

## Capítulo II

### Televisión y niños: una doble apropiación

#### La interacción niño-televisión vista desde el consumo cultural

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

pasar inadvertida. El privilegio más clasificador posee el privilegio de aparecer como fundado en la naturaleza.”<sup>25</sup>

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

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

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

### **Definición de conceptos. Clases sociales**

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

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



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

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

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

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

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

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

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

#### 1. Propiedades de situación intrínsecas

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



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

## 2. Propiedades de posición de clase

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

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

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

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

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

#### 4. Los elementos simbólicos

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

#### 5. Características auxiliares

Existen factores constitutivos de las clases sociales que tie-

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

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

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

### **El niño. Perspectiva psicológica y psicoanalítica**

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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