía feo porque... No era muy apegada a mi, que todo el tiempo estuviera conmigo, de hecho ella siempre ha sido muy independiente, este... y cuando yo la traje, cuando yo la inscribí le dije: –Jessica ya te inscribí a la escuela-

-si mamá, que bueno-

Entonces cuando la metí, me dice la maestra –ya pásela- Y se mete ella sola y le digo –adiós, voy a la casa-

-si, al rato vienes por mi-

O sea, nunca fue de llorar, nunca tuvo miedo, o preocupaciones y eso. No, no, de hecho fue muy, muy fuerte para... porque ya ves que hay niños que lloran, su hermano de hecho todavía llora.

La madre califica como digno de resaltar que la hija expresó el deseo por asistir a la escuela, aunque se esperaba una reacción de aversión y no de “fortaleza”, sobre todo en comparación con el hermano. Estamos, pues ante el binomio Fuerza/Hombre, Vulnerabilidad/Mujer

(...) antes (de ingresar a la escuela), era más, como que más noble, más, no se, más sencilla, pero ahora, como hay muchas compañeritas de aquí que son medio agresivas, entonces ella también. Entonces ya ha cambiado. Cuando la molesta alguien, es cuando explota...Porque antes decía –no, estate quieto- o –al rato jugamos- Así decía, pero con más paciencia. Y, ahora, si tiene paciencia, pero no tanta como antes la tenía. Ahora, luego, luego, se exalta y

se... O sea, ella no es de esas personas que pegan o que pelan por cualquier cosa. No, solamente se defiende. Si la molestan, lo hace, sino pues ella juega tranquila.

Generalmente se cree que la escuela es caldo de cultivo de manifestaciones de agresión y mala conducta debido a diferencias de *capital cultural*, sin embargo, lo que está de manifiesto en el contexto escolar es que, dentro del proceso de socialización, las divergencias, entre formas de educación familiar, pero también las gestadas desde los agentes educadores provocan reacciones contestatarias.

(...) a ella le gusta mucho estar escribiendo su nombre, o los números, le gustan muchísimo, o también le gusta mucho estar iluminando. De hecho, allá en la casa se pasa haciendo de dibujos. Pero, si, a ella le gusta mucho pintar, inventar, estudia de hecho: -qué color le pongo-

Dibuja mucho sus princesas, dibuja mucho a su papá con su hermano, jugando fútbol; me dibuja a mi, que haciendo la comida; se dibuja ella jugando, dibuja a sus tíos de ella ¿no?. Dibuja de todo. Luego, dibuja la casa. Hasta le digo -tú vas a ser dibujante-

-No. Yo ya te dije, voy a ser dentista-

Y, si, a pesar de la edad que tiene, si tiene buenos dibujos.

La inclinación por ciertas actividades escolares, muchas de las veces son fomentadas por los sujetos educadores o por la familia, en el caso de las niñas, actividades como dibujo, danza, canto, etcétera son valoradas como actividades femeninas, que a su vez están relacionadas con el ámbito privado.

Cabe decir que, si analizamos de manera básica, el dibujo da muestra de cómo se percibe la niña y cómo asimila y reproduce lo que le rodea.

Señora Mabelia: Es en cierta forma muy sociable, nada más que luego a veces como que -yo no sé cómo sea la maestra en sí con ella- pero luego, ahora que

juega a la maestra hace como, dice como dice la maestra: -mis amores, ya mis amores- o sea como que quiere imitar a la maestra.

(Antes me imitaba a mí) Yo creo, porque era la única que estaba... y ahora dice: -a ver mis amores- Y así. Y eso (la expresión) se la he escuchado a la maestra.

La figura de la educadora se presenta ahora como el modelo a seguir por parte de las niñas; la madre pasa a segundo plano y se pondera este modelo que está fuera de casa, pero que a la pequeña no le es ajeno y le parece cercano por el lenguaje maternal.

(También) se ha vuelto muy peleonera. Es pesada, pero siempre ha sido así; así es con su hermana y con ... Luego le digo a mi esposo, este, entra (a la escuela) y me quedo ahí sentada, casi hasta que cierran y ya esta empujando a los niños y a las niñas las jala, pero como jugando. Pero es pesada.

Al igual que el primer caso, la madre refiere el cambio conductual de la hija a partir de la incursión a la escuela, aunque después sostiene que suele ser brusca también en casa.

Desde que entró (a la escuela) se ha vuelto muy delicada hasta en la forma de peinarse. Antes la peinaba yo como quería, con trencitas, colitas. No, ahora ya no. Ahora quiere peinados modernos, y que el fleco no sé cómo, y que... Y, antes no. A partir de que entró a la escuela, porque dice que cómo su amiga sí trae el pelo corto, y que cómo su amiga sí le hacen no sé qué y quiere como la amiga. (...)

Si bien, en un momento la madre argumentó que la hija tendía a la brusquedad, también sostiene que la escuela la ha refinado y cambiado “sus gustos”. El contacto y la relación con otras niñas de la misma edad propicia una identificación y, junto con ello, otros modelos a seguir.

La escuela si le gusta mucho, muchísimo. De hecho luego a veces le digo –no te voy a llevar- y llora. Y otros lloran porque no quieren y ella llora porque le digo que no la voy a llevar. Cuando llega a la casa me platica de todas sus amigas, qué hizo, que no hizo, que si se cayó, que si le pegaron, que si lloró, que si no hizo la tarea, ella lo que hizo, la maestra dijo esto, la maestra dijo lo otro. Todo, todo lo platica. Que si su amiga tiene novio

El gusto por la escuela pareciera que se explica, según deja entrever la madre, por las relaciones de amistad y afectivas más que por el gusto por la instrucción.

Con respecto a los niños, la madre tiende a ser “complaciente” en la percepción del comportamiento del hijo en la escuela. Quiero decir que, si los hijos suelen reñir en la escuela, ellas no lo manifiestan y, por el contrario, ponen de relieve sus aptitudes para el estudio sobre cualquier otra situación dentro del ambiente escolar.

Señora Guadalupe: Mmm (Eduardo) es bien tranquilo. Lo que pasa es que siento que ya, a veces se aburre: le digo (a Eduardo) –acábate esta plana- y lo hace, y se apura, pero si me lo hace mal le digo –ésto está mal- y entonces, agarra y dice –bueno la vuelvo a hacer- La repite y ya. Si, si es inteligente nada más que le da flojera hacer ciertas cosas. Pero, es bueno en la escuela.

Señora Blanca: (...) mira, yo ahorita lo he estado observando mucho a él y, este, inclusive la maestra, no la que tiene ahorita, sino la maestra Chabelita que la tuvo un año me dice que él participa mucho en, por ejemplo, ahora tuvieron la semana de la ciencia, entonces, este, a él le gusta participar mucho y entiende, vamos, pone atención, le gusta poner atención, todo se le grava. Yo le decía a mi esposo, vamos, refiriéndome al grande, porque mi hija, ella es bien distraída, a esa no le gusta mucho poner atención, y el grande no, el grande es demasiado, muy metódico, le gusta estudiar, todo lo contrario ¿no? Entonces yo le decía (al esposo que Marco) me refleja a mi hijo el mayor, o sea, participa mucho, le gusta, le gusta entender, por ejemplo, el otra vez les enseñaron, ahora en septiembre, que los héroes de la patria y todo eso, y todo explica y

todo te dice y todo te explica bien y los conoce: si va en la calle y ve algún póster o algún busto, él dice –él es Miguel Hidalgo, este es fulanito y este hizo esto- o sea todo te lo explica.

La participación, la atención, la retención de conocimientos, la actitud metódica, etcétera son asignados y sobrevalorados para el género masculino; en cambio, la mujer suele ser vista como distraída que no le “gusta” poner atención. Ni duda cabe que en la escuela se fomentan y enaltecen aptitudes como la dedicación al estudio (memorización, principalmente) a través de la competencia entre clases sociales y entre géneros. La manera en qué se les educa a niños y a niñas es diferenciada, sin duda, pero ello no sería posible sin la educación informal que se gesta desde la familia, donde se marcan diferencias y se le asigna a cada miembro un lugar (real y simbólico).

No es de extrañar, pues, que, siguiendo a Bourdieu y Passeron en *La Reproducción*, la escuela, en confabulación con la institución de la familia conduzca a los sujetos por ciertos senderos “marcados” como femeninos o masculinos. Ni duda cabe que el sistema escolar favorece a los hombres sobre las mujeres, independientemente de la clase social a la que pertenezcan.

La televisión

Al igual que la escuela, la televisión es un factor mediático que recupera formas y usos provenientes de instituciones primigenias como son la familia y la escuela, pero que también revierte pautas establecidas por estas instituciones incorporando nuevos elementos y formas de visión de la relaciones sociales. Es por ello que sostenemos que el impacto que tienen los programas televisivos que sigue la audiencia infantil se pueden entender a partir de un todo; quiero decir que, si hubiéramos analizado aisladamente las repercusiones de un medio de comunicación como la televisión en la constitución de géneros en los infantes, sin duda que análisis arrojaría una visión incompleta y sesgada; en cambio, retomando un contexto de mayor amplitud, es decir al analizar a la familia, la escuela y la televisión de manera conjunta se tiene la posibilidad de un acercamiento mayor para el análisis e interpretación de una realidad. Si pensamos, en este sentido, que la televisión se

fundamenta en contenidos ideológicos es entonces que podemos entender el papel preponderante que tiene, junto con la familia y la escuela.

La televisión nos pone frente a formas de construcción de significados, modelos de estilos de vida, hábitos de consumo (tanto materiales como simbólicos), patrones de conducta y estereotipos (en cuales encontramos tanto a modelos a imitar como los que sujetos a rechazo).

Señora Rosario: A ella le gusta ver mucho de esas películas de princesas, de la cenicienta. Entonces a ella le gusta jugar que ella es esa persona, y que su hermanito es el enanito, que si no la madrastra. Ella le gusta mucho lo de películas

Caricaturas donde aparecen princesas o niñas cándidas proveen de un capital ideológico que indica lo que *debe ser* y *debe ver* una mujer. El deber ser de una *princesa* refuerza la idea de la debilidad (física y simbólica) junto con la preponderancia de una belleza a costa de lo que sea y la presencia del personaje masculino para dar sentido a la existencia de la figura femenina; esta visión se refuerza (y retomando la idea del *deber ver*) con programas “exclusivos” para mujeres: telenovelas, películas románticas (que rayan en lo cursi y absurdo) y programas de “chismes” en los cuales se maneja un lenguaje en extremo estereotipado. Se circunscribe, pues, el rol de la mujer a un simple maniquí de aparador, infravalorando de esta forma al sujeto femenino.

Señora Mabelia: Le gusta el Chavo, Barny, Las Pistas de Blue y Bizbirije. Esos le gustan, no le gustan de violencia, no. De hecho, caricaturas que me he dado cuenta que mis sobrinos ven que de luchas y de peleas y de guerras, y no a ella no. No, le gustan mucho los educativos: Plaza Sésamo, ... Todo eso le gusta mucho. Pero, la televisión no la ve mucho. Mucho, mucho, así, no.

Los programas denominados educativos como *Plaza Sésamo* y recientemente *Bizbirije* han ganado adeptos en los últimos tiempos debido a que han abandonado cánones obsoletos de programas convencionales y predecibles dando cabida a otro tipo de enfoque y de forma de

percibir las relaciones sociales. No obstante, la permanencia de viejos programas revelan a una sociedad conservadora que se empeña en “rescatar” y reivindicar programas denominados “familiares” y no sólo eso, sino que incentivan a los hijos a consumir este tipo de televisión. Tal es el caso del “Chavo del Ocho”, donde personajes infantiles encarnados por adultos, presentan más modelos de rol masculino que femenino. Aquí los hombres constituyen la fuerza laboral desempeñando un mayor número de ocupaciones y de un mayor *status* en comparación con los personajes femeninos.

Señora Guadalupe: ¡Ay, el “Chavo del ocho”! Todo el día con el “Chavo del ocho”. Una vez que nos subimos al peccero, sin querer le pego a una señora, y este, bueno ya se sentó, pidió una disculpa y este le dijo a la señora: -es que se me chispoteó- y, este, ya le dije -ahora, pásate de este lado porque aquí ya hay lugar- y entonces, este, le volvió a pegar a la misma señora; entonces le dice la señora: -esta es la segunda vez- Y dice (Eduardo) -es que no me tiene paciencia- Cosas que dice el “Chavo del ocho”. Ya la señora: -¡ay mi amor! Y, así en la escuela dice cosas que dice “el chavo”, ajá.

El que el niño se apropie del personaje, repitiendo las frases y actitudes, sobre todo en momentos embarazosos, conlleva una acción lúdica que le permite escudriñarse en el personaje de ficción para enfrentar una situación real.

Señora Blanca: Yo te puedo decir que, nosotros cuando regresamos de Querétaro, el niño tenía diez meses, pero, nos empezamos a congrega en una iglesia cristiana. Ahorita, nosotros somos cristianos. La educación en el cristianismo es totalmente diferente. Es una educación que se les da ... es educación, vamos, de acuerdo a la palabra de dios, pero es educación. Entonces, es totalmente distinto, porque con los otros pues, a tu manera, a tu forma de pensar tu los corriges o sólo los tratas de llevar ¿no? Y aquí no, aquí es a la manera de dios, y la verdad es totalmente diferente. El niño ahorita entiende muchas cosas, créeme que, a sus cinco años, yo nunca me imaginé que las fuera a saber. Por ejemplo, él hizo una promesa y a mi me impactó porque,

no sé si supiste de los ...de la caricatura de los pokemoon. Ya ves que pasó en la televisión todo lo que hay detrás de la caricatura. Que es, este... que trae muchos mensajes subliminales para los niños y diabólicos, porque en realidad sí son. A mi ya me habían dado información. Inclusive a mi hijo el mayor ya le habían dicho de dónde procedían las caricaturas, toda la historia y todo; pues, aún así, el niño ...pues es lo máximo, o sea los pokemoon ahorita es lo máximo ¿no? Entonces, yo lo dejé y, a pesar de que ya me habían dado información, él seguía viéndola, y mi hijo el grande le apagaba la televisión y él (Marco) lloraba, y berreaba por ver la caricatura. Entonces, cuando pasó el programa en la tele, cuando dijeron todo esto, este, empezaron los comentarios con sus primos; entonces el preguntó: -oye mamá y por qué es mala o que- Entonces, a mi forma, a mi entendimiento, vamos, yo le expliqué que la caricatura de lo que se trataba era de que pues él no entendiera, de que él fuera rebelde, a su edad ¿no? entonces me dijo: -y eso no es de agrado de dios?- Le dije -pues no hijo, porque dios quiere que tú te portes bien y esto hace que no te portes bien-.

La función de las caricaturas tiende a ser paralela a la de la familia y la escuela, es decir que los programas de televisión se apegan a una forma de visión social estandarizada, donde los roles sociales y las pautas de comportamiento están estrictamente delimitadas. Por ello caricaturas que salen de lo prescrito (aunque sea mínimamente) y que asoman cierto gesto de rebeldía, como el que se describe en esta parte, provocan que la madre salte ante la posibilidad de tener un no control sobre el niño ahora; por esta razón recurre a una institución totalizadora: la religión para así tener un dominio indirecto sobre el niño a través de un dios con poder panóptico que vigila y castiga.

Entonces, yo no sé. Mira, yo realmente no sé qué pasó, pero el dijo: -sabes qué voy a tirar todo lo que tengo de pokemoon- Y, tenía muchas cosas: juguetes, tazos, mucho. Entonces, agarró todo, increíble, agarró todo el niño y lo echó al bote de la basura. Muñequitos que yo le había comprado y cosas, las echó al bote de la basura y dijo: -yo le prometo a dios que no voy a volver jamás a ver la caricatura- Y, hasta la fecha no la ve. Y dice: -una promesa,

mamá, se cumple- Entonces, ahí se ve. Y la verdad, no es porque uno, porque diga -¡ay, yo!- ¿no? No, porque, es como te digo, es una educación en la iglesia en la que estamos, y ahí está el resultado ¿no? Es diferente.

El sabe que no es bueno el pokemoon y el dragon ball, pero de ahí en fuera ve todas las caricaturas. Yo por ejemplo, le digo que vea el once, las caricaturas que, vamos, son para él buenas ¿no? Pero no, el cinco es el que más los atrae, si, de plano. Pero, ve todas las caricaturas, menos el pokemoon y el dragon, por decisión propia.

Este último caso es paradigmático al observar cómo los progenitores indican a los hijos qué ver y qué no ver; conjuntamente, los medios de comunicación, siguiendo a Wright Mills, indican a los sujetos quiénes son, les prescriben aspiraciones y les señalan cómo lograrlo. La ideología impuesta desde la familia y los medios de comunicación no disipan la capacidad de resistencia de niños y niñas ante las exclusiones simbólicas, sino que por el contrario, muchas veces propician el cuestionamiento de programas y personajes, y junto con ello los procesos de exclusión y estereotipación que se gestan en la familia y en la escuela.

Relación conflictiva

Precisamente en la relación de poder y resistencia es que se evidencian los cuestionamientos por parte de los(as) niños(as) hacia las instituciones socializadoras, sobre todo a la familia:

Señora Rosario: Muy noble es ella. Pero si tiene de repente su carácter fuerte. También no se deja. A ella no le gusta que la manden, o que le griten. A ella no, no le gusta. Ella dice -yo soy persona y yo entiendo, pero a mi no me...- De hecho a la maestra ya se lo dijo, porque luego le quiere gritar y le dice -No. A los animales tal vez se les grita, a mi no- dice -yo soy persona y yo entiendo de hablar- Y si, pero sólo así es cuando se enoja, o cuando alguien la molesta. Pero también como le digo, no le gusta que la manden. Luego, tengo otra sobrina,

que es más grande. Pus, lógico, quiera hacer lo que ella quiere. Y, cuando no...como no puede con mi hija, se enoja también.

Las acciones contestatarias o de resistencia en la infancia responden a ejercicios autoritarios por parte de adultos, donde la (el) niña(o) se siente infravalorada(o) y por ello señala, con palabras o por medio de violencia física, su malestar.

Señora Mabelia: (...) Jessy es muy pesada con su papá. La llama y le dice – dame un beso- y le dice (Jessy) –no, porque no me quieres dar dinero- Le dice (el papá) –bueno, si me das un beso te doy dinero- Y le da un beso y le dice – dame el dinero- Le dice –no, yo quiero muchos besos- Le dice –feo papá, ya no te quiero- le digo –Grosera- le digo -Dale una nalgada que no te diga así- Y no, el la jala, la abraza y la ... En lugar de que le diga –no me digas así- o ... Y luego le pega. Bueno, así va –feo papá- y le pega. Y (a) él le da risa. Y yo no, a mi nadie, le digo –no quiero que me vuelvas a pegar porque te voy a dar un manazo, porque soy tu mamá y no me debes de pegar- O igual quiere hacer lo mismo con sus tías o con su abuelita y le digo –no, porque yo te doy y te voy a dar un manazo, porque no debes de hacerlo, debes de respetar, son tus tías y tu abuelita- Pero, sigue. Pero, a gentes que no conoce, no; o que así, primos o tíos que ve así muy poco, no. Casi lo hace con la gente que más convive, como que tiene más confianza. Y más ella, es que es tremenda.

También es de resaltar que las estrategias de resistencia de las niñas frente a formas de control se manifiestan de maneras simples, como el no querer usar cierto tipo de ropa (que la madre elige) y preferir otra (como las de las compañeras y amigas):

Le gusta la ropa moderna, le gusta ponerse pantalones y blusas de tirantitos o playeritas, zapatos como huarachitos. A mi me gusta mucho ponerles vestidos, pero últimamente ya no quieren, ninguna de las dos. Cuando hay fiestas, luego les pongo vestidos, luego me dicen que porque nada más van ellas con vestido si las demás niñas no. Si, se fijan.

Con los niños, la relación poder-resistencia se manifiesta de manera más sutil, ya sea que simplemente omitan las órdenes, que manifiesten su incorfomidad ante el trato diferenciado entre él y los(as) hermanos(as) o que, ante la relación de dominio, se expresen con la forma de vestir y comportarse:

Señora Guadalupe: Pues, es obediente cuando quiere, cuando no, igual no eh. Por ejemplo, este, le digo –te toca recoger los zapatos- Me dice que si pero, igual. Los tiene que recoger antes de irse a la escuela. Luego me dice que –ya se me hizo tarde, ya vámonos- Y, ya nos vamos y ya no los recogió.

Señora Blanca: (...) hay veces que él protesta ¿no?: -pero, por qué yo esto, si mi hermana no- o –por qué a mí si me dices y a ellos no- Entonces, pues ya le explico. Pero, de hecho, por ejemplo, de su ropa, su vestido, en muchas cosas él toma sus decisiones. Y, aunque no me gusten a veces las respeto. Le explico y todo, pero por ejemplo, ahorita con el pelo ¡Tan sólo con el cabello! Lo llevó a la peluquería mi esposo (Marco dijo) –quiero con los pelos parados- (Mi esposo): -no hijo, que te peinen así- (Marco): -no, no, no, yo pido con los pelos parados- Y, como el muchacho (peluquero) ya lo conoce, le corta con los pelos parados. Y, ahorita viene y, en la mañana él se peina. Entonces, yo lo peino bien. (Y Marco dice) –no, no, es que con los pelos parados- Y, ahorita, por ejemplo le dije -sabes qué, estás bien, pero bien feo- le digo, porque está todo greñado ¿no? Le digo –ven- lo peiné y le hice su cabello de lado, su copetito, normal. Pues ya ahorita que nos veníamos, fue y se peinó y ya cuando lo vi, ahorita en la parada, ya traía el pelo para atrás. Entonces, pues ni modo le digo –al rato vas a estar todo bien greñado- (Responde) –no importa, al rato me vuelvo a peinar- Pues si, o sea, en ciertas cosas, aunque no (me gustan) si me gusta darles libertad.

Lo que pasa es que ahorita está en la edad que se empieza a fijar en que los otros dicen –no quiero- entonces dice -¿por qué yo? O sea, protesta porque los otros protestan, pero no, es muy raro, él casi todo hace ¿eh? Ahorita está en la edad en que todo (hace) y lo que no le gusta, o sea, lo que no le manda uno a

hacer que es, por ejemplo, lavar trastes o jugar con agua, pues es lo que él quisiera hacer ¿no? Pero no, pero en realidad no hay casi cosas que me diga que no, todavía no.

Aunque se argumenta que la rebeldía es sólo cuestión de edad y de tiempo, lo cierto es que la resistencia no cesa, sino que se transforma, surgen nuevas estrategias para enfrentar las relaciones de poder. En el caso de este estudio es notorio que niños y niñas comienzan a ensayar formas de resistir y junto con ello practican incipientemente maneras de ejercer el poder, sobre todo a través del juego simbólico.

Reforzamiento del género y de los roles sexuales a través del juego

Los juguetes y los juegos proveen a los nuevos sujetos de un capital de entrenamiento y de ensayo: a las niñas se les procuran muñecas y juegos de cocina, a los niños, pelotas y carritos. Es fácil darse cuenta del fin que se busca: circunscribir a las mujeres al ámbito privado y a los hombres en el espacio público.

Señora Rosario: Cuando juega con sus muñecas, ella juega, que las muñecas son las hermanastras, o que son las hijas de las princesas. O sino juega a la escuela y que ella es la maestra, y les enseña a sus alumnos, y así. Pero casi siempre juega sola. A ella le gusta mucho jugar sola.

El interpretar a personajes fantásticos, como las princesas, contrae lado el reforzamiento de un prototipo de mujer y, paralelamente, fomenta el juego en solitario, ya que es difícil encajar un personaje de ficción en la realidad (sobre todo cuando no hay otras(os) niñas(os) que se incluyan y sean cómplices en el juego); esta situación la tienen muy clara las(os) niñas(os), por ello, muchas veces integran a sus muñecos como personajes.

Señora Mabelia: Siempre le gusta jugar a la maestra. Ella es la maestra, si. Luego se pone a jugar con las cosas de la maestra. Y no es una maestra regañona, más bien consentidora. Pone a hacer un dibujo y todos estamos

viendo la televisión y con el dibujo ¿no?, y dice: -ya no lo quieres hacer?- y le digo -no- Dice -ya no lo hagas, ya vete al recreo- Y ya.

También le gusta jugar a la mamá, le gusta jugar con muñecos, como bebés, porque los envuelven y traen su pañalera y traen ropita, mamilas. Que lo acuestan, que -te voy a dar tus cucharadas- cuando está enfermo, ajá. También le gusta jugar a la comidita, que hace pasteles, de belleza: que se viste y se peina.

Jugar a la mamá y a la maestra demuestra esta preponderancia de roles establecidos claramente, pero además está latente el carácter estereotipado de la mujer: maternal, protectora, dedicada, etcétera.

Los juegos de los niños, por el contrario, tienden a ser de contacto físico y concernientes a disciplinas deportivas:

Señora Guadalupe: Este, su papá le preguntó qué quería jugar si básquet o football y, este, luego, luego dijo que básquet... y, yo pienso que es bueno ¿no? porque, este, es bueno el ejercicio... Bueno, (ríe) además los hace crecer. Ya ves como están de altos los que juegan básquet (ríe). Y, este, por eso está bien que haga un deporte.

Señora Blanca: A él le gusta mucho el fútbol, le gusta, en juguetes, a él le gusta los muñecos y le gusta armar. Lo que más le llama la atención son muñecos y armar. Le gusta jugar con compañeros. Le gusta jugar, vamos, es la edad, (los niños) no hacen otra cosa que jugar.

Los juguetes, sin duda, evidencian la forma diferenciada en que se trata a niños y niñas. El *marcar* una gran parte de juegos y juguetes como exclusivos de niños o de niñas ha propiciado la separación de los géneros cada vez más.

Relación con otros(as) niños(as)

El otro, sin duda pone en perspectiva la existencia de una(o) al evidenciar un *capital cultural* diferenciado y que está enmarcado por la separación de acuerdo a la clase social y al género. El cómo y el por qué se relacionan mujeres y hombres diferenciadamente obedece a que el todo social está permeado por cánones establecidos y bien definidos.

En este relacionar diferenciado, a las mujeres se les induce desde pequeñas a ensayar las relaciones de pareja como la de tener un novio:

Señora Rosario: (...) mira ella, desde que entró aquí hubo un niño que le gustó como no tienes idea. Era el novio para todo. Y también, a él le gustaba ella, porque una vez llegué, y tenían poquito de haber entrado a la escuela, y me dice: -señora-

Le digo -qué pasó-

-ya se va a llevar a su hija-

le digo -ya Oscar, por qué-

-ay, yo le iba decir si me dejaba casar con ella-

le digo -a ti te dejo que te cases con ella, pero cuando estés grande-

-no, ahorita-

Le digo -y, a ver, ahorita de qué la vas a mantener-

-trabajo señora. Yo me salgo de la escuela y yo trabajo. Yo le doy de todo.

Vamos de una vez por su ropa-

-No- le digo -no, mi vida ustedes están muy chiquitos, a menos que tienen que alcanzar el techo para que ya se puedan casar-

-ah, bueno-

Pues, ¿no fue capaz de subir una silla a la mesa para poder alcanzar el techo?!

Entonces a esa edad su amor ¿no'mbre! ...

Me dice -oye mamá, en qué escuela va a ir Oscar-

-ah, pues va a ir en esta-

-ay, yo quiero ir-

Me dijo hace poquito -ya terminé con Oscar

Le digo -ay, por qué hija, por qué terminaste con Oscar-

-es que me engaña con Candy-

-¡ah que Candy tan ... entrometida! [se ríe] Le digo -y ahora qué-

-no pues ahora ya me enamoré de Oswaldo-

-uy- le digo -pus tu no dejas pasar ni un ratito- Le digo -ya me imagino cuando tengas tu novios-

Tanto a mujeres como a hombres se les ha inculcado la idea de que el proveer económicamente a través de la manutención de la mujer por parte del hombre es importante para establecer un matrimonio. Es el hombre quien *debe* tomar las decisiones, proveerse de un capital económico, dar el primer paso en una relación, ser infiel y ser él quien elige. La mujer *debe* propiciar la relación amorosa, esperar del otro la protección económica y afectiva; elegir y ser elegida al mismo tiempo, etcétera.

***Señora Mabelia:* Pues juega más con los niños. Los jala a sus juegos: que tú eras el papá, que tu eres mi hijo, y que yo te mando al mercado, y que te mando a la tienda, y que ... Le gusta andar con las bolsas, agarra las pinturas, ...**

La representación de los roles por género en la relación de niñas con niños tienden a mostrarse de manera ecléctica: por un lado se reproducen relaciones socialmente establecidas y, por otra parte, se incorporan formas autoritarias de relación que, si bien se manifiestan la actividad lúdica, se van incorporando en la vida cotidiana de la niña.

Las relaciones de los niños básicamente se circunscriben al juego con otros sujetos del mismo género:

***Señora Guadalupe:* No, el es, como que (no) muy tolerante, el no se deja llevar, o sea. Y, por ejemplo, si uno le dice: no, es que vamos a jugar a esto; si a él le gusta, juega, si no, no lo juega.**

Señora Blanca: (...) hay un vecinito ahí en la casa, entonces ya nada más lo espera y se ponen a jugar los dos (...), juegan un rato luego se aburren o se empiezan a pelear, ya los separamos un ratito (...)

Disciplina

La disciplina consiste, tanto para niñas como para niños en ciertos hábitos básicos como el saludar, agradecer, pedir las cosas por favor, etcétera. Pero también dentro de esta *ortopedia simbólica* se les enseña a obedecer órdenes como una forma infalible de control y dominio:

Señora Rosario: Ella, como te digo, no le gusta que la manden. Luego le digo: -oye Jessy, ¿te pido un favor?

-si mamá, dime-

-¿me traes -dijéramos- el jabón para lavar la ropa-

-dónde está-

Ya pasa un rato, y le digo -Jessy qué paso-

-¡ay! se me olvidó, pero ay voy, ay voy-

Pero, o sea, como que no, no le gusta estar haciendo cosas, así ... Pero, luego me dice -a qué te ayudo- cuando le nace a ella sola -no pues, tráeme esto, pero ¿me lo vas a traer?-

-si, si te lo traigo-

Y, si lo trae. Pero, cuando yo se lo pido, así de que ella no tenga muchas ganas, o eso, se tarda en hacerlo, como que lo hace con mucha calma. Si, te digo que a ella no le gusta para nada que la manden. Por eso, o sea, yo no le hago así con el sentido de mandarla, sino lo hago con el sentido de pedirle por favor. Por que ella también es persona.

Ella dice: -por qué tu me exiges que yo te pida por favor y tu no lo haces-

O sea, yo luego le digo: -Jessy, ¿me pasas una cuchara por favor?-

-si mami-

Luego yo le digo -gracias-

O, luego, de repente (no se si a mi nada más me pase o a todos), luego le digo: -
 Jessie, pásame esa [no se entiende en grabación]- pero no le digo por favor
 Dice: -mamá ¿por qué?-
 Le digo -¡ay, sí!, por favor-
 Me dice -¿ya ves?-
 Luego, cuando ella me pide -Mamá ¿me das leche?
 Luego le digo -sí- y se la traigo
 Me dice -no me la debías de haber traído-
 Le digo -por qué-
 -Porque no te dije por favor-
 -ay, si verdad-
 O, sea, digo, yo no hago con el sentido de decir a no me tienes que decir..., sino,
 también, de repente a uno se le olvida.

Señora Mabelia: Les digo que las cosas se piden por favor. Luego, Jessy -no me das esto, no me das lo otro- Cuando vamos con la doctora y ve los dulces: -no me das un dulce- Le digo -le podría regalar un dulce por favor- Pero, se lo van a dar y -no, yo quiero del otro, quiero de...- Es muy así, muy franca.

(...) Jessica es inquieta: anda de aquí para allá, y brinca y salta, y, o sea, se sube a los sillones, se sube a la cama, de la cama brinca al piso y así, pero travesuras, travesuras así, no. Lo que nomás me ha hecho es pintarme la pared. Pinta muñequitos o su nombre, como sabe escribir su nombre, pues su nombre; y la pongo a limpiar. Sí, ya sabe que tiene que limpiar, y ahí está talle y talle, pero sigue rayando la pared. Le digo -tú sabes- (Ella dice) -ya me dolió mi mano- Pues sí, por andarle tallando. -Tú sabes- le digo. -Tú sabes, mientras tú sigas pintando vas a seguir despintando. Te gusta. Te gusta despintar- le digo- porque como le sigues pintando, pues es que te gusta- Ayer, tan sólo ayer me pintó la pared.

Las estrategias para disciplinar son varias y variadas, pero en todas ellas pesa el castigo ya sea físico o simbólico. Y los niños “saben” que ante una acción de indisciplina existe una reacción: el castigo.

Señora Guadalupe: **Pues, trato de educarlos igual ... Pues, cuando se portan mal los corrijo, pero de ahí en fuera, no.**

Dentro del castigo está la corrección, es decir, revertir lo que se ha hecho de manera incorrecta y no sólo aplicar una condena.

Con la educación basada en la religión los castigos contienen una triple expresión: primero está el “castigo divino” que se manifiesta con el “enojo” de un dios al que hay que temer; luego está el castigo simbólico (las miradas, las palabras o la omisión de éstas, etcétera) por parte de la madre o el padre; y por último encontramos el castigo físico (golpes).

Señora Blanca: (...) **nosotros, por ejemplo, pues anteriormente era el castigo – no te voy a llevar o no te compro, no esto- Ahora no, ahora nosotros, a nosotros nos han enseñado que se utiliza una regla, como tipo de regla de madera, una tablita, algo así ¿no? Entonces, cuando él hace las cosas mal o cuando hay algo que esté bien, y él sabe, sabe que no está bien, yo sí le doy, le doy una, vamos, ni tan seguido, de vez en cuando, este, por ejemplo, a la hora de la comida, es muy difícil que se siente a comer, se para, se sienta o hace... entonces, ya cuando me desespera, nada más le pongo la tablita a un lado, o sea, es que a la próxima no te hablo; entonces se queda así y ya se queda serio, y si se vuelve a parar o algo le doy uno ¿no? Entonces él ya sabe y dice –sí, ya sé que me vas a corregir. Es que mi desobediencia está muy mal- Entonces él sabe que se corrige la desobediencia, no es tanto que –te voy a pegar- o sea, no, para nosotros eso ya cambió. Entonces ahorita es –te voy a corregir- Es una forma diferente de expresar ¿no? y de que él entienda. Entonces, cuando le digo –oye Marco estás muy desobediente, nada más fíjate, estás desobediente- y ya él dice –híjole, lo que único que si me duele cuando me pegas es con la palita mamá. Esa es la**

única- Entonces él ya sabe y, vamos, es difícil que le demos. Es más, mi esposo nunca le ha dado, él si casi no, pero casi siempre le toca a uno de mujer ¿no?, está uno más con él. Entonces esa es la forma ¿no? de corregir. No hay castigos, sino de plano lo haces o lo haces bien ¿no? De hecho, antes, ahorita no, ahorita te digo que es bien diferente porque, por ejemplo, él dice –oye mamá, es que Lalo dice esto y esto es una mala palabra- el dice así, o sea, no dice groserías o pregunta -¿qué es una grosería?- o (ante) una mala palabra: -¿verdad que eso no le agrada a dios?- (A lo que contesto) –no, eso no le agrada a dios- Entonces, él entiende que eso no se debe de decir y no lo dice.

Sin duda, la disciplina implica una vigilancia permanente que contrae la amenaza constante de castigo ante cualquier gesto de insubordinación. La estrategia de la disciplina no tiene otro fin que establecer un *deber ser* para cada miembro de la sociedad.

El deber ser

Las diferencias en la constitución de los sujetos tienen su base en la condición del *deber ser* que fomenta la conformación de miembros disciplinados y productivos para la sociedad, que se apeguen a una serie de valores, normas y formas de vivir y de ser prescritas por las mismas instituciones. Pero además existe la obligación a reproducir roles. Desde las distintas instituciones se forman y conforman una serie de significaciones imaginarias desde las cuales se inventan lo femenino y lo masculino.

Señora Rosario: a ella le gustan mucho los vestidos. No tiende mucho a enfermarse, pero cuando ya nos vamos al parque o así, le digo pues no vas... no puedes ir de vestido, porque, pus, no te puedes subir al columpio, no te puedes echar en la resbaladilla, y es más, no te puedes arrastrar sino fueras con pantalón. Pero, de hecho ella siempre ha escogido su ropa.

(...)Luego me dice -¿hoy tenemos fiesta?-

-Si, hoy tenemos fiesta-

Va y saca solita su ropa.

Cuando le digo -no, hoy no tenemos fiesta-

-ah, bueno-

Saca un pants, un short o su vestido más sencillo. Y así anda

-¿a dónde vamos a ir?-

-no, pues a ningún lado-

Dentro de la invención del *deber ser* femenino, encontramos desde cómo es que deben vestirse hasta cómo tener actitudes físicamente correctas: no sentarse con las piernas abiertas (sobre todo, cuando se usa vestido); ser escrupulosa y cuidadosa de no mostrar su cuerpo, tener vergüenza de él, etcétera.

Señora Mabelia: (...) les digo cómo deben de portarse. Yo sí les digo que tienen que sentarse con las piernas cerradas. Por ejemplo, más a Jessy, porque la otra ya está más grandecita y ya, como que es diferente, y siempre ha sido diferente. Le ha gustado mucho, ella solita se peina, ella solita se cambia y Jessy no, es muy atendida. Si yo estoy, a fuerza quiere que yo la vista. A menos que, por ejemplo, tenga que ir al doctor, les dejo la ropa ahí; cuando vengo ya se vistieron, la grande ya le dio de desayunar a la otra; o sea cereal, pero ya desayunaron. Pero, si estoy yo ... Y, la otra es más, o sea, más bien portada; y está no, parece... llora como chiquita. No le interesa, se sienta y sube el pie. Le digo: -no hija, las niñas deben de saber sentarse. Cuando tiene pantalón, pues sí, pero con tu faldita no, porque te ves mal- Y ya.

Luego también, hasta con su papá. Se baña y sale. Antes salía, la desvestía, la vestía y no decía nada. Y, así, conforme le he ido, yo creo, platicando, ve a su papá y se tapa. Me dice: -mamá, tápame porque mi papá me ve y él es hombre-

Ya, ya sabe la diferencia (ente hombre y mujer).

El *deber ser* masculino, por el contrario, conlleva el cuidado de ciertas expresiones de carácter social-cultural: el vestir y peinarse de cierta manera, el manejo correcto de lenguaje y expresión corporal.

Señora Guadalupe: Ahora, le gusta vestirse a la moda. Le gustan los pantalones, esos “cholos” y, este, playeras aguadas... y, yo, a mi forma de ser no me gusta y, bueno, ellos tienen libertad de vestirse, de tomar sus propias decisiones. Aunque, depende. Hay cosas que hay que decirles por qué no y ellos entienden. Pero, en cuanto a su forma de vestir o sus juegos ellos deciden. (A Eduardo) le gusta jugar a la pelota.

Señora Blanca: (la religión) es un estilo de vida, realmente es una formación y desde chiquitos es mejor porque se evitan de muchas cosas.

En la escuela les enseñarán a leer y a escribir, pero la educación se da mucho en la casa ¿no?, los hábitos: si tienen buenos o malos hábitos; el lenguaje y la expresión; todo viene del hogar. Así es, definitivo, la casa es algo básico. Y en la iglesia les enseñan el comportamiento, precisamente, o sea, por qué somos desobedientes, decimos mentiras. Entonces eso es lo que a él le enseñan y, por ejemplo, los otros hijos no lo tuvieron. Marco, por ejemplo, dice –es que yo no quiero decir mentiras y las digo- (Y le respondo) –pues es tu lucha hijo, tratar de no mentir- Pero él ya va teniendo una conciencia. Entonces, si es diferente.

Futuro

El imaginar al (a la) hijo(a) evidencia el deseo de padre y madre, pero también está presente la demanda social. En el deseo están la expectativa y la proyección a futuro del (de la) hijo(a) podemos dilucidar cómo se construye el género desde la familia y se prescribe de manera precisa lo que *deben ser* y *hacer* hombres y mujeres.

Señora Rosario: No, pues ella, ella dice que ella quiere ser, este, cómo se llama, dentista, porque, cuando, tuvo una experiencia cuando yo la llevé al dentista, los dentistas la, o sea, como que la agarraron, porque ella tenía mucha fuerza, entonces la agarraron, y dice: -no mamá, yo voy a ser dentista-
Le digo -y, por qué si no te gustó-

Dice –No, lo que pasa es que yo voy a ser buena dentista, no voy a ser enojona como las otras-

Por eso dice ella que quiere ser dentista. O sea, yo lo que ella escoja pues se lo voy a apoyar ¿no?. Lo que ella decida es lo que yo le voy a apoyar.

Señora Mabelia: **No sé. Ella dice que va a ser maestra (se ríe), pero no, no, y la otra dice que ella va a ser aeromoza, la grande. Pero quién sabe por qué le llamaría la atención. Primero decía que quería ser doctora, como mi hermana, y ahora no sé por qué se le ha metido en la mente que quiere ser de las que andan en los aviones (...) Pues lo que más bien que les guste a ellas.**

Las actividades que proyectan las niñas para su futuro contienen una carga importante de lo que se espera de ellas: reproducir oficios o profesiones catalogadas como femeninas, tal es el caso de la odontología, la medicina y el magisterio. Ello nos pone frente a lo evidente: las niñas aspiran a estos trabajos porque es lo que conocen de manera más cercana (por su experiencia propia y por lo visto en medios de comunicación); más aún, el mismo conglomerado social cierra expectativas al calificar a ciertos oficios y profesiones como masculinas o femeninas.

Con este tipo de razonamientos también a los niños se les restringe desear ciertas actividades y al mismo tiempo se les orilla a pensar en otras:

Señora Guadalupe: **Pues, que fuera médico pediatra (se ríe). Bueno eso es lo que pienso yo, pero él, muy distinto a lo que yo quiero, él quiere ser piloto, dice. De Rubén, yo si quiero que él sea arquitecto o ingeniero y Alejandra que sea enfermera general o pediatra, pero, este en el colegio militar... o sea, yo estudié enfermería, fui enfermera general, pero, este, no ejerzo la carrera. Y, cuando yo era soltera, decía que quería estudiar en el colegio militar pero, entré y sí llegué a ser enfermera, pero no lo que yo quería. Pero, Alejandra dice que quiere ser maestra... Pues a ver (se ríe). Juega con otras niña y (son) puras maestras y alumnas (...)A él (padre) le da igual. Él dice que a le resulta igual si agarran un oficio y dice: -ya lo que quieran ser-.**

En el caso anterior, los deseos de la madre afloran y con ello queda claro la manera cómo se constituyen los sujetos en el seno del hogar. Tan sólo, el que ella deseé que los hijos se dediquen a la medicina especializada (pediatría) y a la arquitectura o ingeniería y la hija a la enfermería (deseo frustrado de la madre) revela la manera diferenciada con que se educa a los(as) hijos(as). Por el lado masculino fomenta estudios de mayor reconocimiento social y mejor remunerados y del lado femenino inclina la balanza hacia estudios de corta duración, infravalorados y mal pagados.

Señora Blanca: (...) en lo que él piensa cuando sea mayor, pues que siempre cambia, es muy variable, pero, este, a él le gustan mucho los animales de la tierra, siempre anda en la tierra buscando, y en la escuela igual: la maestra dice –este va a ser veterinario o biólogo- yo no sé, pero toda la vida lo ves en el jardín buscando animales, siempre, siempre. Va a algún lado, ahorita que veníamos –mira, es que hay un insecto rojo ahí, déjame atraparlo para mi...- Está haciendo una colección, entonces siempre anda buscando; le llaman la atención, por ejemplo, arañas y no le dan miedo. Las agarra. Y a mi hija es, es, ella tiene fobia a las arañas, pues él agarra las arañas y le dice –mira lo que te traje de regalo- ¡Se las da! Para espantarla.

(...) la verdad no sé qué vaya a ser, pero yo pienso que va a ser buen estudiante. Que elija de acuerdo a sus aptitudes ¿no? Ehh, yo creo que nosotros le podemos dar la guía como al mayor, o sea, al mayor, cuando salió de la secundaria, este –pues sabes qué hijo, vete a la Voca porque (de) la Voca sales como técnico- y bueno, fue buena decisión porque hubo el conflicto en la universidad. Pero ahorita, por ejemplo, él ya está viendo carreras, ha tenido oportunidades de salir, de ver qué quiere y pues sí, o sea, está ahorita definiéndose en su carrera, pero va a ser lo mismo con Marco Antonio.

Yo pienso que él (Marco Antonio) va a estar mucho mejor en todos los sentidos, porque, pues, va a tener el apoyo del mayor, eh, la orientación, sobre todo porque el grande, pues, primeramente dios, que termine su carrera ¿no? pero lo apoya mucho, lo quiere mucho, a Marco lo quiere mucho y lo consiente.

El género masculino suele tener mayor apoyo en sus aspiraciones; los niños son observados en sus gustos y aficiones con mayor detenimiento al mismo tiempo que se les incentiva con comentarios favorecedores y se les ofrece información detallada para dar respuesta a sus inquietudes. También es de rescatar, a diferencia de las niñas (que el apoyo e interés sólo proviene de la madre), los niños cuentan con el fomento no sólo de la madre, sino del padre y los hermanos e, inclusive del agente educador.

Otra opción de futuro

Dentro de la visión de futuro de las hijas, está también la de establecer un vínculo conyugal. Las niñas planean y vislumbran el momento de casarse: Todo el ritual de la boda atrae la atención de la niña y sin duda ello se ve reforzado por personajes de ficción como las princesas, así como por los juguetes. Pero sobre todo por la madre.

Señora Rosario: Le ilusiona casarse. Porque de hecho, fuimos, fue ella madrina de cojines de una vecina y dice -ay, mira su vestido-

Y, a ella le ha tocado ir de bodas, que a cada vestido le saca algo y lo dibuja. Y tiene su única hoja, donde ella dibujó su muñeca y, de las mangas de este vestido, pues le dibujó sus mangas; que de lo amplio de ese vestido, se lo dibujó; que sí aquél tenía piedritas, se las dibujo ... O sea que ya ella diseñó su vestido: las mangas de uno con lo que es esto del otro, con lo que son las zapatillas del otro, con el peinado del otro ... O sea, que ella ya está lista para cuando tenga que casarse. Entonces me dice: -oye mamá y yo cuándo voy a tener un bebé-

Le digo -ya te dije, cuando tu te cases, y ya alcances el techo- le digo -es cuando vas a tener uno-

Le digo, es que es lo más fácil de explicarle para que ya esté grande. Porque si yo le digo -cuando estés grande- ella diría -yo soy grande- Entonces, es lo más fácil que se me ocurrió: -cuando ya alcances el techo, es cuando ya eres grande, y ya vas a casarte, y ya vas a tener tus ...-

Las reacciones de padre y madre (donde el primero no quiere que se case la hija y la madre desea que sí) han propiciado reacciones ambiguas en la niña:

Señora Mabelia: Tiene unas primas que le dicen que un niño es su novio. - Mamá, mis primas dicen que ese niño es mi novio- No hija, diles ... -Es que yo me enojé- Le digo -no te enojés, nada más diles que tú ahorita no estas en edad de tener novio. Cuando estés grande- (Dice) -Grande, de qué tamaño- Le digo -cuando estés como tus tías. Así, cuando estés como ellas, ya puedes tener novio- le digo -ahorita, una niña, no debe tener novio. Una niña debe dedicarse a estudiar, a jugar y ya-

También le dicen, le hacen burla con un niño sus tías, le hacen burla un el niño que vive por la calle. Le dicen que es su novio. Dice -No. Yo voy a tener novio hasta que sea muchacha como mis tías-

A mí si me gustaría que se casaran. Ella dice que no. Su papá les dice ustedes no se van a casar. Les dice -verdad que ustedes nunca se van a casar- y ellas dicen que no, que no se van a casar ... Es celoso. Sí se enoja eh. Se enoja en serio, porque se molesta, por lo mismo, porque están chiquitas, y eso no, y eso no.

Teníamos una vecina que tenía gemelitos y decía tus hijas son novias de mis hijos y él se enojaba. Sí, se enojaba (...) Pero, hasta eso, él está conciente porque, de hecho yo le digo -a poco si vas a hacerlo- (El me dice) -es que, no sé. Siento feo.

¿Y si hubiera sido niño(a)...?

El pensar al (a la) hijo(a) de otra forma provoca la reacción inmediata de la madre:

La madre de la niña sostiene titubenate que hubiera sido igual, pero no alcanza a explicar por qué:

Señora Mabelia: Hubiera sido igual. Si, yo creo que si ...

Con los niños se reacción es divergente, la primera argumenta que si hubiera sido diferente la relación. Ello se sustenta en una preferencia por los niños; su explicación es contundente: en esta sociedad es más factible que un hombre sea aceptado y libre que una mujer:

Señora Guadalupe: ¡Híjole! Yo creo que hubiera sido diferente porque a mí las niñas como que no me gustan, o sea, para como tienen que ser, pienso que no, porque pues es difícil ser mujer por la misma ideología que hay: como que las niñas son más cuidadas ¿no? que los niños. Los hombres pueden ir a donde quieran, a la hora que sea, y las mujeres no. Es mejor ser hombre, si porque se tiene más libertad. Una no puede salir en las noches, no puede hacer cualquier cosa. Uno sufre más.

A mí me hubiera gustado tener sólo hombres, pero... (ríe)

La segunda madre prefiere a las niñas por la misma razón que desdén la madre del caso anterior: suelen ser dóciles en comparación con los niños que son vistos como rebeldes por “naturaleza”.

Señora Blanca: ¿Niña? Yo de hecho, desde un principio, a mí me hubiera gustado que fuera niña porque dije: las niñas son más tranquilas. Pero no sé, tal vez hubiera estado más consentida por mí ¿no? que por su papá. No sé, la verdad, no sé.

Yo sí hubiera querido niña porque, el hecho de que Luis Enrique fue el primero yo lo veía más rebelde que la niña, en comparación de los dos que tengo, la niña es más tranquila ¿no? Pero, este, no sé que hubiera pasado.

A lo largo de la entrevista se puede dilucidar la manera en que las madres imaginan a los(as) hijos(as); este fantasear conlleva un proceso de socialización conflictivo donde, por un lado está la mirada de la madre y sus expectativas basadas en un *deber ser* socialmente establecido; y, por la otra parte están los(as) hijos(as) que replican, a través de la

representación dramática poniendo en *juego* las relaciones de poder lo que posibilita subvertir, en la actividad lúdica, normas y convenciones sociales.

En este sentido, las madres, a través de su discurso, dejan ver que el proceso de desarrollo de los (las) niños(as) hoy en día sufre una suerte de transformación (aunque no se dejan de lado prejuicios del deber ser de hombres y mujeres como se puede ver en la última parte de el análisis de este apartado), manifiestan en sus relatos el conflicto de educar a los(las) hijos(as) en la diferencia. Esto evidencia aún más en lo que hacen los(as) niños(as) durante el juego simbólico.

Quinta Parte

Proceso de apropiación de discursos y prácticas en niñas y niños a través del juego

Antes de iniciar con el análisis del juego simbólico es necesario indicar las categorías en que se divide este apartado, que finalmente hacen posible desmenuzar el discurso de los pequeños (lo que hacen) frente al discurso proveniente de las madres (lo que se dice que hacen). Las categorías en las que se dividen esta parte del estudio son las siguientes: representación dramática, papeles o identidades, que son asignados no sólo a los participantes inmediatos, sino también a otros imaginarios; están los planes de acción o argumentos de historias, que con frecuencia se combinan para formar extensas tramas; por último se pueden identificar objetos y situaciones que se cambian o inventan con arreglo a las necesidades. La comunicación en este sentido es fundamental ya que el (la) niño(a) precisa indicar quién es, qué está haciendo, qué objetos han sido creados y dónde está (en casa, en el trabajo, en la escuela).

Cabe retomar lo que se señala en la tercera parte y es que la actividad lúdica se presenta como un reflejo de capacidades varias en desarrollo de los nuevos sujetos; rasgos del mundo social y de las expectativas socialmente aprendidas y transmitidas acerca del modo cómo se relacionan entre sí objetos, acciones y personas se revelan en la actividad lúdica a través de la simulación o representación.

En el caso del "Juego de la Casita"⁹ el anuncio del juego revela de manera clara la transformación de personajes a interpretar.

⁹ Lo primero que salta a la vista y resulta relevante en el proceso del juego son los "lugares" que ocupan y que hacen la división entre niños y niñas. En el caso del "Juego de la Casita" la disposición del aula coadyuvó a que está división de los ámbitos fuera de una evidencia mayor, ya que el salón tiene la peculiaridad de que en cada pared está recreado un espacio cotidiano: en un muro está la "cocina" con estufa, fregadero y refrigerador hechos de cartón, y una pequeña repisa con trastes que la hace de alacena; en otra pared está el "salón de belleza": un tocador con su espejo donde están dispuestos lápices labiales, delineadores, rubores, sombras, cepillos, tubos para el cabello, etcétera, además de un perchero con vestidos de gente mayor (que donan las mismas madres) colgados junto con sombreros y moños. En otro extremo se encuentra la "biblioteca", la cual tiene sus anaqueles con libros y cuentos, un enorme mapa de la República Mexicana y una computadora de cartón.

Así, mientras los niños están leyendo y platicando en la biblioteca (el lugar generalmente es visto como masculino), las niñas están en el "salón de belleza" vistiéndose con ropas que les estorban para caminar, pero que, aún así tratan de contonearse y acatar a la vez esa actitud de desdén y coquetería enmarcada por un maquillaje exagerado.

Con la representación surge una transformación deliberada del ahora, del aquí, del tú y el yo, junto con cualquier potencial de acción que puedan poseer estos componentes de una situación. Ello implica advertir cuándo ha tenido lugar una transformación y esto es claro cuando al comparar el estado ya transformado con el anterior o ulterior a dicha transformación. En este sentido, lo más probable que suceda es que anuncie su nueva identidad, su papel a interpretar, para ello puede fingir la voz o realizar un acto identificador o moviéndose o gesticulando de una manera que contrasta con su comportamiento habitual:

Una Niña (en adelante Niña1) se acerca a la “sala de belleza”. Junto, hay un vestidor con ropa, sombreros, bolsas y zapatos de tacón. Niña1 escoge una falda larga, toma una bolsa negra y se va. Se acerca a dos niños que están en el área de la “biblioteca”:

Niña 1: -¿Me pinto de otro color la boca?-

[Los niños un tanto desconcertados la ven y le señalan con la cabeza que no]

Estos papeles asumidos implican tanto acciones, como actitudes, que están representadas de un modo característico y adecuado a los papeles.

En el caso del “juego de policías”, éste se inicia con personajes de policías que, conforme avanza la representación, se transforman en superhéroes, no sin antes pasar por un híbrido que conjuga ambos: policías superhéroes.

Previo a la organización de los personajes y las situaciones, las relaciones suceden fortuitamente, sin premeditación: Cuatro niños corren hacia una parte donde se encuentran apiladas unas llantas de diversos tamaños y pintadas de colores. Cada niño toma una llanta, las cargan con cierta dificultad para llevarlas hacia el patio; ya ahí comienzan a rodarlas, corriendo de un extremo a otro.

Niño 1: [grita] -¡al ataque!

Niño 2: -somos policías-

Niño 1: -la policía llamando-

[Salen estos dos con unas llantas por delante, asemejando el sonido de sirenas de patrulla]

Niño 3: -todos somos policías-

Niño 4: -¡Sale!-

Como se ha visto, el que los niños elijan interpretar papeles de superhéroes y policías, en este caso, obedece a una identificación hecha a partir de lo recogido y procesado de lo visto en la televisión. Los roles de héroes fantásticos y policías conllevan el detentar un grado máximo de poder con respecto a los sujetos vulnerables de una sociedad y que curiosamente aparecen como los “malos”. Hebdige, al respecto, sostiene que las audiencias adoptan como algo significativo para sí mismos objetos e imágenes que representan o se acercan a sus experiencias y promueven el sentido de comunidad o solidaridad con grupos significativos dentro de la misma.

En el caso del “juego de la casita de llantas” las niñas comienzan con montar el escenario para la representación, aunque, es de resaltar que los comienzos de los juegos tienden a no tener un planteamiento de situaciones ni de personajes a representar. Es decir, no empiezan como juegos simbólicos, sino como juegos solitarios que muestran a un conglomerado de sujetos, situaciones y roles reales, para después ordenar, con base a un escenario, a los personajes:

Niña 1: [grita] -¡no corran mucho!...

Es que mi mamá no quiere...-

Niña 2: [trepa una de las pilas de llantas]

-no, mejor no, que tal si nos caemos-

Niño 4: [al ver que Niña 1 baja de los montones de llantas

y saca una llanta a rodar grita corriendo tras de ella]

-¡amiga!, ¡amiga!-

Niña 1: [comienza a acarrear medias llantas y conforma un círculo en el piso]

-es una flor-

Se recuestan sobre las llantas a la mitad como si fueran almohadas

Niña 1: –que ya te dormías... Lloro como bebé-

En este punto se debe diferenciar si los (las) niños(as) que juegan a representar pueden distinguir entre una situación tal como efectivamente es y tal como ellos(as) la han transformado. Aquí son en general explícitas las indicaciones. De hecho, niños y niñas discuten con frecuencia rasgos de su situación inmediata o anticipada:

Niño 3 y Niño 4 del juego de la casita de llantas se sientan en medias ruedas

Niño 3: ¡están bien padres!

Niño 4 se levanta y empieza a desacomodar la disposición de las llantas

Niña 2 –no Daniel, le voy a decir a la maestra-

Niño 4: –deben hacerlo más padre, con una bola al centro-

Se hacen también con frecuencia referencias e encontrarse en un estado de representación o bien fuera del mismo. Un ejemplo es el del juego policías:

Niños 3 y 4 corren en diferentes direcciones, en tanto Niños 1 y 2 se dirigen hacia donde juegan unas niñas a la “casita”

Niño 2: [interrumpe] –¿son malos o buenos?-

Niña 1: [molesta] –yo no estoy jugando-

Niño 1: [insiste] –¿son malos o buenos?-

A fin de representar el infante necesita de técnicas que le indiquen quién es, qué está haciendo, qué objetos representa (o qué objetos han sido inventados) y dónde está (en casa, en el trabajo).

Aparte de hablar acerca de procedimientos y mencionar explícitamente transformaciones, otra técnica de comunicar el representar es el desempeño del papel. Esto incluye toda la representación patente, mediante el contenido de lo que se dice o el modo de hablar, o el contenido y el modo de las acciones.

Papeles e identidades

Un espacio imaginario puede ser poblado con diversos animales de juguete, personas y seres también imaginados. Los pequeños pueden adoptar varias identidades: un(a) mismo(a) niño(a) puede desempeñar simultáneamente un papel familiar, como el de madre, y el papel funcional, de cocinero. En este punto comienza la transformación al atribuirse o atribuirle un papel familiar, generalmente de carácter estereotipado y que refleja de manera clara las maneras de manifestarse diferenciadamente: por género y por jerarquía. Un ejemplo, el juego de policías:

Niño 1: [señalando a Niño 2] –él era el jefe-

Niño 3: [secundando a Niño 1 en señalar a Niño 2]

-que tu eras el jefe-

El establecimiento de las reglas y las jerarquías en el juego son indispensables en la recreación de los personajes y las situaciones a representar.

Otro ejemplo es el del juego de la casita:

Niña 1: -Ya vine de trabajar. Vengo a hacer la comida-

Niña 1: [Se dirige hacia la “cocina” y, de manera firme,

le dice a Niño1 que se encuentra frente a la estufa] -Tú eres el papá-

Niña 1: [señala a Niño 1 y dice en voz alta] –el es mi esposo-

[los que están cerca gritan uuuuh]

Cabe aquí decir que, además de estas formas de representar, Niña 1 lleva a escena un papel estereotipado de ama de casa que, después de trabajar fuera, llega a casa, prepara la comida y, a pesar de que Niño 1 está presente, no admite su participación en los quehaceres caseros y lo desplaza del lugar que es visto como exclusivo del género femenino, a su vez le señala, en tono enérgico, “su” papel en la representación: es padre y esposo.

Esta indicación conlleva varias condiciones, entre otras que Niño 1 su papel funcional lo coloca como proveedor del hogar, lo que lo “obliga” a estar fuera de casa el

mayor tiempo posible, dedicándose única y exclusivamente a “trabajar”¹⁰, excluido por tanto de labores del hogar (a menos que se trate de alguna reparación eléctrica, de fontanería, etcétera).

Por su parte, para Niña 1 esta división de los quehaceres por géneros implica una triple jornada de trabajo: quedarse a cargo del hogar como proveedora económica (complementaria), estar a cargo del aseo y preparación de los alimentos y ser educadora de los (las) hijos(as). Todo ello le confiere una posición autoritaria no sólo con los (las) hijos(as), sino con el esposo también. El papel de la madre se caracteriza por ser quien toma las decisiones en el ámbito doméstico:

Niño 1 se acerca a la estufa y toma un tortillero y comienza a hacer tortillas

Niña1: [visiblemente molesta y empujando a Niño 1]

-Nada, nada, ya sácate, sácate, sácate.

Sácate, porque voy a hacer el guisado-

Niño1: [Con voz suplicante] -yo te ayudaba con esto-

Niña2: [interrumpiendo] -¿tienen plastilina?-

Niño1: [invita a Niña 2 a acercarse a la estufa] -ven, ponlo aquí-

Niña1: [al ver que se acerca Niña 2]

-‘pérate, ni me gusta que me...me hartan ustedes tres-

Niña1: [dirigiéndose a Niño 1 que insiste en cocinar] -¿qué te dije?-

Niño2: -mamá voy a cambiarlo [algo que trae en la mano], ¿puedo?

Niña1: -sí-

Niña2: -mamita-

Niña1: -mande hija-

Niño1: [insistiendo] -quiero poner algo en la estufa-

Niña1: -nada vas a poner en la estufa-

[Niña2 al ver que Niña1 no le presta atención simula chillar]

Niña1: -Cállate, o te corto el cabello-

¹⁰ Recordemos que las labores del hogar no se consideran trabajo, sino que son vistas como parte obligatoria e inherente al sujeto femenino y que, por tanto, y de acuerdo a esta concepción del trabajo, no son causa de remuneración alguna.

En contraste con el trato a los (las) hijos(as), la relación con el “esposo” gira entorno al poder sobre el manejo de la casa. En el papel de madre, Niña 1 pretende monopolizar el ámbito doméstico, específicamente la cocina.

El niño, por su parte, toma una postura que revierte el orden y que va contra su *deber ser*. Es así que resulta extremadamente curioso observar cómo el niño por su propio impulso ensaya su capacidad de adaptación a situaciones distintas en el desempeño de su papel.

Cabe decir que tanto el niño como la niña, que representan al padre y a la madre, tal vez no han sido testigos de tal escena en su propio hogar. No obstante, han representado características típicas de un matrimonio.

Ya mencionábamos anteriormente que los papeles de los personajes son de dos clases: realistas y de ficción. Los primeros, como ya vimos con los registros anteriores, se distinguen por ocupaciones, acción y actitud habitual o características de personalidad; ejemplos tomados de nuestras observaciones: madre, padre, hijos(as), policías. Estos papeles marcan de entrada la diferenciación entre *ser hombre* y *ser mujer*:

Los papeles de ficción se caracterizan por ser independiente de cualquier acción específica. Se refiere a personajes con nombres propios y que proceden de la televisión

Niños 1 y 2 se acercan a otras dos niñas que van tomadas de la mano por el patio

Niño 1: -son buenos o malos-

[Las niñas se ríen y comienzan a correr. Los niños las persiguen]

Niño 1: [grita] –espérense... si no, las vamos a destruir-

Niño 2: [ordena] –deténganse o disparamos-

Niña 2: [grita, al tiempo que se detiene] –noooo-

Niña 3: -somos las chicas superpoderosas-

Niña 2:-si, no somos malas-

Niño 2: -no es cierto. Las chicas superpoderosas son tres-

Niño 1: -ustedes son malas-

Niña 3: [al tiempo que corre] –no, somos buenas, somos buenas-

[Vuelve la persecución. En tanto, los Niños 3 y 4 se incorporan al juego de la “casita de llantas”]

Niño 2: [avienta la tapa rosca] —esta bomba las va a detener... pushhhhh-

Niño 1: [deja de correr, se sienta en el piso jadeando] —ay, ya me cansé-

Niño 2: [habla por su “reloj”] —está un poco herido-

Niño 1: -ay, ya pasó-

Niño 2: [tocándole el hombro] —¿te hirieron?-

Niño 1: [jadeando exageradamente] —no, sólo...-

Niña 3: [llega corriendo e interrumpe] —oye Marco (Niño 1) vamos a jugar,

Pero nosotras somos las chicas superpoderosas...

Niña 4: -yo soy Bellota-

Niña 3: -yo Bombón y tú [señalando a Niña 2] Burbuja-

Niño 2: [gritando] —y, yo soy Batman... No, no, mejor el Hombre Araña-

Niño 1: -entonces, yo soy Batman-

Niño 2: [posicionando las muñecas de las manos como el Hombre Araña]

-les voy a echar mis telarañas chicas superpoderosas puf, puf-

Niña 2: [fingiendo con voz chillona] —ah sí, pues nosotras

tenemos más poderes-

Niño 1: -no, mejor que ustedes eran malas y las perseguíamos-

Niña 4: -ay sí no que chistoso...-

Niña 2: -así no jugamos Marco-

Niña 3: -sí, mejor jugamos nosotras nada más-

Niño 1: [al ver que las niñas se van] -aguanten-

[Las niñas corren juntas alzando un brazo con el puño cerrado a la orden de entrar al salón]

La persecución es el ingrediente preponderante de cualquier juego de policías y/o héroes, al igual que las amenazas de “destrucción” si no se obedece. El control de las situaciones, a través de un condicionamiento permeado por relaciones de poder es el eje articulador de este tipo de representaciones.

Como hemos señalado es común ver este transitar de un juego a otro por parte de los niños: se despojan de unos personajes y adoptan otros, pudiendo inclusive alternar varios personajes y varios juegos al mismo tiempo.

El juego de policías junto con el de héroes y heroínas tiende a dar gran peso a la ficción basada principalmente en programas de televisión que proveen de este capital cultural. En este sentido hay que remarcar que la audiencia se estructura de modo discursivo antes de enfrentarse al texto televisivo y que esta estructuración explica la variabilidad de la interpretación y las discrepancias entre las intenciones de la producción y las lecturas de la audiencia.

La representación imaginaria se fundamenta en la imitación de personajes ficticios que los niños recrean y adecuan a los espacios y situaciones que se van presentando o, más bien, que van propiciando en el transcurso de la construcción de la trama. Recordemos que no existe un guión preestablecido, una historia estructurada, sino una suerte de improvisación de ésta y los personajes. Por ello se entiende que, durante el juego, los(as) niños(as) transiten de la ficción a la realidad para diseñar la historia desde afuera, para después retomar sus personajes. En el caso del siguiente juego la convergencia de la ficción y la realidad aparecen con mayor claridad.

Niña 3: [se acerca a la estufa] -se está quemando-

Niño 1: [no haciendo caso le pide utensilios] -las cucharas-

Niña3: -no, yo voy a ser la mamá-

Niño 1: [señalando algo que está sobre la estufa] -¿quito ese?-

Niña3: -¿eh?

Niño1: -el que traes en la mano-

Niña3: -yo soy la mamá-

[Intenta desplazar a Niño 2 de la estufa, al no lograrlo se dirige a Niña 1]

Niña 3: -mami, por qué mi hermano quiere hacer la comida
si yo la quiero hacer mamá, y no me deja-

Niña1: [que va hacia el “trabajo”] -ahorita que venga...

Ya sabes que así va a ser-

Niña 3: [en el intento de colarse en la cocina]

-yo voy a hacer la comida-

Niña 1: [al ver la disputa, regresa] **-¡ay! yo voy a ser la mamá, ¿sí?-**

Niña3: [dirigiéndose a los otros] **-¿ella va ser la mamá?-**

Niña1: **-mira, las dos vamos a ser la mamá.**

Pero yo soy la novia de Luis Miguel (Niño1) eh-

Niña3: **-no, yo soy la novia-**

Niña1: **-no, yo, porque...-**

Niña3: **-no yo-**

Niña1: **-...apenas acaba de venir él a hablar...-**

Niña3: [con tono incrédulo] **-aaaah-**

Niña1: **-...de veras-**

Niña3: [visiblemente molesta] **-aaaah, era mi novio-**

Los papeles familiares pueden, desde luego, coincidir con los funcionales. La madre es habitualmente la que sirve las comidas imaginarias; el padre, en este caso el hijo (juego de la casita de llantas), es el defensor en caso de peligro:

Niña 5: **-quedaran muertos esta noche-**

Niño 4 corre tras Niña 5

Niña 1: [en tono tranquilizador] **-tu hermano es muy valiente-**

Niño 4 se levanta y vuelve a correr tras de ella. Las niñas simulan dormir.

Niña 5: **-¿se acuerdan del robachicos?-**

Contestan en coro -sí-

Niña 5: **-pues, está allá afuera. Vengan, vamos-**

La siguen

Niño 4: [al regresar a la "casa"] **-ya nos iba a robar el robachicos.-**

Niña 1: **-que ya era de noche. Hija acuéstate-**

Les da un beso a cada una; cuando se acerca a Niño 4, éste corre. Niña 1 corre tras él, pero no logra alcanzarlo.

Niña 1: [al regresar Niño 4] **-hijo, ¿a dónde fuiste?-**

Niño 4: **-fui con el robachicos-**

El niño adapta a la trama al personaje del robachicos. con la intención de enfatizar el papel que representa: quien resguarda del peligro.

Es pertinente señalar que desde el seno familiar se ha fomentado la creencia de seres fantásticos como el ratón del diente, los reyes magos, Santa Claus o el “coco”; pero también se ha incentivado el temor a seres de origen real como el robachicos que despierta en los pequeños una especie de fascinación y temor al mismo tiempo. Tanto los personajes ficticios como los reales tienen como fin el control de los niños(as).

La preponderancia de los papeles familiares sobre los ficticios puede obedecer a que los primeros se asumen durante períodos más prolongados, transformándose eventualmente, pero aparecen como principales. Así, por ejemplo, la “ausencia” de ciertos personajes obedecía a que transitaban de un papel a otro:

Niño2: -me va a llevar a jugar-

Niña1: -quién-

Niño2: [Señalando a otro niño] -él me va a llevar a jugar-

Niña1: -¡ay hijo!

Niño1 [dirigiéndose a otro niño]: -podemos viajar pero en un barco-

Niña 1: [pregunta con voz angustiada] -por qué, a dónde van a ir-

El otro niño: [señalando con un dedo] -allá-

Niña1: -¡ay! por qué no se andan aquí...

Por qué no van de viaje y llevan a mi hijo-

Niño1: -mmmmm-

El comenzar a plantearse el jugar a otra cosa implica el despojarse de papeles para discurrir otras posibilidades de juego que pueden combinarse con el de la casita, ya que éste último no les exige estar todo el tiempo en el “lugar”.

No hay que dejar de lado que los papeles son asignados de acuerdo con el sexo efectivo de cada niño(a). Una vulneración de esta regla puede ser considerada como una broma o como un insulto y se utiliza para fastidiar a un(a) compañero(a):

Niña3: -voy a hacer un día de las madres a mi mamá, ¿abue?

¿Tu eres mi abuelita?-

Niña1: [molesta] -nooo-

Otro ejemplo de la trasgresión a los papeles asignados:

Niña 2: -mamá-

Niño 1: [reacciona inmediatamente, y con señas la corre del lugar]

-no soy mamá, soy papá-

Este acto de “confusión” pareciera que tiene que ver con la asociación mamá-casa que hace Niña 2, por ello cuando Niño 1 le dice *no soy mamá, soy papá*, no se inmuta o al menos eso parece, sin embargo (y aquí vendría una segunda explicación a la “confusión”) existe esta posibilidad de que Niña 2 intentara molestar y, finalmente, desplazar a Niño 1.

En los márgenes del espacio imaginario, pero nunca en escena se hallan los individuos periféricos sobre los que se discute o a los que se llama por teléfono, pero cuya identidad no es adoptada por los(as) niños(as):

[Simulan traer metralletas y hacen ruidos de disparos]

Niño 4: [se queda rezagado, grita] –auxilio-

Niño 1: -no, la bomba-

Niño 2: -apresúrense-

Niño 1: [hace ruido de disparo con la boca] –schhhh-

[Corren agazapándose]

Niño 2: [finge hablar por un reloj pulsera] –los tenemos rodeados-

Niño 1: [eleva su brazo como impulsándose para volar]

–¡vamos, al ataque!-

Niño 4: [hace movimientos de karateka] –yyya-

Niño 3: [imita a un robot realizando movimientos acartonados]

-¡vamos, contra ellos!-

Niño 4: [pone su mano en escuadra asemejando una pistola y hace ruido de disparos]

-tuf, tuf, ¡vamos!-

[Corren nuevamente por el patio fingiendo que vuelan]

Niño 2: [grita y al mismo tiempo avienta una tapa rosca] -¡cuidado!-

Niño 1: -¡nooo, quieren destruirnos!-

[Niño 4 recoge la tapa rosca y la vuelve aventar haciendo un sonido de explosión]

Niño 3: [alzando el brazo]: -corran, corran-

Niño 2: -no, esperen. Hay que terminar con ellos-

Niño 1: -usemos nuestro poder-

[Corren nuevamente haciendo sonidos de disparos]

Niño 1: [se queda atrás y se agacha a mirar el piso. Les grita a los otros]

-¡Miren! Están cerca-

[Los niños se acercan y observan el piso]

Niño 3: [pasando sus dedos por el piso] -son pistas...-

Niño 1: -son pistas de los malos-

Niño 4: [hace con su mano la forma de una pistola]

-¡al ataque!... hay que buscarlos-

[Niño 2 habla por su reloj en voz baja]

Niño 1: -vamos a separarnos-

La demostración de las habilidades se enfatizan en esta parte, saltando a la vista la confluencia de personajes “reales” (como policías, detectives y karatekas) y “ficticios” (robots y héroes voladores) luchando contra un adversario no definido.

Es de resaltar que la construcción de la trama del juego se realiza sin previo consenso, pero que tácitamente los niños señalan a través de códigos de lenguaje establecidos. Los enemigos pueden ser diferentes para cada uno de los niños, pero lo importante para ellos es que luchan por un fin común a través de medios y medidas diversas como armas o ciertos “poderes”. Generalmente en un juego simbólico que tiene que ver con héroes no existe un solo enemigo, sino varios a quienes hay que buscar y acabar. Cualquiera es sujeto de sospecha: los enemigos son contruidos en el proceso del juego. Y, la elaboración de estrategias para atacar a los “malos” lleva a los niños a separarse como suelen hacerlo los héroes televisivos y a sospechar de todos(as).

Por último es de resaltar que los papeles masculinos tienden a tener poca acción semántica y una preponderancia de actos performativos

Planes de acción

Cuando alguien sugiere un plan para un juego de representación y ello es aceptado ¿cómo saben los(las) compañeros(as) de juego que viene después? La mayoría de los juegos simbólicos están formados por un número limitado de temas. Niños y niñas parecen tener un repertorio de secuencias de acción muy básico. Al representar papeles relacionados entre sí, los infantes seleccionan atributos característicos observados en muchas situaciones distintas y durante un extenso periodo. Inventan, a su vez, acciones o actividades que no han experimentado en directo, pero que parecen haber sido deducidas de lo que conocen acerca de la vida real:

Niña 1: -tu te querías parar a la cocina-

Niña 2 apenas se incorpora

Niña 1: [simula pegarle] -no hija, acuéstate-

Niña 2 se recuesta

Niña 1: [le da un beso en la mejilla] -acuéstate-

Para imprimir dramatismo al juego los pequeños se asumen como directores de la representación, que al margen del juego, indican cómo actuar y de esta manera dar realce a los personajes.

Otra cuestión importante en el replanteamiento del juego es pensar en otra escenografía y, de esta manera, en quizá transitar a otro juego de representación:

Niña 1: -vamos a hacer unas cunas-

Niño 4: -no, mejor, porque no hacemos una casa con muchas cunas-

Niña 1: -¡ya se!, ¿por qué no hacemos un tren?

Niño 4: -¡sale!

Los planes de acción implican el “rescribir” los argumentos de historias, que con frecuencia se combinan para formar extensas tramas.

Objetos y situaciones

Los objetos y situaciones hacen referencia a la posibilidad de cambiar o inventar con arreglo a las necesidades. Quiero decir que si los pequeños se ponen de acuerdo acerca de la asignación de papeles familiares, pueden establecer un cierto número de planes con una secuencia relativamente coherente:

Niña 1: -¿juegas?-

Niña 3: -mmmm, no-

[se va, pero después regresa] -bueno, si quiero jugar-

Niña 1: -¿qué quieres ser? ¿la hija mayor? ... bueno lo que tú quieras-

Niña 3: -la mayor-

Niño 4: [regresa] -¿puedo jugar?-

Niña 1: -¿a qué?-

Niño 4 no responde pero se queda y se sienta

Niña 3: [cuando Niña 1 se va, se dirige a Niño 4] -ahí va mi mamá-

Niño 4: [grita] -¡mamá!-

Niña 1: [al escuchar a Niño 4 regresa] -acuéstate hijo. Tú eres el hijo mayor, tú la mayor y tú la chiquitita ¿zaz?-

Niña 3: -¡zaz!-

Niña 3 se aleja y parece que invita a otra niña a jugar. Niña 1 al ver esta acción reacciona negativamente

Niña 1: -no, yo no quiero...-

Niña 3: [visiblemente molesta] -si quieres ya no juego-

Niña 1: [aceptando que se integre Niña 4] -bueno, ya-

Niña 4: [señalando a un niño que se acerca] -puede jugar-

Niña 1: -no, ya no-

Niña 4: -que era el papá-

Niña 1: -no-

Niña 3: -quién es la mamá-

Niña 1: -pues... ya habíamos quedado que yo-

Niña 3: -no eh?-

Niña 3 enojada se va y tras de ella Niño 4

Niña 1: [grita] -¡fíjate lo que hiciste!-

Niña 1: [se dirige a otro niño] -¿juegas a la casita?-

Niño 5: -¿qué casita?-

Niña 1: -de la mamá-

El niño no responde sólo da la media vuelta y se va.

Niña 1: [le alcanza a gritar] -¡tú vas a ser el papá!-

La incorporación de otro personaje tiene por objetivo la reserva de personajes, en caso de que alguno deserte del juego. A la vez quienes eligen a los integrantes se vuelven selectivos con el fin de tener el control de la situación de juego, sobre todo quien teje la historia y, por tanto, tiene el mayor peso dentro y fuera de la trama. El fin es la coherencia de la historia.

Por esta tendencia niños y niñas tienden a romper con el ritmo del juego sólo para reafirmar los papeles a interpretar, asegurándose que quede claro para todos.

La dramatización los personajes relatan a través de lo que dicen (lo semántico) y lo que hacen (lo pragmático), pero también está el cómo lo dicen (del orden sintáctico). Y es precisamente la acción, la recreación de situaciones y espacios lo que posibilita que niños y niñas, a través del juego simbólico, conjuguen lo real con la ficción: juegan a ser mayores y pequeños, compradores y vendedores, policías y ladrones, héroes, heroínas y malvados(as) esforzándose por adaptar su lenguaje a la situación fingida.

Lo que los personajes y sus acciones evidencian es la construcción social de la realidad, porque, sin duda, la vida social es un sistema de escenarios en donde los sujetos reconocen una *realidad* que realizan pero que en el juego tienen la posibilidad de revertir esta realidad de una sociedad que aparece como un sistema de instituciones que vienen a fijar los roles que deben ser conocidos y asumidos. Con el juego simbólico la realidad producida por las instituciones puede ser absoluta y aplastante o bien, contingente.

Y, como mencionamos al principio de esta investigación, los papeles de personajes familiares son los más demandados y, generalmente, cuando aparece una “mamá” enseguida surge el papel de “papá” o un (una) hijo(a). Para niños y niñas es fácil asumir papeles de esta índole. En cambio, con los juegos de superhéroes no sucede lo mismo, su

periodo de “vida” es corto, los personajes se diluyen y se incorporan a otros juegos; también se observa que este juego coexiste con otros como el de “la casita”.

Durante el juego de ficción, niños y niñas tienden a “salir” de su personaje para dar indicaciones y ordenar las escenas y las acciones. Ello nos sitúa frente a esta posibilidad de creación que tiene el infante al hacer confluír la realidad y la ficción; no sólo eso, sino que en el juego simbólico se puede ver claramente la manera en que el proceso de socialización se produce a través del lenguaje, ya que el comportamiento verbal infantil en la actividad lúdica tiene como fin actuar como sujeto mayor y, en el intento, ajusta su lenguaje a la situación fingida y, por tanto, pone de manifiesto al lenguaje como forma de adaptación y de integración social, más aún, de identidad.

Conclusiones

No obstante que la sociedad se reproduce y el sujeto encuentra el sentido, este sentido puede ser constituido no sólo por la reproducción, sino por el acto contestatario y de resistencia hacia las relaciones de poder provenientes de las distintas instituciones sociales. No hay que olvidar que el sujeto tiene este gran atributo de libre albedrío: la voluntad. En este sentido se puede ver al juego como precisamente una actividad voluntariamente controlada sin dejar de lado la manifestación o representación de los conocimientos acerca del mundo social y material, lo cuales construyen conceptos básicos sobre reglas y obligaciones sociales. Piaget sostiene que “Para que un niño entienda algo, debe construirlo él mismo, debe reinventarlo”. Ciertamente, la forma de entender la constitución social de los sujetos en la infancia tiene que ver con esta premisa: el (la) niño(a) construye e interpreta su realidad por medio de la actividad lúdica, pero no sólo eso, sino que entiende y elabora finamente el personaje a representar en los diversos espacios a escenificar (la escuela, la casa, la iglesia, el trabajo, etcétera), no limitándose exclusivamente a interpretar, sino que *escribe* y *dirige* “su obra” a través de la improvisación: mezclando ficción con realidad, transformando los personajes y las situaciones en un ritual ecléctico donde se reproduce y, a la vez, revierte y cuestiona los papeles de autoridad. Literalmente juega con los personajes, juega con los roles sociales, con el poder; hace de lo imposible algo posible, de lo imperfecto, lo perfectible.

Es en la actividad lúdica que el nuevo sujeto desmenuza el discurso proveniente de las diversas instituciones para luego transformarlo y adaptarlo. El comportamiento efectivo en las representaciones ha sido filtrado a través de la comprensión que el (la) niño(a) tiene acerca de su propio mundo: si bien algunas representaciones consisten en símbolos puramente convencionales, utilizados para indicar supuestas identidad o acción y como tal son interesantes desde el punto de vista de la comunicación infantil, la mayoría de las representaciones se basan en información general obtenida y organizada por el (la) niño(a) según va aprendiendo cada vez más acerca de la naturaleza del mundo social y acerca de sí mismo(a) como parte de aquel.

No hay que perder de vista que el juego es, claramente, un producto natural que surge espontáneamente y que, conforme el nuevo sujeto va madurando, los diversos

aspectos del juego van quedando cada vez más sometidos a la influencia de factores culturales, que seleccionan y elaboran ciertas clases de comportamiento y no fomentan, en cambio otros. Los(as) niños(as), cuando juegan, manifiestan o representan un conocimiento acerca de su mundo social y material que no pueden verbalizar explícitamente. Lo que pretendemos con este estudio es precisamente entender la manera en que los nuevos sujetos conciben las reglas y obligaciones sociales.

Podemos señalar en este momento concluyente que, a partir de lo estudiado, la constitución social diferenciada está marcada por una compleja relación de instituciones socializadoras en constante proceso de transformación, donde se van gestando diferentes discursos, lecturas y significaciones. En este tránsito los sujetos se producen no como seres pasivos, sino como partícipes en el proceso de socialización: se someten a las diversas formas de poder y a la vez las repelen. Esto queda claro en los registros de los juegos simbólicos, en ellos se plasma la manera en que los pequeños se relacionan con su mundo (la familia, la escuela, la televisión, los(as) amigos(as)) y cómo incorporan y transforman los discursos dados desde las instituciones sociales a partir de interpretar un personaje (llámese padre, madre hijo(a) o superhéroe) y llevarlo a escena con la posibilidad si de recrearlo, pero también de reconfigurarlo. Al hacer un análisis sobre el espacio dramático, y su relación con el "actor". Es posible observar tres niveles o planos de lectura: El encuentro del "actor" en el espacio dramático, nos sitúa necesariamente en un lugar circunscrito a las leyes del espacio físico, por tanto un *espacio como lugar*, donde éste debe generar la necesaria relación del personaje con su arquitectura (vivenciar el lugar, hacerse parte, habitarlo). Un *espacio evocado* a través de la convención dramática. La relación del personaje con el "decorado" (donde el actor nos habla desde la ficción). Y por último, el *espacio narrado*, que es el espacio que se reconstruye a través de la palabra (la relación del actor con el relato, la descripción). Es ahí, en el juego dramático, donde radica esta posibilidad de manifestar diversas maneras de micropoder y de resistencia.

Los factores que contribuyen a que los nuevos sujetos sociales se constituyan de manera diferenciada son sin duda los discursos que proceden de las instituciones sociales. La familia y los medios de comunicación producen discursos que señalan los lugares y roles para cada sujetos: enfatizan un *deber ser* por género, por edad, por clase social, etcétera.

Los mecanismos que se utilizan para la incorporación de los sujetos se manifiestan a través de las diversas estrategias y formas de poder, tales como las señaladas por Foucault: disciplina, vigilancia y castigo. El fin es garantizar la constitución de seres “normales” que obedezcan sin increpar. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de la investigación, y específicamente con las entrevistas a madres en contraste con lo que hacen los(as) niños en el juego simbólico, queda de manifiesto que la constitución e incorporación social de los sujetos lleva consigo un potencial conflicto. Por un lado está *lo que se dice*, donde la madre relata lo que el (la) niño(a) es y hace (además de lo que podría ser y hacer en el futuro), partiendo de prejuicios socialmente establecidos, de un ideal de sujeto “normal” para su edad y género. La madre, en este caso manifiesta sus expectativas. Por otro lado encontramos *lo que se hace* en el juego simbólico; aquí el (la) niño por medio de la representación de diferentes personajes reales y de ficción evidencia los discursos compartidos (sobre todo en el caso del juego de la casita), la forma en que se incrusta el poder en la práctica y el discurso, también las maneras de repeler y reconfigurar temas, espacios y situaciones de la vida cotidiana. El juego simbólico se presenta como la oportunidad no sólo de reproducir lo que se ve del mundo de los adultos, sino que es el escenario idóneo para subvertir normas, prácticas, formas de comportamiento social, etcétera dictadas desde las diversas instituciones sociales.

Esa capacidad *cuasi* inocente (que sin embargo tiene un dejo de sagacidad “natural”) de reflejar y, al mismo tiempo, reelaborar y llevar a escena una y otra vez -de diversos modos y con personajes diferentes- la realidad por medio del juego simbólico posibilita y potencializa formas alternativas de percibir la vida social a través de los ojos párvulos. En el acto lúdico simbólico pareciera sencillo pasar de un *deber ser* a un *poder ser*.

Por último, no quiero dejar de mencionar que la pertinencia de este estudio radica en ver cómo los nuevos sujetos se constituyen de forma diferenciada a partir de las diversas instituciones sociales y que, a la luz de nuestras sociedades actuales, cuestiones como etnia, edad, género, clase social, etcétera, sufren una reconfiguración. En este proceso, instituciones como la familia resienten de manera preponderante el conflicto, ahí están, por ejemplo, las nuevas formas de constitución familiar: unparentales, reestructuradas, etcétera que a la postre hacen más complejo dilucidar cómo niñas y niños leen los discursos

provenientes de estos espacios socializadores, cómo los asumen y a la vez los resisten, más aún, cómo lo socializan con los(as) otros(as), sus compañeros(as).

En la medida en que la sociedad se va haciendo más compleja y diferenciada, el proceso de socialización deviene también más complejo y debe, necesaria y simultáneamente, cumplir las funciones de homogeneizar y diferenciar a los miembros de la sociedad a fin de que exista tanto la indispensable cohesión entre todos ellos, como la adaptación de los individuos a los diferentes grupos y contextos subculturales en que tienen que desempeñarse.

Bibliografía

Aceves Lozano, Jorge (compilador). *Historia Oral*. Antologías Universitarias. Instituto Mora/UAM. México, 1993. 268 pp.

Bajtín, M. M. *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI, México, 1982.

Barthes, Roland et al. *Análisis Estructural del Relato*. Ed. Tiempo Contemporáneo, 1974.

Barthes, Roland. *S/Z*. Siglo XXI. México, 1997. pp. 221.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Fontamara, México, 1996. 285 pp.

Bruner, Jerome. *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los Actos de la Imaginación que dan Sentido a la Experiencia*. Gedisa, España, 1998.

Bustos, O. "La formación del Género; el Impacto de la Socialización a través de la Educación", en *Antología de la Sexualidad Humana*, Consejo Nacional de Población, Tomo I, México, 1994, pp. 267-298.

Butler, Judith. "Actos Preformativos y Constitución del Género: un Ensayo sobre Fenomenología y Teoría Feminista" en *Revista Debate Feminista*. Vol. 18. México, octubre 1998. pp. 296-314

Casa Tirao, Beatriz. "Familia, Educación y Democracia" en Hierro, Graciela (compiladora). *Filosofía de la Educación y Género*. Ed. Torres Asociados, México, 1997. Pp. 49-58

Corona, Sarah et al. "El estudio de la comunicación desde los actores sociales" en Lombardo García, Irma (coord.) *La comunicación en la sociedad mexicana. Reflexiones temáticas*. AMIC. México, 2001. Pp. 143-171

----- *Televisión y Juego Infantil. Un Encuentro Cercano*. UAM-X, México, 1989.

Curran, James et al. *Estudios Culturales y Comunicación. Análisis, Producción y Consumo Cultural de las Políticas de Identidad y el Posmodernismo*. Paidós Comunicación. España, 1998. 548 pp.

De Beauvoir, Simone. *El Segundo Sexo. 1 Los Hechos y los Mitos*. Siglo Veinte Alianza Editorial. México, 1998. 308 pp.

----- *El Segundo Sexo. 2 La Experiencia Vivida*. Siglo Veinte Alianza Editorial. México, 1999. 503 pp.

De la Peza, Carmen. "Algunas Consideraciones sobre el Problema del Sujeto y el Lenguaje" en Jáidar, Isabel. Caleidoscopio de Subjetividades. UAM-X. México, pp. 97-108.

----- "La Inscripción de los Poderes en el Juego Infantil" en *Revista Comunicación y Cultura* No 10. UAM-X. México, 1983. pp. 137-150

----- "La Lectura Interminable. Una Aproximación al Estudio de la Recepción" en *Revista Versión*. No 3. UAM-X. México, abril 1993. pp. 57-82

Door, Aimée. *Televisión and Children. A Especial Medium for a Especial Audience*. The Sage Comm Text Series. USA, 1986. 159 pp.

Ducrot, Oswald. *Decir y no Decir. Principios de Semántica Lingüística*. Anagrama. Barcelona, 1982. 286 pp.

----- *El decir y lo Dicho. Polifonía de la Enunciación*. Paidós. Barcelona, 1986. 241 pp.

Durkin, Kevin. *Television, Sex Roles and Children*. Open University Press. USA, 1985. 148 pp

Fernández, Ana María, *La Mujer de la Ilusión*, Paidós, México, 1994.

Fort, Liliana. "La Liberación de lo Simbólico" en Hierro, Graciela (compiladora). *Filosofía de la Educación y Género*. Ed. Torres Asociados, México, 1997. pp. 95-109

Foucault, Michel. "El Sujeto y el Poder" en Dreyfus, H.L. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del Estructuralismo y la Hermenéutica*. UNAM, México, 1988.

----- *El Orden del Discurso*. Archivo de Filosofía, Ediciones Populares No. 4, México, 1978

----- *Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber*. Siglo XXI. México, 1999. 194 pp.

----- *Las Palabras y las Cosas*. Siglo XXI, México, 1998. 375 pp

----- *Microfísica del Poder*. Ediciones La Piqueta, Madrid, 1980. 189 pp

----- *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI, México, 1998, 314 pp

Freud, Sigmund. "El Malestar en la Cultura" en Braustein, Néstor. *A Medio Siglo del Malestar en la Cultura de Sigmund Freud*. Siglo XXI, México, 1997. pp. 13-116.

Fromm, et al *La Familia* Ediciones Península, Barcelona, 1986. 296 pp

- Garvey, C. *El Habla Infantil*. Ediciones Morata. Serie Bruner. Madrid, España, 1987. 279 pp.
- Genette, Gérard. "Fronteras del Relato" en Barthes, Roland et al. *Análisis Estructural del Relato*. Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974. Pp. 193-208.
- Giroux, Henry y Peter McLaren. *Sociedad, Cultura y Educación*. UNAM. México, 1991. 246 pp.
- Giroux, Henry. *Teoría y Resistencia en Educación*. Siglo XXI/UNAM. México, 1992. 329 pp.
- Guinsberg, Enrique. "Familia y Tele en la Estructuración del Sujeto y su Realidad" en *Revista Subjetividad y Cultura* No 5. P y V. México, octubre 1995. pp. 23-37
- Hodge, Bob y David Tripp. *Los Niños y la Televisión*. Nueva Paidea. España, 1988. 283 pp.
- Mattelart, Armand y Michèle Mattelart. *Historia de las Teorías de la Comunicación*. Paidós Comunicación. España, 1997. 142 pp.
- Morley, David y Roger Silverstone. "Comunicación y Contexto. Perspectivas Etnográficas sobre la Audiencia de Medios" en *Revista Versión* No 4. UAM-X. México, abril 1994. pp. 69-87
- Nereira, Teófilo. *La Cultura contra la Escuela. Un Ensayo sobre las Contradicciones entre Cambio Social y Prácticas Educativas*. Ariel. Barcelona, 1999. 218 pp.
- Pearson, Judy et al. *Comunicación y Género*. Paidós. Barcelona, 1993. 435 pp.
- Piaget, Jean, et al. *Juego y Desarrollo*. Ed. Crítica, Grijalbo, Barcelona, España, 1982. 157 pp.
- Piaget, Jean. *La Formación del Símbolo en el Niño*. FCE. México, 1996. 401 pp.
- Ricoeur, Paul. *Historia y Narratividad*. Paidós. España, 1999.
- Snyders, Georges. *Escuela, Clase y Lucha de Clases*. Comunicación, 1978. 402 pp.
- Todorov, Tzvetan. "Las Categorías del Relato Literario" en Barthes, Roland et al. *Análisis Estructural del Relato*. Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974. Pp. 155-192.