



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE LA CULTURA
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EN COMUNICACIÓN SOCIAL

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

**MENSAJES TELEVISIVOS Y DISCURSO INFANTIL SOBRE
DESIGUALDADES SOCIALES EN DOS GRUPOS SOCIALES
DE LA ZONA METROPOLITANA DE GUADALAJARA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN COMUNICACIÓN

PRESENTA
YADIRA DEL REFUGIO ROBLES IRAZOQUI

DIRECTORA DE TESIS
DRA. SARAH CORONA BERKIN

GUADALAJARA, JALISCO, SEPTIEMBRE DE 2003

A mi madre y a mi hermana
Con plena admiración, agradecimiento e invencible compromiso

A Lilia
Por su continuo e incansable apoyo

A la vida
Por enseñarme sus diversos discursos

PRESENTACIÓN

El trabajo de investigación es un largo recorrido que continuamente sugiere la reformulación y el autocuestionamiento de las propuestas que inician su aparición a la luz de la realidad. El vaivén que se realiza en torno a la exploración de los fenómenos estudiados implican un proceso de reflexión que en determinado momento, y muchas ocasiones a pesar del investigador, deben ser delimitadas y preparadas para salir a ese mundo que ha servido de inspiración y que exige su explicación.

Los resultados en algunas ocasiones superan lo esperado y en otras tantas sirven solamente como proceso personal de quienes los han logrado, pero una y otra cosa se desconocen hasta el momento en que las nuevas producciones son valoradas y evaluadas por quienes ya han recorrido el camino que para otros es novedoso.

En esta ocasión se presentan los resultados obtenidos en la investigación titulada *“mensajes televisivos y discurso infantil sobre desigualdades sociales en dos grupos sociales de la Zona Metropolitana de Guadalajara”*, cuyo desarrollo ha sido fomentado dentro del programa de la Maestría en Comunicación de la Universidad de Guadalajara con la valiosa cooperación de los sujetos simbólicos que a través de sus afanosos actos del habla construyen cotidianamente un discurso académico y científico.

La presentación se ha dividido en siete capítulos que ayudarán a explicar y fundamentar la investigación realizada, así como los principales hallazgos obtenidos durante la misma. En el capítulo I se introduce de manera general al objeto de estudio, justificando la necesidad teórica y social de abordar temáticas como la de las desigualdades sociales, así como la participación de los medios de comunicación en la construcción de conceptos sociales y la importancia del discurso como vía de estudio. En el capítulo II, se reporta la revisión realizada sobre los estudios que han sido desarrollados en el campo de la psicología y de la comunicación y que de alguna manera se relacionan con lo que ahora se propone. En un tercer capítulo se presenta la propuesta teórica que ayudó a explicar el enfoque bajo el cual se trabajó el estudio del

discurso. Posteriormente, en el cuarto capítulo se da a conocer la guía metodológica que, justificada en lineamientos cualitativos, orientó el trabajo de campo realizado para cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación

Los capítulos V y VI presentan los resultados y las reflexiones logradas a partir de la investigación de campo. Se componen principalmente por tres líneas: la definición básica que los niños desarrollan sobre las personas que conforman las desigualdades sociales y su autoubicación en un contexto social dividido de manera desigual, las relaciones de poder inmersas en el discurso infantil sobre desigualdades sociales y la relación entre discursos infantiles y discursos televisivos sobre la misma temática.

Finalmente, se presentan en el capítulo VII las conclusiones generales que el estudio de los mensajes televisivos y el discurso infantil sobre desigualdades sociales realizado en dos grupos sociales diferentes permite realizar, así como el reconocimiento de las debilidades de esta investigación, parte inevitable de todo trabajo científico.

Reconozco que la aventura de investigar llevó consigo riesgos que inevitablemente se manifestaron a manera de limitaciones en este trabajo de tesis, pero reconozco también que es una experiencia insustituible que ha permitido acercarme humildemente al campo de la producción de conocimiento en el área de la Comunicación y a quienes lo constituyen.

Agradezco infinitamente a todas las personas que me apoyaron en diversos aspectos de este proceso, el cual sobrepasó lo académico para convertirse en proceso personal. Mi más sincero reconocimiento a la Dra. Sarah Corona Berkin por su invaluable apoyo como asesora de esta investigación, sin ella y las incontables horas que dedicó a mi trabajo el discurso que logré producir no hubiera sido posible.

Gracias al Dr. Armando Ibarra López por enseñarme a ver la investigación como algo que hay que gozar y combinar con las diferentes facetas e intereses del ser humano, por hacerme entender que nada es tan importante como lograr nuestras propias metas. También quiero agradecer a la Mtra. Rosy Velarde, a la Dra. Evelyn Diez-Martínez, al Dr. Guillermo Orozco, al Dr. Francisco Hernández, al Dr. Ramiro Caballero y

a la Mtra. Maria Elena Hernández por haberme guiado en diferentes etapas de mi trabajo y por ayudarme a entender que en nuestra realidad hay fenómenos que “ni yo ni nadie, nunca” lograran ser develados por el hombre.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. Mensajes televisivos y discurso infantil sobre desigualdades sociales: un acercamiento al objeto de estudio	02
1.1 El estudio de las construcciones sociales a partir del discurso	05
1.2 La televisión en la construcción de conceptos sociales	07
 CAPÍTULO II. Aspectos teóricos para el estudio de los mensajes televisivos y el concepto de desigualdades sociales en el discurso infantil	 10
2.1 Clases sociales, estratificación social y desigualdades sociales: la negociación de un concepto para el estudio del discurso Infantil	12
2.1.1 Las clases sociales	12
2.1.2 La estratificación social	16
2.1.3 Las desigualdades sociales	19
2.1.4 Las desigualdades sociales como tema de estudio	22
2.2 La construcción del conocimiento de lo social	24
2.2.1 El trabajo de los neo-piagetanos	29
2.2.2 La postura ambientalista o social	32
A. Sobre la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici	
B. Sobre los estudios de Vigotski	
2.2.3 El conocimiento social como una construcción fundamentada en el lenguaje	43
 CAPÍTULO III. Estudios sobre las nociones de lo social en los niños	 48
3.1 Entre el individualismo de Piaget y el ambientalismo de Moscovici: dos vías para el mismo objeto de estudio	51
3.2 Diferentes paradigmas para el estudio de la Comunicación y el Conocimiento Social	59
3.2.1 Los Estudios de Efectos	59

3.2.2 Los Estudios Críticos	60
3.2.3 La Corriente de Usos y Gratificaciones	61
3.2.4 Los Estudios Culturales	63
3.3 De la televisión al niño y de los niños a la Televisión: un proceso de doble apropiación	65
CAPÍTULO IV. La estrategia metodológica	70
4.1 Porqué el Discurso	72
4.1.1 El estudio del discurso desde el paradigma cualitativo	76
4.2 El diseño metodológico desde la perspectiva cualitativa	78
4.3 Los sujetos de estudio	80
4.3.1 La edad	80
4.3.2 El contexto social	83
4.3.3 Definición de los dos grupos sociales	83
A) Grupo social No.1	
B) Grupo social No.2	
4.4 La recolección de datos	88
4.4.1 La etapa piloto	88
4.4.2 La entrevista	90
4.4.3 Los cuentos Infantiles	92
4.5 Análisis Discursivo	93
4.5.1 Análisis del discurso televisivo	93
4.5.2 Análisis del discurso infantil	93
4.6 construcción de un dispositivo técnico	97

CAPÍTULO V. Desigualdades sociales y poder en el discurso infantil 99

5.1 Definición básica de pobres y ricos manejada por los niños	100
5.1.1 Rasgos externos de los ricos	102
A) De posesión	
B) De apariencia	
5.1.2 Rasgos internos de los ricos	105
A) Conducta social	
B) Actividades ocupacionales	
5.1.3 Rasgos externos de los pobres	111
5.1.4 Rasgos internos de los pobres	113
A) Conducta social	
B) Actividades ocupacionales	
5.1.5 Integrando las figuras de las desigualdades sociales	118
5.1.6 El lugar del niño en el espacio dividido por las desigualdades sociales	121
5.2 Las relaciones de poder inmersas en el discurso de los niños	125
5.2.1 El poder como competencia	127
5.2.2 El poder como decisión	130
A. Esfera socio-moral	
B. Esfera económica	
5.2.3 El poder como potencial	140
A. Esfera política	
B. Esfera socio-moral	

CAPÍTULO VI. La participación de la televisión en la construcción del discurso infantil sobre desigualdades sociales 151

6.1 Identificación y reconocimiento infantil de las fuentes de aprendizaje social	153
6.2 La televisión y la realidad en el entendimiento y explicación de las desigualdades sociales	161
6.3 Estructuras narrativas de los discursos infantiles	165
6.3.1 Las desigualdades sociales desde los niños de la clase baja	167
A. Los personajes ricos	
B. Los personajes pobres	
6.3.2 Las desigualdades sociales desde los niños de la clase alta	179
A. Los personajes ricos	

B. Los personajes pobres

6.4 Estructuras narrativas de los discursos televisivos	192
6.4.1 Los personajes cercanos al pobre	194
6.4.2 Los personajes cercanos al rico	198
6.5 Discurso televisivo y discurso infantil: puntos de encuentro	204
6.6 Reflexión sobre la relación entre el discurso infantil y el discurso televisivo	210
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	215
BIBLIOGRAFÍA	224

PRESENTACIÓN

El trabajo de investigación es un largo recorrido que continuamente sugiere la reformulación y el autocuestionamiento de las propuestas que inician su aparición a la luz de la realidad. El vaivén que se realiza en torno a la exploración de los fenómenos estudiados implican un proceso de reflexión que en determinado momento, y muchas ocasiones a pesar del investigador, deben ser delimitadas y preparadas para salir a ese mundo que ha servido de inspiración y que exige su explicación.

Los resultados en algunas ocasiones superan lo esperado y en otras tantas sirven solamente como proceso personal de quienes los han logrado, pero una y otra cosa se desconocen hasta el momento en que las nuevas producciones son valoradas y evaluadas por quienes ya han recorrido el camino que para otros es novedoso.

En esta ocasión se presentan los resultados obtenidos en la investigación *titulada “mensajes televisivos y discurso infantil sobre desigualdades sociales en dos grupos sociales de la Zona Metropolitana de Guadalajara”*, cuyo desarrollo ha sido fomentado dentro del programa de la Maestría en Comunicación de la Universidad de Guadalajara con la valiosa cooperación de los sujetos simbólicos que a través de sus afanosos actos del habla construyen cotidianamente un discurso académico y científico.

La presentación se ha dividido en siete capítulos que ayudarán a explicar y fundamentar la investigación realizada, así como los principales hallazgos obtenidos durante la misma. En el capítulo I

se introduce de manera general al objeto de estudio, justificando la necesidad teórica y social de abordar temáticas como la de las desigualdades sociales, así como la participación de los medios de comunicación en la construcción de conceptos sociales y la importancia del discurso como vía de estudio.

En el capítulo II, se reporta la revisión realizada sobre los estudios que han sido desarrollados en el campo de la psicología y de la comunicación y que de alguna manera se relacionan con lo que ahora se propone. En un tercer capítulo se presenta la propuesta teórica que ayudó a explicar el enfoque bajo el cual se trabajó el estudio del discurso. Posteriormente, en el cuarto capítulo se da a conocer la guía metodológica que, justificada en lineamientos cualitativos, orientó el trabajo de campo realizado para cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación

Los capítulos V y VI presentan los resultados y las reflexiones logradas a partir de la investigación de campo. Se componen principalmente por tres líneas: la definición básica que los niños desarrollan sobre las personas que conforman las desigualdades sociales y su autoubicación en un contexto social dividido de manera desigual, las relaciones de poder inmersas en el discurso infantil sobre desigualdades sociales y la relación entre discursos infantiles y discursos televisivos sobre la misma temática.

Finalmente, se presentan en el capítulo VII las conclusiones generales que el estudio de los mensajes televisivos y el discurso infantil sobre desigualdades sociales realizado en dos grupos sociales diferentes permite realizar, así como el reconocimiento de las debilidades de esta investigación, parte inevitable de todo trabajo científico.

Reconozco que la aventura de investigar llevó consigo riesgos que inevitablemente se manifestaron a manera de limitaciones en este trabajo de tesis, pero reconozco también que es una experiencia insustituible que ha permitido acercarme humildemente al campo de la producción de conocimiento en el área de la Comunicación y a quienes lo constituyen.

Agradezco infinitamente a todas las personas que me apoyaron en diversos aspectos de este proceso, el cual sobrepasó lo académico para convertirse en proceso personal. Mi más sincero reconocimiento a la Dra. Sarah Corona Berkin por su invaluable apoyo como asesora de esta investigación, sin ella y las incontables horas que dedicó a mi trabajo el discurso que logré producir no hubiera sido posible.

Gracias al Dr. Armando Ibarra López por enseñarme a ver la investigación como algo que hay que gozar y combinar con las diferentes facetas e intereses del ser humano, por hacerme entender que nada es tan importante como lograr nuestras propias metas. También quiero agradecer a la Mtra. Rosy Velarde, a la Dra. Evelyn Diez-Martínez, al Dr. Guillermo Orozco, al Dr. Francisco Hernández, al Dr. Ramiro Caballero y a la Mtra. Maria Elena Hernández por haberme guiado en diferentes etapas de mi trabajo y por ayudarme a entender que en nuestra realidad hay fenómenos que “ni yo ni nadie, nunca” logran ser develados por el hombre.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. Mensajes televisivos y discurso infantil sobre desigualdades sociales: un acercamiento al objeto de estudio 02

- 1.1 El estudio de las construcciones sociales a partir del discurso
..... 05
- 1.2 La televisión en la construcción de conceptos sociales
..... 07

CAPÍTULO II. Aspectos teóricos para el estudio de los mensajes televisivos y el concepto de desigualdades sociales en el discurso infantil 10

- 2.1 Clases sociales, estratificación social y desigualdades sociales:
la negociación de un concepto para el estudio del discurso Infantil 12
 - 2.1.1 Las clases sociales 12
 - 2.1.2 La estratificación social 16
 - 2.1.3 Las desigualdades sociales
..... 19
 - 2.1.4 Las desigualdades sociales como tema de
estudio 22**
- 2.2 La construcción del conocimiento de lo social 24

2.2.1 El trabajo de los neo-piagetanos	29
----------------------------------------------	----

2.2.2 La postura ambientalista o social	32
-----------------------------------------------	----

B. Sobre la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici

B. Sobre los estudios de Vigotski

2.2.3 El conocimiento social como una construcción fundamentada en el lenguaje	43
--------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO III. Estudios sobre las nociones de lo social en los niños 48

3.1 Entre el individualismo de Piaget y el ambientalismo de Moscovici: dos vías para el mismo objeto de estudio	51
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.2 Diferentes paradigmas para el estudio de la Comunicación y el Conocimiento Social	59
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.2.1 Los Estudios de Efectos	59
-------------------------------------	----

3.2.2 Los Estudios Críticos	60
-----------------------------------	----

3.2.3 La Corriente de Usos y Gratificaciones	61
----------------------------------------------------	----

3.2.4 Los Estudios Culturales	63
-------------------------------------	----

3.3 De la televisión al niño y de los niños a la Televisión: un proceso de doble apropiación	65
----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO IV. La estrategia metodológica 70

4.1 Porqué el Discurso	72
4.1.1 El estudio del discurso desde el paradigma cualitativo	76
4.2 El diseño metodológico desde la perspectiva cualitativa	78
4.3 Los sujetos de estudio	80
4.3.1 La edad	80
4.3.2 El contexto social	83
4.3.3 Definición de los dos grupos sociales	83
A) Grupo social No.1	
B) Grupo social No.2	
4.4 La recolección de datos	88
4.4.1 La etapa piloto	88
4.4.2 La entrevista	90
4.4.3 Los cuentos Infantiles	92
4.5 Análisis Discursivo	93
4.5.1 Análisis del discurso televisivo	93
4.5.2 Análisis del discurso infantil	93
4.6 construcción de un dispositivo técnico	97

CAPÍTULO V. Desigualdades sociales y poder en el discurso infantil 99

5.1 Definición básica de pobres y ricos manejada por los niños	100
5.1.1 Rasgos externos de los ricos	102
A) De posesión	
B) De apariencia	
5.1.2 Rasgos internos de los ricos	105
A) Conducta social	
B) Actividades ocupacionales	
5.1.3 Rasgos externos de los pobres	111
5.1.4 Rasgos internos de los pobres	113
A) Conducta social	
B) Actividades ocupacionales	
5.1.5 Integrando las figuras de las desigualdades sociales	118
5.1.6 El lugar del niño en el espacio dividido por las desigualdades sociales	121
5.2 Las relaciones de poder inmersas en el discurso de los niños	125
5.2.1 El poder como competencia	127
5.2.2 El poder como decisión	130
A. Esfera socio-moral	
B. Esfera económica	
5.2.3 El poder como potencial	140
A. Esfera política	
B. Esfera socio-moral	

CAPÍTULO VI. La participación de la televisión en la construcción del discurso infantil sobre desigualdades sociales 151

6.1 Identificación y reconocimiento infantil de las fuentes de aprendizaje social	153
6.2 La televisión y la realidad en el entendimiento y explicación de las desigualdades sociales	161

6.3 Estructuras narrativas de los discursos infantiles	165
6.3.1 Las desigualdades sociales desde los niños de la clase baja	167
A. Los personajes ricos	
B. Los personajes pobres	
6.3.2 Las desigualdades sociales desde los niños de la clase alta	179
A. Los personajes ricos	
B. Los personajes pobres	
6.4 Estructuras narrativas de los discursos televisivos	192
6.4.1 Los personajes cercanos al pobre	194
6.4.2 Los personajes cercanos al rico	198
6.5 Discurso televisivo y discurso infantil: puntos de encuentro	204
6.6 Reflexión sobre la relación entre el discurso infantil y el discurso televisivo	210
 CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	215
 BIBLIOGRAFÍA	224

CAPÍTULO I

**MENSAJES TELEVISIVOS Y DISCURSO INFANTIL SOBRE
DESIGUALDADES SOCIALES: UN ACERCAMIENTO
AL OBJETO DE ESTUDIO**

CAPÍTULO I

MENSAJES TELEVISIVOS Y DISCURSO INFANTIL SOBRE DESIGUALDADES SOCIALES: UN ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

Entender cómo los individuos conocen aspectos de la vida cotidiana se ha convertido en una herramienta útil para acercarse al estudio y entendimiento de la estructuración social y de la vida en sociedad. Al presentarse la vida cotidiana como una realidad que para los individuos adquiere el significado de un mundo coherente, es posible indagar a partir de ésta, sobre los pensamientos y acciones que originan la misma realidad social y que la sustentan como real. Indagar sobre el significado de la vida cotidiana, permite conocer, aunque de manera parcial, la realidad subjetiva que se encuentra en proceso de construcción y que será tomada simplemente como una realidad existente y, en ciertos casos, como aceptable (Berger y Luckmann, 1999).

Dentro de los aspectos que conforman la vida diaria encontramos la existencia de las desigualdades sociales, entendidas como “la condición por la cual las personas tienen un acceso desigual a los recursos, servicios y posiciones que la sociedad valora” (Kerbo, 1998:11), y los conceptos que los individuos construyen sobre éstas. En este sentido, conocer qué permite que factores como las desigualdades sociales se conviertan en componentes tradicionales de la organización humana presentes en todas las etapas históricas del hombre, constituye una tarea sumamente interesante para el entendimiento de la conformación social o la institucionalización de los procesos sociales.

Sin embargo, y a pesar de reconocer la importancia de desarrollar estudios que busquen conocer las causas de la legitimación, aceptación y reproducción de las desigualdades sociales, no es la finalidad perseguida en este trabajo de tesis.

El compromiso que se quiere cumplir, aunque está dentro de la misma línea, es mucho más sencillo y tan sólo abarca parte del amplio campo de estudio que se podría desarrollar acerca del tópico de las desigualdades sociales. En este trabajo de investigación, limitado al aspecto comunicacional, el tema de las desigualdades sociales será abordado desde el discurso, “como la lengua que asumida por el hombre que habla, y en la condición de intersubjetividad, hace posible la comunicación” (Benveniste, 1976: 187); “el discurso se constituye, en actividad y en conducta, a partir de la relación que establecen los signos con los sujetos que los usan” (Sánchez, 1998: 9).

Así, el objetivo que se quiere cumplir se enmarca en los lineamientos del conocimiento de los conceptos sociales, vistos, en este contexto, como construcciones realizadas a partir de significados elaborados socialmente. Se busca *estudiar el discurso infantil sobre desigualdades sociales para conocer el concepto que los niños de 9 a 11 años de edad pertenecientes a dos grupos sociales diferentes construyen sobre este fenómeno social y la manera en que utilizan la información ofrecida por los mensajes televisivos, entre otros elementos de su entorno, en la construcción de dicho concepto.*

Los estudios interesados en la comunidad infantil sobre la relación entre conocimiento social y sus fuentes de adquisición permiten asegurar que el niño, como ser social que empieza a conocer, aprende a identificar los elementos que caracterizan a los integrantes de su grupo y de grupos diferentes al suyo a partir de la información que recibe de las distintas instancias sociales que lo rodean, como lo son la familia, la escuela, el grupo de amigos, la comunidad y los medios masivos de comunicación.

Específicamente hablando de la adquisición del concepto de desigualdades sociales, mucho se ha estudiado, principalmente desde la psicología evolutiva, la manera en que éste es definido a partir de las diferentes etapas de desarrollo (Navarro y Enesco, 1998; Leahy, 1983; Navarro y Peñaranda, 1994). A pesar de ello, llama la atención como esta misma temática ha sido poco abordada desde una perspectiva que se interese en interpretar cómo el concepto de las desigualdades sociales es definido desde diferentes entornos culturales y a partir

de los insumos que ofrecen las instancias sociales que se encuentran en el contexto inmediato en el que se vive el proceso de construcción del conocimiento social.

Cabe señalar que en el campo de la psicología se han identificado estudios en los cuales se intenta trabajar con grupos comparativos a partir de la nacionalidad de los sujetos de estudio –por ejemplo la investigación desarrollada, desde una perspectiva evolutiva, por Navarro y Peñaranda (1994) con niños mexicanos y españoles sobre las desigualdades sociales y la movilidad social-. Sin embargo, los resultados encontrados, dado que siguen inscritos en la línea de los estudios evolutivos, se inclinan más a dar explicaciones sobre la idea que los niños desarrollan sobre las desigualdades sociales a partir de su edad, dando menor interés a la diferencia que puede existir en esa conceptualización a partir del entorno social y cultural en el que el niño se desarrolla.

En respuesta a esta situación, el presente estudio pretende indagar un campo poco abordado, al vincular los mensajes transmitidos por los medios masivos de comunicación con el proceso de construcción de conceptos sociales -específicamente el de desigualdades sociales-, y con la producción de un discurso realizado por el niño a partir de esa construcción social. Además, al realizar el estudio con dos grupos sociales diferentes, también se busca cubrir otro aspecto que a menudo se descuida en estudios de esta naturaleza, conocer cómo el fenómeno de las desigualdades sociales es entendido por niños pertenecientes a distintos grupos sociales.

La televisión por su parte, no es considerada como único elemento determinante en la construcción de los conceptos sociales, sino que se analiza en su interrelación con otros elementos culturales, y más aún en un proceso de doble apropiación, en el cual tanto niño como televisión comparten códigos en común y utilizan información, uno del otro, para producir sus discursos.

Se piensa que cumplir el objetivo mencionado en párrafos anteriores, llevará al conocimiento de otras cuestiones presentes en los discursos infantiles. Algunas de éstas serían el lugar en que se sitúa el niño en un contexto dividido

socialmente, como resultado de hacer una comparación entre *el yo* y *el otro*; las relaciones de poder inmersas en el discurso social de los niños, en donde se podrá conocer en qué situaciones creen los pequeños que los pobres y los ricos tienen la capacidad de hacer o no hacer determinadas acciones; el papel de la televisión en la construcción de un concepto social, lo que dará elementos para estudiar la relación niño-televisión surgida durante el proceso de conocimiento y explicación de una temática de la vida cotidiana y, de manera general, la manera en que el niño produce discursos sobre las desigualdades sociales.

Ahora bien, la justificación de realizar tareas de investigación como la que aquí se propone, radica en la posibilidad de aportar información que aunque parcial, será útil para la titánica tarea de conocer cómo los sujetos conciben el fenómeno de las desigualdades sociales y a partir de qué elementos construyen esas ideas. En el caso específico de los niños, el valor de esta propuesta consiste en la importancia de conocer cómo los niños construyen una idea sobre el mundo en que viven, cómo emiten esas ideas, cómo se ubican dentro del mundo social que están conociendo, de que tipo de información se valen para hacerlo y cómo se podrían establecer, en el presente y en el futuro, ciertas relaciones sociales y de poder entre sujetos desiguales. Los resultados arrojados en esta investigación, aparte de contribuir teórica y metodológicamente a los conocimientos ya existentes sobre el tema, podrán ser utilizados en programas de educación social dirigidos a niños dentro de los cuales se busca orientar la enseñanza de los conceptos sociales hacia la formación de buenos ciudadanos.

1.1 El estudio de las construcciones sociales a partir del discurso

La participación del lenguaje en la construcción de la sociedad y en el conocimiento que sobre ésta se desarrolla, es indispensable. Es el lenguaje el que permite que el sujeto se mueva en una red de relaciones humanas, llenando la vida social de objetos que adquieren significado y sentido.

Desde el momento en que es posible establecer una correspondencia entre los significados de sujetos que comparten un mismo mundo social, es posible pensar también en el compartimiento de un sentido común sobre la realidad de

ese mundo. Además, el compartir ciertos significados puede lograr que se construyan ideas similares entre los sujetos gracias a la utilización en común que se hace del lenguaje. De esta manera, el conocimiento que tenemos sobre determinados conceptos sociales puede enriquecerse en la medida en que dentro de ésta compartimos elementos de significación que después incorporo a dicho conocimiento.

Con lo anterior, es posible afirmar el papel que juega el lenguaje en la construcción del conocimiento de la vida cotidiana: el lenguaje es capaz de transformarse en *“depósito objetivo de bastas acumulaciones de significado”* y experiencia, que se pueden preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras (Berger y Luckmann, 1999: 56).

Decir que el lenguaje es el depósito objetivo de bastas acumulaciones de significados y experiencias, permite señalar que esos significados y experiencias son los mismos que conforman el conocimiento que el sujeto tiene de algo tan complejo como lo es la sociedad y sus componentes. Si el lenguaje resguarda significados y experiencias, no son otros significados y experiencias diferentes a los que constituyen la vida diaria en sociedad o a los que conforman el conocimiento de la vida social.

Al vivir diariamente en un mundo de signos y símbolos, el lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significados lingüísticamente circunscritos. Dentro de los campos semánticos así formados, se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. “En virtud de esa acumulación se forma un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1999: 60).

Ver al lenguaje como un elemento que permite el conocimiento del mundo social, orienta el estudio del discurso en dos sentidos: hacia el lugar en que dicho conocimiento se materializa y como una herramienta que permite conocer la ubicación que dentro de una sociedad se atribuye el propio sujeto que es copartícipe del acopio social de los sistemas semánticos.

Así, el discurso, como un suceso de comunicación, provoca que las personas utilicen el lenguaje para comunicar ideas o creencias, y más aún para interactuar entre sí (Dijk, 2000A). El discurso toma el lugar de la manifestación de la lengua y la hace posible en la objetividad del hombre como tal: “el discurso, es la lengua en tanto que asumida por el hombre que habla, y en la condición de intersubjetividad, única que hace posible la comunicación lingüística” (Benveniste, 1976: 187).

Es mediante el entendimiento del conocimiento social como una construcción que se hace posible gracias a las relaciones establecidas entre individuos por medio de un lenguaje que produce significados en común - esto sin minimizar la dimensión económica del proceso-, como el estudio del discurso infantil sobre desigualdades sociales y su relación con los mensajes televisivos - dado que éstos también utilizan un lenguaje significativo-, ofrecen un camino viable para aproximarse a lo que los niños conocen y construyen en torno a las desigualdades sociales como un concepto social que puede ser compartido entre semejantes.

1.2 La televisión en la construcción de conceptos sociales.

Se concluyó en el apartado anterior que el conocimiento de lo social, y por lo tanto la transmisión que de éste se hace por medio del discurso, es acumulado y producido a partir de la relación que se logra entablar entre dos cuerpos capaces de proponer significados familiares para ambos –proceso en el que también participan, como ya se dijo en otro apartado de este trabajo, las condiciones sociales de existencia de cada uno de los sujetos sociales-.

La televisión, dada la similitud entre sus códigos significativos y los de los sujetos que diariamente consultan su programación, sirve, en ciertos momentos, tópicos y circunstancias, como ventana al mundo –en el entendido de que la televisión es capaz de presentar una parte de ese mundo, haciendo uso de los significados que ella misma produce, los cuales han de tener cierto grado de semejanza con la realidad al ser producidos dentro de ésta-, que facilita, en mayor o menor grado, el entendimiento y conocimiento de éste en el ámbito social y

hasta natural. “Por lo repetitivo y predecible de los programas y por los modelos sociales que proponen sus mensajes, los niños ven en la televisión una oportunidad de situar socialmente su comportamiento” (Corona, 1989B:41).

A pesar de aceptar que la televisión juega un papel importante en el conocimiento que los niños tienen sobre el mundo en que viven, no podemos atribuirle a este medio de comunicación un papel protagonista. Se torna un tanto difícil pensar que los mensajes televisivos imprimen, por sí solos, el sentido que va a tener la sociedad en cuestiones tan polémicas como la idea sobre las desigualdades sociales.

Estrictamente aplicado a los conceptos de desigualdades sociales utilizados en el discurso infantil y a los que se transmiten diariamente en los mensajes televisivos sobre el mismo tópico, es imposible negar la existencia de una retroalimentación en las propuestas de sentido que continuamente se da entre televisión y sujetos, como tampoco se puede ignorar el hecho de que la televisión provea cierta información que el niño aprehende para formar parte de la idea que de tal fenómeno se va a construir.

A pesar de ver en la televisión al medio más buscado por los niños, se reconoce que ésta tan solo participa en una parte de la negociación previa a la construcción de ideas y productos discursivos realizados por el pequeño, ya que ninguna institución social, ni la familiar, ni la escuela, ni los medios de comunicación ejercen una influencia monolítica en la sociedad (Orozco, 1994). Además, no hay que perder de vista que los niños aprenden las estructuras y normas sociales que rigen a la sociedad, a partir del contexto en que se desarrolla, tomando como punto de referencia la información ofrecida por la familia, la escuela, el grupo de amigos, la comunidad y los medios masivos de comunicación.

Así, ni la televisión ni los sujetos que a ella acuden poseen una influencia superior sobre el otro. El niño se sirve de lo que encuentra útil en los mensajes televisivos y, a su vez, la televisión, como industria cultural (Sánchez, 1997), se

sirve de los gustos y preferencias infantiles para seguir produciendo mensajes significativos.

Se puede hablar entonces de una “*doble apropiación*” en el acto de ver la televisión. El niño, por su parte, hace suyo el mensaje de una manera muy particular y de acuerdo a los instrumentos que posee y que ha adquirido en un proceso de formación de identidad social disociable a su desarrollo psicológico y a sus condiciones sociales de existencia. Por otro lado, “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” (Corona, 1989B: 49).

Trabajar bajo los lineamientos de *la construcción social de la realidad* y de su conocimiento, permite acercarnos más fácilmente al estudio de la conceptualización que los niños construyen sobre las desigualdades sociales y a la apropiación que hacen de los mensajes televisivos para generar un discurso sobre dicho fenómeno social. De manera similar, se encuentra viable partir del análisis del discurso, visto como la vivificación del lenguaje y como un espacio en donde es posible estudiar lo que el sujeto conoce.

CAPÍTULO II

**ASPECTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO
DE LOS MENSAJES TELEVISIVOS Y EL CONCEPTO DE
DESIGUALDADES SOCIALES EN EL DISCURSO INFANTIL**

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LOS MENSAJES TELEVISIVOS Y EL CONCEPTO DE DESIGUALDADES SOCIALES EN EL DISCURSO INFANTIL

La finalidad primordial del presente capítulo es dar a conocer algunas definiciones y posturas teóricas que se relacionan con el estudio del concepto que de desigualdades sociales se maneja en el discurso infantil. A lo largo de éste, se analizará qué se entiende en los estudios sociales por desigualdades sociales y porqué se ha seleccionado este término de entre otros, como el de clases sociales y el de estratificación social para objeto de esta investigación.

En una segunda línea de interés, se hace una breve presentación sobre dos de las posturas que se han dado a la tarea de estudiar la formación de conceptos sociales en los individuos. Específicamente, se habla aquí del trabajo realizado por los neo-piagetanos desde una perspectiva que podría ser considerada como individualista, y de los trabajos realizados a partir de la postura de las Representaciones Sociales, como una propuesta ambientalista.

A partir de estas dos grandes temáticas, se presenta una tercera que busca justificar la utilización del discurso en el estudio de un concepto social reelaborado, manejado y emitido por el niño. Para tal efecto, se aborda la Teoría de la construcción Social del Conocimiento planteada por Berger y Luckman, lo que a su vez permite vincular la formación de un concepto y la emisión de un discurso con los mensajes televisivos, estos últimos considerados como un elemento más del entorno social.

De esta manera, se presenta una construcción teórica reelaborada específicamente para el tema de los mensajes televisivos y el discurso infantil

sobre el concepto de desigualdades sociales, cuyo objetivo es introducir al lector al tipo de trabajo realizado y a la postura manejada en esta investigación, a la vez que permite justificar el proceder de la misma.

2.1 Clases sociales, estratificación social y desigualdades sociales: la negociación de un concepto para el estudio del discurso Infantil

Las desigualdades sociales han existido en todas las etapas y en todos los tipos de sociedades humanas. Visto como un concepto sociológico, la *desigualdad social* no queda libre de confusiones sobre su significado debido a la existencia de otros términos que se le relacionan de manera directa.

Intentar definir de manera sistemática el concepto de las desigualdades obliga, como primer paso y antes de aplicarlo a un contexto de conceptualización infantil, aclarar la distancia que guarda con los conceptos de *diferenciación social*, *estratificación social* y, claro está, con el de *clases sociales*.

La tarea principal de este apartado tiene que ver con la discusión teórica que ha nacido a partir de la delimitación entre uno y otro concepto de los mencionados en el párrafo anterior, aunque hay que aclarar que no se busca trabajar de manera exhaustiva con las grandes teorías que han abordado esta situación y mucho menos hacer una evaluación de ellas para decidir cual es la más rica en sus explicaciones. Nos limitaremos a realizar una consulta sobre la visión que se tiene de los conceptos mencionados, buscando hacer una distinción entre ellos para aclarar porqué se ha decidido trabajar aquí con el concepto de desigualdades sociales y cuál será la manera en que se va a entender desde este momento.

2.1.1 Las clases sociales

A pesar de que sus ideas datan del siglo XIX, y pese a la polémica que éstas han generado, Carlos Marx fue quien ofreció el más articulado o por lo menos el más influyente concepto de *clases* en la historia del pensamiento

sociológico. Según su postura ante este concepto -el cual fundamentó en todo momento con relación a los medios de producción-, quien controla los medios de producción controla también el empleo y por lo tanto la distribución y apropiación del excedente resultante de esa producción. De acuerdo con la filosofía marxista, los intereses de quienes quedan excluidos de tal propiedad son opuestos a los intereses de quienes aprovechan el excedente. Así, de la propiedad privada de los medios de producción se originan dos clases en natural y continuo conflicto: los burgueses y los obreros, en referencia a los dueños de los medios de producción y a la fuerza de trabajo respectivamente (Marx, 1985).

Con el desarrollo de la sociología alemana, que por algunos autores es considerado como un resultado del cuestionamiento e interacción con la corriente *marxiana* (Ritzer, 1993), la visión de Marx fue calificada como determinista al ofrecer una teoría que daba explicación a la vida social a partir del aspecto económico como elemento monocausal. Pensadores de décadas posteriores, Max Weber por ejemplo, profundizaron en los escritos de Marx con la finalidad de desmitificar esta “visión determinista”, la cual estaba más alimentada por pensadores posteriores al propio Marx.

Para algunos, Max Weber trabajó en oposición a la obra de Carlos Marx; para otros, lo que hizo fue redondearla y, para otros tantos, Marx fue solamente una fuente más de inspiración para Weber. En una u otra postura, lo que es cierto es que a partir del trabajo de Weber se profundizó la discusión sobre el concepto de clases sociales, lo cual se refleja en el incremento de posturas que intentan dar una definición al fenómeno de las clases sociales.

Al respecto, se puede hablar aquí de una visión *realista u orgánica* predominante en la sociología europea y de una visión *nominalista*, comúnmente planteada en la sociología norteamericana y en ocasiones utilizada como sinónimo de estratificación social. El pensamiento marxista ha logrado influir en las teorías realistas sobre clases sociales, mientras que las teorías nominalistas se encuentran representadas básicamente por las ideas de Marx Weber (Mascitelli, 1985).

Dentro de la clasificación realista, o marxista para algunos, hay dos diferentes vertientes del concepto de clases sociales: primera, “el que se refiere al fenómeno de *las clases en sí*, basado en la estructura de la explotación de unos grupos humanos por otros, y el que se refiere a *la clase para sí*, basado en la toma de conciencia de esa situación estructural y en la organización política consecuente” (González, 1970: 172).

La primera parte del concepto se puede fundamentar cuando Marx dice: “mientras existen millones de familias en condiciones económicas que separan sus modos de vida, sus intereses y su educación de las otras clases y las oponen a éstas, constituyen una clase” (citado por González, 1970: 173).

La otra parte del concepto marxista sobre clases sociales se hace visible cuando quienes conforman un grupo similar en la estructura social están conscientes de ello y desarrollan un sentimiento de pertenencia. Según lo presenta González Casanova, Marx escribe que “mientras sólo hay contacto local entre los grupos que tienen una situación igual de clase, mientras la identidad de sus intereses no produce una comunidad, una asociación nacional, son incapaces de hacer oír sus intereses de clase” (1978: 174). En este sentido, el grupo social es incapaz de representar “subjetivamente” una clase social.

Esta idea de la “conciencia de clases” ha sido ampliamente trabajada por algunos sociólogos que se han dado a la tarea de reflexionar sobre el tema, relacionándolo con otros tópicos contemporáneos a su época. Althusser, por ejemplo, habla de *aparatos ideológicos del Estado*, refiriéndose a los medios de comunicación como una vía para imponer esa conciencia de clase (Althusser, 1974).

En resumen para la parte de la visión realista, la clase social se define para Marx, uno de los máximos representantes de dicha visión, por el lugar que el individuo ocupa en el proceso de producción, dejándose guiar por la idea de que los miembros de un grupo laboral presentan características similares en lo referente a los modos de vida, intereses, niveles culturales, simpatías políticas y sobre todo por la conciencia que dichos individuos tienen de pertenecer a esa

clase. Aún cuando se puede vislumbrar dentro de esta postura alguna noción indirecta acerca del *poder* o el *prestigio*, sobre todo cuando se hace referencia a la posibilidad de acceder a un modo de vida de los muchos posibles, estos elementos son mayormente revelados en la postura complementaria a la que aquí se ha mencionado, la corriente nominalista.

Bajo la postura de este segundo paradigma, inspirado por Weber, se define a las clases sociales como un conjunto de individuos que poseen en manera similar determinadas características *socialmente relevantes* en cuanto a riqueza o ingreso y prestigio, y en ocasiones en cuanto a estilos de vida, educación o tipo de habitación. En esta definición, aunque la idea de acceder a un estilo de vida determinado no es nueva, puesto que ya se veía en la definición realista, se habla de características que son socialmente relevantes o valoradas por un grupo, apareciendo la noción de prestigio y, en cierta medida, de poder, como la posibilidad de pertenecer o no a dicho grupo. Además, esta idea de *clases* supone la existencia de *status* que han de ser ocupados por los grupos sociales según el estilo de vida que sea accesible para sus integrantes. De acuerdo con los escritos de Weber:

“el honor de *status* normalmente se expresa por el hecho de que, ante todo, puede esperarse un *estilo de vida* específico por parte de aquellos que desean pertenecer al círculo. Mientras el auténtico lugar de las ‘clases’ es el orden económico, el lugar de los ‘grupos de status’ es el orden social, esto es, la esfera de distribución del *honor*” (citado por Gerth y Mills, 1946: 187).

En esta línea, las divisiones sociales ya no serían marcadas solamente por el aspecto económico, como lo hacen suponer quienes han interpretado las ideas de Marx, sino por la capacidad de los individuos para cumplir con un conjunto de ideales importantes para la sociedad. La postura nominalista, comúnmente es asumida por algunos sociólogos (Kerbo, 1998; Giddens, 2000; Laurin, 1976) como base para la definición de estratificación social, dando pie a una serie de teorías que intentan explicar la función de una sociedad estratificada.

En la actualidad existe todo un debate en torno a la pertinencia del uso del concepto de clases sociales en los estudios sociológicos y en todos aquellos que

intentan comprender la vida en sociedad desde otras perspectivas. Tal debate ha sido suscitado por incógnitas que cuestionan aspectos como los siguientes: el posible establecimiento de los criterios para distinguir las clases sociales (económicos, profesionales, ocupacionales, etc.), la identificación del número de divisiones que deben existir, la duda sobre la verdadera existencia de una *conciencia de clase* que defina al grupo como tal y la posibilidad de encontrar clases sociales a como han sido definidas teóricamente dentro de las sociedades industriales (Perpiña, 1980; Etxeberri, 1998).

De todo lo anterior se deduce que trabajar con el concepto de clases sociales para conocer cómo éste es comprendido por determinado grupo social es una tarea sumamente difícil. Partir de un concepto que intenta definir qué tipo de personas pueden entrar en la nomenclatura de uno u otro grupo, nos ayudaría a conocer, más que las cosas que la sociedad valora para determinar las diferencias entre los individuos, la existencia o no-existencia de una *conciencia de clase*, lo cual no es objetivo de esta investigación.

2.1.2 La estratificación social

El concepto de estratificación social puede ser visto, según la manera en que ha sido manejado dentro de la corriente nominalista, como una extensión del concepto de clases sociales. Algunos sociólogos han ido más lejos y proponen una distinción entre clase y estrato, definiendo a éste último como algo más amplio que la clase social y, en ocasiones, como una consecuencia de éstas (Shoeck, 1978; Cazeneuve, 1974; Perpiña, 1980; Kerbo, 1998; Mondicoa y Venaranda, 1999; Giddens, 2000).

La estratificación social, a diferencia de la clase social, sugiere pensar en la existencia de una jerarquía predeterminada e institucionalizada que agrupa a los individuos según aspectos que logra acumular y que *ante su grupo* le dan mayor o menor grado de poder o prestigio.

“El término *estrato* hace naturalmente pensar en un escalonamiento estabilizado, mientras que el de *clase social*, con su coloración marxista, invita a poner mucho más

de relieve los conflictos y las transformaciones sociales. El campo sociológico de la estratificación es en efecto extremadamente más amplio” (Cazeneuve, 1974: 150).

Es bien sabido que la jerarquía económica y la jerarquía de prestigio pueden estar íntimamente ligadas, sin embargo, un nuevo rico no gana el prestigio dentro de un grupo en el que se valora altamente el grado cultural. En este caso, su fortuna no le garantiza, ni siquiera, la aceptación dentro de dicho grupo. Esto significa que las jerarquías pueden no estar niveladas para una misma persona; mientras que profesionalmente un individuo ocupa una posición alta, económicamente puede no ser igual. De esta manera, es posible asegurar que:

“el término de estratificación evoca una cierta discontinuidad en la jerarquía y supone que se pueden observar tramos distintos, pero no implica necesariamente que éstos estén claramente divididos en la realidad. Puede haber una gradación continua en los hechos entre los estratos. Por el contrario, las clases sociales están separadas las unas de las otras y son heterogéneas; la demarcación entre clases es a la vez barrera y nivel” (Mondicoa y Venaranda, 1999: 132).

Cuando los estudiosos de temáticas sociales suponen a los estratos como algo más amplio que la propia clase, lo hacen respaldados en la idea de que aquellos tienen más que ver con el *status*. Según estos autores, la estratificación social resulta de la desigual distribución del status social dentro de una sociedad concreta:

“Si se define el *status* por el conjunto de comportamientos que cada individuo tienen derecho a esperar por parte de la sociedad, en virtud de su posición dentro de la misma, se ve que el estrato social está directamente relacionado con una clase de status. En resumen, diremos que el estrato social está más ligado a una cierta forma de status y que la clase social es un caso particular de la estratificación” (Cazeneuve, 1974: 149).

En tanto que el aspecto económico puede ser uno de los elementos más valorado por un grupo social, pasa a formar parte constituyente de un estrato social, el cual no necesariamente estará limitado por la jerarquía económica. Es en este sentido que la clase social se encierra dentro del estrato. La clase social se podrá determinar por el aspecto económico, mientras que el estrato será determinado por la jerarquía económica siempre y cuando los bienes materiales

sean valorados por el grupo socio-cultural en que se poseen; además el estrato social presentará otras características que lo convertirán en un grupo heterogéneo, como el prestigio, el poder y los privilegios.

En la realidad, los estratos no se pueden separar convirtiéndolos en unidades homogéneas, lo que se supone que sí sucede, o por lo menos debiera suceder, en el caso de las clases sociales. En resumen, digamos que:

“la estratificación se refiere al hecho de que cualquier sociedad se compondrá de niveles que se relacionan entre sí en términos de superordenación y de subordinación, ya sea en poder, privilegios o rango. La estratificación significa que toda la sociedad tiene un sistema de jerarquía. El tipo de estratificación más importante en la sociedad contemporánea occidental es el sistema de clases. Por otro lado, basta con definir la clase como un tipo de estratificación en el que nuestra posición general dentro de la sociedad se determina básicamente por criterios económicos” (Berger, 1973: 113-115).

El concepto de estratificación social es mucho más manejable que el de clases sociales en el contexto que ahora se busca aplicar, aun cuando el objeto de esta investigación —el concepto de desigualdades sociales en los niños— comúnmente es relacionado con la posesión de bienes materiales y las riquezas económicas. Lo anterior, puede explicarse en dos sentidos: primero, el partir de un término que no se restringe a las condiciones económicas para definir a un grupo social, permite la posibilidad de aceptar definiciones echas por los niños a partir de características materiales así como de la dimensión cultural. Esto, a su vez, permite que el investigador social se sitúe en la misma frecuencia que el sujeto de estudio, es decir los niños. Mientras la clase social cabe en la estratificación social, lo contrario no es posible. Segunda razón, al ser la estratificación una división que se realiza a partir de lo que un grupo social valora, es posible conocer qué es lo que el grupo estudiado está valorando socialmente en determinado momento histórico.

A pesar de la anterior justificación, aún es necesario hablar aquí de un tercer término que nos acerca más al fragmento de realidad que se busca estudiar, el de *las desigualdades sociales*. Sólo de manera introductoria, se puede decir que el término de las desigualdades sociales hace tangible las estructuras

jerárquicas a las que se refiere la estratificación, ya que éstas últimas en muchas ocasiones aún son vistas como *categorías subjetivas del pensamiento*. Hablamos de prestigio aun cuando éste puede ser determinado por diferentes factores según el contexto social, cultural y económico en el que se aplique; por ejemplo, el prestigio logrado en un grupo budista, tal vez no sea igualmente valorado en un grupo de comerciantes occidentales.

2.1.3 Las desigualdades sociales

Se ha dicho hasta este momento que la principal diferencia entre el concepto de clase social y el de estratificación social radica en los elementos que se toman en cuenta para delimitar al grupo social de pertenencia. La separación entre uno y otro concepto no implica mayor dificultad si comparamos esta tarea con la de diferenciar el concepto de estratificación social del de desigualdades sociales, en donde las similitudes son más fuertes.

Harold Kerbo, dentro de la explicación que ofrece sobre esta temática introduce el concepto de diferenciación social como el concepto más básico para acercarse al de desigualdades sociales y diferenciarlo del de estratificación social. Este nuevo concepto se refiere simplemente a “la condición de encontrar personas con distintas cualidades individuales y con diferentes papeles sociales” (1998: 11). En esta postura, se puede entender como una *diferenciación* el hecho de que biológicamente una persona sea fuerte y la otra no, que un hombre sea cazador mientras que otro se dedique a la administración de un negocio familiar, o simplemente, y poniendo atención a los sucesos más naturales, que algunos individuos son hombres y otros mujeres.

La diferenciación social, en oposición a la estratificación y la desigualdad social, no hace pensar en la evaluación desigual que se hace de las diferentes características presentes entre los individuos; por ejemplo, en determinados entornos culturales no se suele ver al niño como un ser inferior al adolescente, simplemente se juzga como alguien diferente. A pesar de esto, hay quienes suponen que la *diferenciación* establece el escenario base para las *desigualdades* y *la estratificación social*, ya que algunos papeles o posiciones sociales colocan a

ciertas personas en condiciones de adquirir una mayor porción de los bienes y servicios valorados (Gallino 1978; Mascitelli, 1995; Kerbo, 1988).

El concepto de desigualdad social, al igual que el de estratificación, supone la capacidad de los individuos para dar significado a los acontecimientos y a las cosas, para juzgar y decidir lo que es bueno, lo que es malo y lo que simplemente es preferible:

“la desigualdad social es la condición por la cual las personas tienen un acceso desigual a los recursos, servicios y posiciones que la sociedad valora. Tal desigualdad puede surgir en cuanto al modo en que individuos y grupos se ordenan y son evaluados unos por otros, pero más importantes aún, se relacionan con las diferentes posiciones de la estructura social” (Kerbo, 1998: 11).

Sobre la relación entre desigualdades, estratificación y clase social, Gallino afirma que:

“las principales desigualdades reconocidas y observadas en una sociedad pueden construir un sistema de estratificación. A su vez una clase social representa una causa de desigualdad social si el término es empleado en la acepción realista y orgánica; mientras que es una manifestación de las desigualdades existentes si se usa según la acepción nominalista u ordinal” (1978: 295).

En el plano teórico, lo anterior demuestra el entramado que existe entre los tres conceptos que representan diferentes fenómenos sociales íntimamente vinculados. Si nos basamos en una definición monocausal o realista, se visualiza a las desigualdades sociales –ya como fenómeno social y no sólo como concepto teórico- como el resultado de que existan las clases sociales; es decir, a partir de que hay grandes grupos separados dependiendo de la posesión de los medios de producción, es posible que existan las desigualdades sociales. El proletariado jamás podrá ser igual que el burgués en términos de prestigio social, poder y bienes materiales. Por su parte, en el paradigma nominalista la clase social es sólo una manera más de demostrar o hacer visible el hecho de las desigualdades.

De esta manera, los conceptos de clase, estratificación y desigualdad se entretejen continuamente para conformar una cadena que, en cierta medida,

hacen, o por lo menos pretenden hacer, una cartografía de la distribución social. Desde el momento en que una diferencia es valorada por los individuos que componen un grupo, se establece como desigualdad. Luego, aquellas desigualdades más sobresalientes o valiosas para el grupo que ha de valorarlas, serán susceptibles de constituir un sistema de jerárquico que, consecuentemente, ordenará por estratos a los individuos según reúnan o no las características valoradas.

La distinción entre las desigualdades sociales y la estratificación social se hace confusa y su esclarecimiento depende del entendimiento sobre el proceso de institucionalización del primer fenómeno para dar nacimiento al segundo, es decir, del establecimiento de un sistema de jerarquías en capas a partir de elementos desiguales presentes en un grupo social.

“Como nos hace pensar la raíz del término, este concepto [el de estratificación] lleva consigo la voz *estratos*. Al añadirle el término *social* estamos diciendo que los seres humanos en sus posiciones sociales están estratificados de arriba abajo como los estratos de una roca se superponen en capas unos a otros. Pero en este punto la estratificación social no se distingue claramente de la desigualdad social, por tanto debe querer decir algo más si se usan dos términos distintos. *Estratificación social* significa que la desigualdad ha tomado cuerpo o se ha institucionalizado, y que existe un *sistema de relaciones sociales* que determinan quién recibe qué y porqué” (Kerbo, 1998: 11).

En algunos trabajos sociológicos es común encontrar el concepto de desigualdades como un sinónimo de estratificación sin sugerir siquiera la existencia de una mínima diferencia entre los dos (Tumin, 1974; Laurin, 1976; García, 1986). Sin embargo, existe quienes consideran que las desigualdades existen en el momento en que los individuos valoran de manera distinta las diferenciaciones sociales y que la estratificación social es posible en el sentido de que existen diversas capas en las que se puede encasillar a los individuos a partir de las desigualdades que, por su grado de reconocimiento social, han logrado institucionalizarse (Gallino 1978; Mascitelli, 1995; Kerbo, 1988).

Lo anterior parece indicar que la distinción entre estratificación y desigualdad, se sintetiza en el grado de institucionalización que las diferencias

entre individuos de un grupo social han logrado adquirir, sean éstas sociales, económicas, morales, religiosas, etcétera. A pesar de ello, hay que aclarar que no por el hecho de que una desigualdad se haya institucionalizado al grado de participar en la conformación de un estrato social, deja de ser una desigualdad. Las desigualdades económicas entre individuos canalizan su ubicación dentro de uno u otro estrato, pero no por eso han dejado de existir como desigualdades para limitarse a ser simplemente un estrato; por lo contrario, las desigualdades económicas jamás serán un estrato en sí mismas, sino que sirve de indicador para conformar, quizá junto con otro tipo de desigualdades sociales –como la de poder político–, un estrato social. Así, se deben entender las desigualdades sociales como esas características diferenciales que, por su grado de institucionalización, dan nacimiento a grupos estratificados.

2.1.4 Las desigualdades sociales como tema de estudio

El punto de partida para este apartado sería preguntarnos: dentro de los estudios sociales, ¿hasta dónde es posible hablar de estratificación social y cuándo se debe hablar simplemente de desigualdades sociales? Comúnmente se habla de estratos sociales en los estudios de materia económica, sobre todo cuando éstos se relacionan con las Teorías Económicas del Estado y los Bienes Públicos (Olson, 1992), las bases políticas de la organización económica (Ratinoff, 1993), la injusta repartición de la renta y la riqueza (Lusting, 1986) y la movilización social (Gordillo, 1986).

En lo concerniente a cómo perciben los individuos el fenómeno de las diferenciaciones sociales, específicamente las del aspecto económico, se ha utilizado el concepto de desigualdades. La explicación teórica a este proceder no ha sido completamente establecida en las investigaciones realizadas previamente, sin embargo se han encontrado algunas ventajas para utilizarlo en esta ocasión.

Si se entiende que al hablar de estratos estamos hablando de grupos, mientras que el hablar de desigualdades remite a las características diferenciales que han dado nacimiento a esos grupos estratificados gracias a la valoración social que se hace de éstas, la tarea de justificar la utilización del concepto de

desigualdades se hace más sencilla. Si el interés radica en conocer las características sociales que dan nacimiento a la estratificación social, la tarea de investigar debe estar encaminada a la cuestión de las desigualdades percibidas y valoradas por los grupos sociales, no por la estratificación en sí misma. A la par, abordar las desigualdades sociales y no la estratificación permite mayor flexibilidad al investigador social, pues éste partirá de lo que para el individuo es importante dentro del grupo al que pertenece, no lo que a partir de la valoración mayoritaria ha logrado ser institucionalizado.

En el plano metodológico la utilización del término de desigualdades también presenta algunas ventajas. Las desigualdades sociales se pueden hacer visibles, mientras que los estratos, al ser heterocausados, dificultan esta tarea. Por ejemplo se es moreno o blanco, alto o chaparro, sucio o limpio, rico o pobre, poderoso o no poderoso, y estas categorías, representadas por diferencias sociales, son las que nos permiten hablar de la existencia de desigualdades según se hayan valorado socialmente. Por su parte, los estratos, al estar formados por más de una de esas características, dificultan su identificación. Quizá un individuo logre formar parte del mismo estrato que otro individuo sin que necesariamente coincidan en la mayoría de las desigualdades sociales que posean. He aquí la complicación de usar el término de estratificación.

Adentrados ya en el estudio de las desigualdades sociales, se puede decir que estas pueden ser, como fenómeno social, de diferentes tipos. Una de las más estudiadas en las sociedades occidentales es la concerniente a *la renta y a la riqueza*. Es decir, las desigualdades en posesión del dinero, salarios o acumulación de capital.

En el campo social, las investigaciones que buscan conocer la idea que los individuos desarrollan sobre la temática de las desigualdades sociales, específicamente económicas, han tenido como sujetos de estudio a jóvenes y niños, por ser quienes se encuentra en proceso de construcción del conocimiento social. La mayoría de las veces, el tema de las desigualdades económicas está íntimamente relacionado con el de movilidad social: a los estudiosos del tema no sólo les interesa saber cómo se percibe a una persona *pobre* o *rica*, sino también

de qué manera aprecian la posibilidad de pertenecer y cambiar de un grupo o a otro.

Al querer conocer cómo los niños perciben las desigualdades económicas dentro de su grupo social, los psicólogos evolutivos, que son quienes han desarrollado más directamente esta tarea, utilizan repetidamente el concepto de desigualdades sociales, mismo que encierra los conceptos de riqueza y pobreza (Leahy, 1981, 1983; Navarro y Peñaranda 1994; Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra y Peñaranda, 1995; Navarro y Enesco, 1998).

Los niños, al intentar comprender un mundo social que mentalmente están construyendo, difícilmente hablan de estratificaciones sociales, es decir de diferenciaciones sociales ya institucionalizadas. Para ellos es más fácil hablar de desigualdades sociales, en tanto que identifican esas diferenciaciones en el momento en que existen, sin importar si éstas han logrado o no un alto grado de reconocimiento y valoración social como para haber conformado un estrato.

Partir del estudio de las desigualdades sociales identificadas y valoradas por los niños permite acercarnos al campo de estratificación que ellos mismos podrían construir, el cual no necesariamente coincidirá con las estructuras conformadas por los adultos. Abordar la idea que los niños tienen de desigualdades sociales nos permite conocer lo que en el mundo infantil es valorado, de tal manera que pudiera constituir estructuras sociales en su propio mundo.

2.2 La construcción del conocimiento de lo social

Desde el nacimiento de la psicología diversas teorías se han dado a la tarea de dar una explicación sobre la forma de pensar de los individuos, de sus conductas y de su contacto con los demás. A pesar de la amplia gama existente, ninguna teoría ha demostrado ser lo suficientemente convincente o abarcadora como para dar una explicación, por sí sola, del proceso que vive el individuo en la larga etapa del desarrollo humano.

Durante los primeros años de la psicología, los estudiosos pensaron que era muy importante saber cómo se desarrollaban las conductas sociales según determinadas etapas del desarrollo que estaban marcadas a partir de la edad de los sujetos. Iniciados los años sesenta, se empezó a comprender que estudiar los cambios evolutivos en las conductas era demasiado limitado, porque lo que los sujetos hacen está muy determinado por las representaciones de la realidad que éstos van formando:

“los seres humanos construyen representaciones o modelos muy adecuados y precisos acerca de la realidad en la que viven, lo que les permite actuar en ella y hacer anticipaciones sobre lo que va a suceder. Estas representaciones versan sobre los distintos aspectos del mundo, el natural, el psicológico y el social” (Ingleby, 1974: 461).

En lo referente al mundo natural, el sujeto elabora representaciones sobre el comportamiento del mundo físico-químico y del mundo biológico que le permiten actuar eficazmente sobre las cosas; para el mundo psicológico, el niño construye un modelo de la mente de los otros, lo que le permite entender las acciones de los demás, conocer sus estados mentales y comportarse con ellos de forma adecuada; por último, para el mundo social el niño forma igualmente representaciones acerca de cómo funciona la sociedad en que vive, siendo este proceso el que le ayuda a entender los aspectos económicos y políticos y las organizaciones sociales e institucionales como la familia, la escuela o la religión (Delval, 1994A).

Respecto a los procesos que implica la construcción infantil del conocimiento social se han desarrollado diversas posturas que buscan realizar tal tarea desde diferentes puntos de vista. Algunas, llamadas ambientalistas, ponen más acento en las influencias de factores exteriores y otras, conocidas como individualistas, se enfocan en la labor propia del sujeto. Sin la finalidad de agotar cada una de las corrientes que se han dado a la tarea de profundizar sobre este tema, se transportaran aquí aquellas que se han considerado como más relevantes para entender el aprendizaje realizado por los niños acerca de lo social y la construcción de conceptos que a partir de dicho aprendizaje realizan. Para

realizar esta tarea se recurre a la clasificación realizada por Juan Delval (1994A) en su propuesta sobre *el desarrollo humano*.

Este psicólogo neo-piagetano de origen español habla en primera instancia de los trabajos de *socialización*, cuya orientación es mayoritariamente sociológica. Dentro de esta postura se piensa que el sujeto, a lo largo de su desarrollo, va socializándose, es decir, interiorizando las actitudes, valores y conductas que se consideran apropiadas para una sociedad. En esta línea se sitúan los trabajos de Durkheim, quién habla más de la adhesión a un grupo social que de socialización en sí. Según este estudioso, la conformación de un grupo social se logra dar de manera satisfactoria a partir del cumplimiento de las normas morales que buscan regular la vida en sociedad. Argumenta que:

“la acción moral es aquella que persigue fines impersonales. Pero los fines impersonales del acto moral no pueden ser ni los de un individuo diferente del agente, ni el de varios. De donde se deduce que deben necesariamente concernir a otra cosa que los individuos. Son supra-individuales. Ahora bien, fuera de los individuos, no queda más que los grupos formados por su reunión, es decir las sociedades. Por consiguiente, los fines morales son aquellos que tienen por objeto *una sociedad*” (Durkheim, 1997: 73-74).

Una segunda postura que puede ser útil en este contexto es la de las *Representaciones Sociales*, inspirada por los trabajos de Moscovici, quien a su vez toma como fuente de inspiración a los trabajos de Durkheim sobre las *representaciones colectivas*. Para Moscovici las representaciones sociales serían conjuntos de proposiciones, reacciones y evaluaciones que comparten los miembros de un grupo social. La construcción de éstos elementos, que equivale a la construcción de las representaciones, es lo que permite a los individuos orientarse en su entorno social y material, hasta llegar al punto de dominarlo (Moscovici, 1969). Las representaciones sociales, a diferencia de las representaciones colectivas (trabajadas por Durkheim) y las representaciones individuales (propias del campo de la psicología), son compartidas a nivel de una misma comunidad y su naturaleza va a ser diferente para cada grupo social.

El tópico de las representaciones sociales a menudo es relacionado con los medios de comunicación, argumentando que es precisamente la *comunicación de*

masas la que al reflejar, crear y transformar las representaciones sociales, ordena la forma y el contenido de las conversaciones y, por tanto, de las representaciones sociales (Farr, 1986).

Regresando a la clasificación ofrecida por Delval para las teorías sobre la formación del conocimiento social, se encuentra ahora el *constructivismo de Piaget*. Dentro de esta postura se supone que el niños construye sus representaciones de la realidad y sus instrumentos de conocimiento e inteligencia en contacto con su entorno y de manera diferente según la etapa de desarrollo en la que se encuentre. Para cumplir con este proceso, el pequeño:

“parte de un conocimiento que es común con otros seres vivos y actuando sobre la realidad descubre las propiedades de éstas. El conocimiento es siempre el resultado de una interacción entre las capacidades del sujeto y las propiedades de la realidad, que el sujeto construye. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción. Cuando se produce un conflicto entre las previsiones del sujeto y la realidad del sujeto tiene que reorganizar sus concepciones y su forma de actuar para adaptarse a la realidad” (Delval, 1994A: 471).

En la búsqueda de una explicación que tome en cuenta tanto la postura individual como la social, aparece la *Teoría de Vigotski*. Este psicólogo ruso afirmaba que toda función psicológica debería aparecer dos veces, primero en el ámbito social, entre personas, y luego en el ámbito individual, en el interior del propio niño. Bajo esta línea, también se sitúan los trabajos de Bruner (1990), quien interpreta que la aparición del individuo en una vida social compleja contribuye su desarrollo mental.

En una quinta visión, Psicólogos sociales como Doise y Mugny, influidos tanto por la posición de Vigotski como por la de Piaget, dan nacimiento a las *Teorías del Conflicto Sociocognitivo*. Desde aquí se piensa que los conflictos que hacen progresar a los sujetos no sólo son individuales sino sociales y que es la confrontación con los puntos de vista de otros los que lleva a modificar las conductas y las representaciones.

A partir de la categorización realizada por Delval, se puede decir que son tres las líneas a las que mayor atención se les pondrá en este trabajo por la

relación, aunque no íntimamente directa, que mantienen con el estudio de los mensajes televisivos y el discurso infantil sobre desigualdades sociales. La primera tiene que ver con los trabajos realizados desde la psicología evolutiva inspirados en las ideas de Piaget. Aunque esta postura no se ubica dentro de la línea que aquí interesa –la producción del conocimiento como resultado de interacciones sociales-, es útil en el sentido de que es bajo esta perspectiva donde se han desarrollado los trabajos más importantes sobre el conocimiento social de las instituciones, lugar en donde se sitúa el estudio de las desigualdades sociales como elementos conocidos por el niño en el amplio proceso por el cual da significado al mundo social.

Las dos restantes se engloban dentro de los trabajos que intentan acercarse al proceso de conocimiento del individuo a partir del aspecto social, nos referimos a la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici y a la Teoría de Vigotski. Bajo estas posturas se piensa que se puede fundamentar la emisión de un discurso infantil construido a partir de instancias sociales que rodean al niño, como lo son la familia, la escuela y los medios de comunicación, éstos últimos de primordial importancia dentro de este trabajo. Además, se cree que partir de posturas como las anteriores, especialmente de la visión de Vigotski, mantiene cierto grado de congruencia con la teoría de producción de conocimiento a través del lenguaje propuesta por Berger y Luckman y retomada para fundamentar la vinculación entre mensajes televisivos, conceptos sociales y discursos infantiles, tópicos imprescindibles dentro de este trabajo de investigación.

Como se puede deducir de los párrafos anteriores, tanto la visión individualista como la visión ambientalista aportan herramientas sumamente útiles para el estudio del discurso infantil sobre las desigualdades sociales como un discurso producido con información ofrecida, en diferentes proporciones, por los referentes sociales del niño, entre ellos la televisión. Será la función de las próximas páginas dar a conocer los elementos más útiles de cada una de las posturas señaladas anteriormente, con la finalidad de acercarnos al proceso por el cual el niño conoce ciertas categorizaciones sociales que posteriormente serán emitidas en sus propios discursos.

2.2.1 El trabajo de los neo-piagetanos

Los trabajos de Piaget han servido a lo largo de la historia de la psicología infantil como base para una serie de reflexiones encaminadas a entender los procesos que se desarrollan en el niño cuando éste se enfrenta al conocimiento del mundo. Según las ideas de este psicólogo, los niños piensan de manera muy diferente a los adultos y sus ideas van evolucionando según enfrente una serie de etapas de desarrollo que le ayudan a acercarse a un pensamiento lógico-racional más o menos estructurado. Dentro de su propuesta, Piaget reconoce la importancia del medio social en el proceso evolutivo del niño, mismo que por su inclinación individualista, es percibido no en el sentido estricto de transmisiones educativas, culturales o morales, sino como:

“un proceso interindividual de socialización a la vez cognoscitivo, afectivo y moral, cuyas grandes líneas es posible seguir esquematizando mucho, pero sin olvidar que las condiciones óptimas siguen siendo siempre ideales y que, en realidad, esa evolución está sujeta a múltiples fluctuaciones que intersectan, por lo demás, a esos aspectos tanto cognoscitivos como afectivos” (Piaget e Inhelder, 1984: 99).

En cuanto al proceso que vive el niño antes de presentar o generar una actividad representativa, Piaget habla de tres periodos de desarrollo: el periodo *sensorio motor*, referente a los sistemas de movimientos y de percepciones que constituyen cualquier conducta elemental susceptible de repetirse y aplicarse en nuevas situaciones; el periodo de la actividad representativa, que se puede dividir en dos estadios, el pensamiento preconceptual y el pensamiento intuitivo; y por último, el periodo de la actividad representativa de orden operatorio (Piaget, 1986).

El primer periodo y parte del segundo transcurren normalmente dentro de los primeros seis años. A partir del séptimo año, surgen el pensamiento intuitivo y el operatorio, también conocidos como pensamiento *operatorio concreto*, y *operatorio formal*, cuya conformación llega a completarse hasta los doce años. Es durante estos dos últimos periodos cuando “las estructuras sensorio-motoras y simbólicas acaban por desembocar en sistemas generales de acciones que son las operaciones racionales” (Piaget, 1986: 105).

A partir de la Teoría Psicogenética Piagetana han surgido numerosos trabajos encaminados a conocer la génesis del conocimiento social y la evolución de éste según la edad de los niños. Específicamente refiriéndonos a las nociones de lo social, es desde esta postura de donde más se realizan trabajos enfatizados a conocer cómo definen diferentes fenómenos sociales como el conocimiento y definición de la moral, la economía, la política, la familia, el trabajo y más.

Complementaría a la perspectiva clásica Piagetana, que argumenta que el conocimiento social es un tipo de subespecie de conocimiento general regulado por las competencias cognitivas de cada sujeto, la que se podría denominar postura neo-piagetana opina que existe una diferencia cualitativa entre el conocimiento social y el que no es social:

“el mundo físico y el mundo social están gobernados por leyes de diferente índole,, las relaciones causales y la predictibilidad entre eventos físicos y acontecimientos sociales es igualmente diferente. En este sentido, el conocimiento social es cualitativamente diferente al conocimiento físico dadas las peculiaridades del objeto social, caracterizado como un entramado de relaciones significativas de las que incluso forma parte el sujeto” (Diez-Martínez y Guerra, 1997: 40).

En lo relacionado con las fuentes de adquisición de conocimiento social, la mayoría de quienes estudian inscritos en este paradigma han menospreciado el papel de la herencia o los factores biológicos. Reconocen que, si bien el individuo debe contar con cierta capacidad intelectual para pensar en ideas complejas y en ocasiones abstractas, el resultado del conocimiento social no es consecuencia privilegiada del desarrollo biológico. Desde una perspectiva cognitivo-evolutiva:

“pensamos que los individuos construyen modelos y representaciones del mundo a partir de las experiencias e interacciones que tienen con diversos agentes, pero su nivel intelectual es un factor determinante en cuanto a la comprensión de los problemas. Esto implica que las ideas de los niños no son una simple copia de los adultos, sino elaboraciones infantiles propia” (Diez-Martínez y Guerra, 1997: 44).

Según Turiel (1983), los temas estudiados bajo la línea de la psicología cognitiva-evolutiva (denominados aquí neo-piagetanos) en el campo del conocimiento social, entendido como ese conocimiento que ayuda a comprender

el funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos, pueden ser dividido en tres grandes temáticas:

- a) *El conocimiento de los otros y de uno mismo*, que por los autores anglosajones bajo la denominación de '*social cognition*'. La idea que fundamenta esta postura es que el individuo se conoce a sí mismo a partir del conocimiento de las otras personas y de su relación con ellas. Bajo este rubro se estudian relaciones interpersonales como la amistad y la autoridad.
- b) *El conocimiento moral y socio-convencional*, en donde se aborda el estudio de cómo el sujeto va adquiriendo reglas o normas que regulan las relaciones con los demás. Por normas morales se entienden aquellas que regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales, mientras que las normas convencionales se enfocan a las regulaciones más particulares y propias de cada sociedad, como las formas de saludo, cortesía y costumbres.
- c) *El conocimiento de las instituciones*, denominadas por los psicólogos anglosajones como '*societal Knowledge*'. Estos trabajos se refieren al conocimiento que tienen los individuos de las instituciones, es decir, de relaciones entre individuos y grupos que trascienden al individuo.

En este último tópico interesan las relaciones que se guardan, por ejemplo, con el teneadero, el jefe o el representante político, que no son propiamente relaciones personales como lo sería el caso de la amistad, sino que son relaciones entre papeles sociales. Es también éste el sitio correcto para enmarcar el estudio del entendimiento que los niños tienen sobre el fenómeno de las desigualdades sociales.

Queda claro que es dentro de la postura neo-piagetana donde mayormente se han trabajado tópicos relacionados con la conceptualización realizada por el niño sobre las desigualdades sociales. A pesar de ello, inscribir este trabajo bajo tal postura no es lo que se intenta y su consulta sólo constituye un trabajo de

contextualización y enriquecimiento que ayudará a marcar la postura bajo la cual se quiere investigar.

2.2.2 La postura ambientalista o social

A. Sobre la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici

Como fenómeno social, las representaciones sociales pueden ser muchas cosas y todas a la vez: conjunto de significados, sistemas de referencia, categorías que sirven para clasificar a los individuos y teorías que pueden establecer hechos sobre ellos:

“las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que le conciernen” (Jodelet, 1986: 473).

Según lo plantea Jodelet (1986), la idea de las representaciones sociales es desarrollada por Moscovici a partir de dos procesos, *la objetivación y el anclaje*, que sirven para explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación puede transformar lo social.

La objetivación es el primer suceso que se explica en la formación de una representación social. A partir de éste, el individuo es capaz de hacer coincidir ciertos objetos de contacto cotidiano con las estructuras de significado que ayudarán a identificarlos. Objetivizar es dar significado material a lo que antes era abstracto: “la representación permite intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, de una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, dando cuerpo a esquemas conceptuales” (Jodelet, 1986: 481).

El segundo proceso, *el anclaje*, tiene que ver con la penetración de la representación y de su objeto en el contexto social; en este caso, el sentido que se le ha dado al objeto debe adquirir una función social, socializando así su

significado. El fenómeno que implica la fase del anclaje conlleva consigo otro aspecto que va más allá de la constitución formal de un conocimiento, como en el caso de la objetivación. Este aspecto se refiere a “la *integración cognitiva* del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema” (Jodelet, 1986: 486). Es decir, el proceso de anclaje debe hacer emparejar el conocimiento que existía previamente sobre determinado objeto con el que se ha producido o ampliado en el proceso de objetivación.

“Más complejo y fundamental de lo que ha podido parecer, el proceso de anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de interpretación de las conductas y las relaciones sociales” (Moscovici, cit. por Jodelet, 1986).

Al ser una representación la relación manifiesta de un objeto con su conocimiento o con el sentido que éste ha adquirido, implica un proceso complejo en lo referente a su construcción. Primeramente, el individuo para quien ha de adquirir sentido una representación debe integrar ese significado, novedoso o no, a la estructura cognitiva que tenía previamente elaborada; posteriormente, deberá hacer una interpretación de cómo ese significado se inserta en la realidad y de cómo es utilizado en las relaciones sociales que le permiten formar parte del grupo en el que se desarrolla diariamente.

Esbozado el proceso que se sigue en la elaboración de las representaciones sociales, se puede decir, siguiendo las ideas de Moscovici, que como fenómeno social éstas constituyen:

“modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Por su parte, la caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás” (cit. por Jodelet, 1986).

Abordando el campo de estudio de las representaciones sociales es preciso decir que éstas, al constituir parte del conocimiento social a la vez que representa actividades mentales desplegadas por los individuos, nos sitúa en el punto donde se intercepta lo social y lo psicológico, lo que provoca que su estudio deba ser abordado como el producto y el proceso de una elaboración mental y social de lo real, partiendo de campos de estudios tanto psicológicos como sociológicos. A pesar de la conciencia sobre ello, el abordaje de manera total no es nada fácil, ni aún para la psicología social, y a raíz de esto han surgido diversas posturas que se dan a la tarea de estudiar las representaciones sociales con diferentes enfoques.

En el libro publicado por Moscovici (1986), *Psicología Social*, Jodelet habla de seis principales posturas que se han dado a la tarea de estudiar las representaciones sociales: la primera se limita a la actividad puramente cognitiva, en donde la representación incluye dos niveles, el *contexto* y la *pertenencia*; la segunda pone acento sobre los aspectos significantes de la actividad representativa, en donde se considera que el sujeto es productor de sentido a partir de su experiencia adquirida en el mundo; una tercera, trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad; en la cuarta postura es la práctica social del sujeto la que es tomada en cuenta, visto como actor social, el sujeto produce una representación que refleja normas institucionales derivadas de su posición o ideologías; un quinto punto de vista es el que apuesta a las relaciones interpersonales la dinámica de las representaciones, argumentando que el desarrollo de las interacciones entre los grupos modifica las representaciones que los miembros tienen de sí mismos y de los otros; finalmente, la sexta postura basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes.

Estos diversos enfoques parten de distintos puntos de interés que a su vez sirven como elementos de despegue para el estudio de la construcción del conocimiento social: el conocimiento construido a partir de los elementos ofrecidos por el contexto social, el conocimiento como resultado de una construcción interna del individuo, el conocimiento construido a partir del lenguaje, el conocimiento

construido por el individuo en contacto con otros individuos y el conocimiento como una reproducción ideológica.

De las visiones que se han mencionado, se considera más pertinente para el estudio que aquí se propone la que ve a las representaciones sociales como una forma de discurso, lo que se relaciona con ver al lenguaje como un actor fundamental en la construcción de las nociones sociales. Dentro de esta postura se pueden ubicar los trabajos de Vigotski, quien habla propiamente de las nociones sociales construidas por los niños a partir, precisamente, del lenguaje.

Antes de continuar con esta revisión teórica, es preciso señalar que el estudio acerca de los mensajes televisivos y los conceptos manejados en el discurso infantil sobre desigualdades sociales podrán incluir en su manifestación representaciones sociales que han sido objetivadas y tal vez ancladas en diferentes grupos sociales. Aún cuando el estudio del discurso infantil debe partir del análisis de un producto socioculturalmente producido por el niño, no se excluye la idea de que en ese producto manifiesto que es el discurso, se encuentren categorías que concuerden totalmente con representaciones sociales ya generalizadas.

Reconocer o identificar hasta dónde el discurso infantil puede estar construido por representaciones sociales y hasta dónde se trata solo de conceptos en construcción -denominados por Vigotski (1995) como conceptos en complejo- que aún no logran ser anclados en el contexto social en que se desenvuelve el niño, no es una cuestión que deba obstaculizar el tipo de investigación que ahora se presenta. Por lo contrario, es con estudios de esta magnitud como se logrará determinar si los niños manifiestan en su discurso representaciones socialmente reproducidas o si se trata de conceptos en construcción que solo circulan en el mundo infantil.

B. Sobre los estudios de Vigotski

Más que hablar directamente de representaciones sociales o de construcción del conocimiento social, Vigotski habla de la construcción de conceptos, lo cual no deja de relacionarse con la búsqueda del entendimiento sobre los procesos de comprensión y elaboración del conocimiento. El interés de abordar la postura de Vigotski dentro de este contexto radica en que se pone especial atención en dos de los elementos esenciales de nuestro estudio: uno, la construcción de conceptos sociales por medio del lenguaje y, dos, el estudio de dicha construcción elaborada por los niños.

El estudio de la relación entre pensamiento y lenguaje ha sido abordado especialmente desde dos posturas. La primera decide aislar estos elementos para estudiarlos de manera separada y la segunda, que es en donde se podrían ubicar los trabajos de Vigotski, se da a la tarea de estudiar la relación conservando la unidad pensamiento-lenguaje y utilizando como dispositivo de unión a la palabra, que en otros términos podría ser entendida como la mediación que hace posible la relación dialéctica entre los dos elementos mencionados.

“La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema” (Vigotski, 1990: 166).

Hasta aquí hay que hacer dos aclaraciones: primero, a pesar de la intrínseca relación que se supone entre la palabra y el pensamiento, hay que reconocer que el proceso no es lineal y que el pensamiento no puede ser representado de manera integral en la palabra, pues el pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje; segundo, la palabra no puede existir si no es por medio del significado que viaja a través de ésta y que contribuye enormemente a la conexión entre palabra y pensamiento. Al respecto, Vigotski propone que la mejor manera de acercarse al estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de la unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados es el *análisis semántico*. Siendo entonces la palabra ese

elemento que conecta al pensamiento con el lenguaje en una relación no mecánica, el análisis que se debe hacer es sobre los significados que se otorgan socialmente al uso de esa palabra, lo que nos remite también a estudios de carácter semiótico.

Para realizar su propuesta, Vigotski hace una revisión de los trabajos de Piaget sobre la aparición del lenguaje en los niños, la cual rechaza principalmente por dos razones: realizar sus estudios a partir de lo individual dando cabida a un egocentrismo infantil y carecer de elementos para hacer generalizaciones sobre sus hallazgos. Contra esto, Vigotski propone cuatro etapas del desarrollo del lenguaje, lo que a su vez dará nacimiento a la formación de conceptos:

Primera. Corresponde al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal, cuando estas operaciones aparecen en su forma original del mismo modo en que se desarrollaron en el nivel primitivo del comportamiento.

Segunda. El niño experimenta con las propiedades físicas de su propio cuerpo y con las de los objetos que se encuentran a su alrededor, aplica esta experiencia al uso de herramientas e inicia el primer ejercicio de la naciente 'inteligencia práctica' del niño.

Tercera. Esta fase está claramente definida en el desarrollo del lenguaje. Se manifiesta por el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, antes de que haya entendido las operaciones lógicas en las cuales se apoyan. Esta es la etapa en que el niño cuenta con los dedos y recurre a ayudas mnemónicas.

Cuarta. En esta etapa la operación externa se convierte en interna y sufre un cambio profundo en el proceso. El niño comienza a contar con su cabeza, a usar la 'memoria lógica', esto es, a operar con relaciones inherentes y signos interiorizados. En el desarrollo del lenguaje, esta es la etapa final del lenguaje interiorizado, sin sonido. El lenguaje interiorizado puede estar muy cerca del lenguaje externo, incluso puede ser igual (Vigotski, 1990).

No se puede asegurar que el pensamiento se desarrolle exactamente igual que el lenguaje, pero según lo han demostrado los estudios de Stern (cit. por Vigotski, 1990), está claro que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan a lo largo de líneas separadas y que en un punto determinado, puede ser cercano o distante según cada niño, estas líneas se encuentran. Según la tesis del autor al que hemos recurrido en este apartado:

“el lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje y, finalmente, las estructuras de este último, dominadas por el niño se convierten en estructuras básicas del pensamiento. El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (Vigotski, 1990: 80).

A partir de lo anterior, se puede percibir una vez más que para Vigotski la producción del sentido social, como parte que constituye y es constituida por el pensamiento, implica tanto un proceso individual como social. A pesar de otorgar gran peso a los factores externos con los que tiene contacto el niño, también da su lugar a la construcción crítica que éste es capaz de realizar. El niño, en determinado momento, toma los elementos externos como algo ya asimilado por él para someterlos a un proceso de análisis que lo ayudarán a comprender la inserción de dichos elementos en el mundo exterior. Ante la propuesta de este encuentro entre lo social y lo individual, Vigotski propone el desarrollo de conceptos en el niño como una forma de construcción del pensamiento.

Vigotski estudió la construcción de conceptos realizada por el niño como un ejercicio que aporta al desarrollo del pensamiento y al conocimiento de los elementos y fenómenos de aparición social¹. Para ello continúa dándole un papel primordial a la utilización de la palabra, argumentando que ésta sirve de medio para dirigir nuestras operaciones mentales, controlar su curso y canalizarlas hacia la solución de las tareas con las que nos enfrentamos. Para Vigotski, “el aprender a dirigir nuestros procesos mentales con la ayuda de palabras o signos es una

¹ Vigotski pone mayor atención en la formación de los conceptos científicos desarrollados en la infancia, a pesar de ello y vinculado a la visión psico-social de este estudioso, sus trabajos han sido considerados dentro de las ciencias sociales como fundamentales para el entendimiento del proceso de construcción del conocimiento, sea o no social, a cargo del niño.

parte integral del proceso de la formación de conceptos” (Vigotski, 1990:91). Para explicar tal proceso, el autor referido hace mención de tres fases, las cuales están compuestas, a su vez, de diversas etapas.

Dentro de la que se describe como primera fase, los niños pequeños dan su primer paso hacia la formación de conceptos cuando “colocan juntos un número de objetos en cúmulos inorganizados o en un ‘montón’ para poder resolver un problema que los adultos solucionarían normalmente formando un nuevo concepto” (vigostki, 1995: 121).

En esta etapa, las relaciones y conjuntos de objetos que el niño realiza para denominarlos bajo una misma palabra reúnen las relaciones que este mismo ha forjado gracias a su percepción, las cuales no necesariamente estarán desvinculadas de las relaciones que hace el adulto. En ocasiones las palabras que usa el niño coinciden con las que usan los adultos para un mismo objeto o relación de objetos y en este sentido es que logran el entendimiento mutuo.

La segunda fase que compone la formación de conceptos comprende múltiples variaciones de pensamiento, por lo que comúnmente se denomina la fase del *pensamiento en complejos*. Este proceder del pensamiento no sólo permite la existencia de las relaciones que el niño supone que se dan entre ciertos objetos, sino que hace posible que coincidan las relaciones imaginadas con la relación real entre objetos.

El pensamiento en complejos se puede considerar como un estado anterior a la formación de conceptos establecidos más allá del puro pensamiento infantil y éstos se refieren a relaciones reales entre los objetos. Por lo tanto, las unidades que los *complejos* crean o que ayudan a crear pueden ser de muchos tipos diferentes.

Vigotski, dentro de sus estudios con niños, descubre cinco tipos básicos de pensamientos complejos: el asociativo, el coleccionista, el de cadena, el difuso y el *pseudo-concepto*. Este último es el más cercano a la iniciación de la producción de conceptos a cargo del niño y la similitud entre los dos procesos –la formación

de pseudo-conceptos y la elaboración de conceptos— constituye un obstáculo para el análisis del pensamiento.

La tercera fase tiene que ver con el nivel de *abstracción y separación* que el niño ha de elaborar ante la formación de un nuevo concepto. No sólo es necesario unificar el concepto para hacerlo coincidir con el concepto que del mismo objeto manejan los adultos, sino que el niño debe considerar los elementos de este nuevo concepto de manera apartada de la totalidad de la experiencia en la cual están encajados, para posteriormente manejarlo como parte de un todo explicativo que le ayude a comprender ese concepto y la relación que guarda con los demás.

En esta última fase se comprueba que las tres etapas de la formación de conceptos aquí mencionada no se dan de manera secuencial. Es en este espacio donde se dan cita diferentes procesos representados tanto por el manejo de *complejos* como por la formación de *pseudo-conceptos*, logrando finalmente la formación de conceptos con la ayuda de las palabras.

“Nuestras investigaciones han demostrado que los conceptos se forman no a través del interjuego de asociaciones, sino de una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo” (Vigotski, 1990:116).

En conclusión, se puede decir que los procesos que conducen a la formación de conceptos se desarrollan a partir de dos guías principales: la formación de complejos y la formación de conceptos potenciales. En el primer proceso, el niño es capaz de organizar los elementos del objeto que está conociendo en grandes familias que quizá encierran las características de otro objeto similar que también está situado dentro del proceso de conocimiento; en el segundo paso, los niños separan los objetos de acuerdo a características comunes entre ellos, dejándose guiar esta vez por similitudes más finas. En los dos procesos, el uso de la palabra es indispensable y a través del significado que ésta transporta, hace posible que el concepto del niño coincida con el concepto que previamente ha sido establecido en el mundo del adulto.

Así, el desarrollo de conceptos desde la visión de Vigotski puede ser visto como un proceso que encierra con similitud de importancia el proceso individual y el proceso social. Tan importante es para este estudioso la elaboración mental que el niño hace sobre los elementos que recibe del contexto para conocer un objeto, como la palabra que le ayuda a conectar su ejercicio individual con el mundo social del que esta adquiriendo las herramientas y los significados que quiere comprender.

Las diferentes etapas que vive el niño al desarrollar tanto un concepto natural -como el de velocidad, masa, volumen, etc.-, como uno social -amistad, racismo, amor, desigualdades sociales, etcétera-, deben pasar por un proceso similar al que aquí se ha descrito a partir de la propuesta de Vigotski.

Según la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño será la complejidad de los conceptos desarrollados. En un primer nivel, los niños sólo son capaces de asociar ciertos hechos con otros que de manera parcial les ayudan a formular una idea más o menos clara sobre determinado fenómeno para conformar un concepto. En una segunda etapa, los niños ya tienen mayor número de elementos para conformar esas mismas construcciones; es decir, el niño ya tiene la capacidad para constatar la información resultante de su proceso mental con la información que encuentra en la realidad que le rodea.

Esta última etapa, llamada de formación de *pseudoconceptos*, va muy de la mano con la tercera etapa propuesta por Vigostki. Es en este periodo cuando el niño contrasta una y otra vez su información con la información existente en su entorno para formular su concepto sobre determinado fenómeno social o natural, el cual no será estático, pues con futuros procesos de análisis de lo elaborado y con el constante acopio de información, podrá realizar nuevas construcciones conceptuales para el mismo fenómeno.

Adentrándonos en la investigación desarrollada, digamos que el estudio del discurso sobre desigualdades sociales nos llevará a conocer precisamente el concepto que el niño a elaborado, hasta determinada etapa de desarrollo, sobre las desigualdades sociales. El trabajo más fuerte se ubicaría entre la formación de

pseudoconceptos y la tercera etapa, pues es precisamente en este espacio donde los niños hacen el análisis de la información con la que cuentan y que han recibido de su medio social –incluyendo los medios de comunicación–, para posteriormente compararla con lo que les ofrece su realidad.

A manera de integración para este segundo apartado, recordemos las posturas que se han revisado hasta el momento. En primer lugar se presentó la corriente neopiagetana, encontrando que es el sitio en el que se han desarrollado más directamente los estudios sobre la idea que los niños elaboran sobre desigualdades sociales y otros temas afines. En su momento se dijo que esta postura no puede ser aceptada como guía teórica para el estudio que aquí se propone, ya que el interés que persigue este último no radica principalmente en detectar los cambios manifestados en el discurso infantil a partir de los cambios evolutivos del niño.

Posteriormente, y bajo la argumentación de identificar la relación entre el discurso infantil y los medios de comunicación como elementos culturales que participan en la producción de dicho discurso, se abordó la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici y, como una extensión de esta, la Teoría de Vigotski sobre la relación pensamiento-lenguaje.

Lo anterior nos acercó a concluir que para conocer y argumentar el estudio de un ‘concepto o representación social’ sobre desigualdades sociales elaborados por el niño a partir de la información proveniente de elementos sociales como lo son los medios de comunicación y emitidos a través del discurso, es necesario partir de una postura teórica que permita vincular tres elementos esenciales: medios de comunicación-conceptos sociales-discursos.

Así, se presenta en el siguiente apartado una propuesta de estudio inspirada por las ideas de Berger y Luckman, a partir de la cual se ve al lenguaje como una disposición que permite objetivar la forma en que se estructura la concepción del mundo social como un mundo cotidiano, y como una herramienta que al circular en ese entorno sociocultural, es capaz de crear la significación social.

2.2.3 El conocimiento social como una construcción fundamentada en el lenguaje

El estudio de la vida cotidiana es introducido a los estudios sociológicos en la década de los 60's por Peter Berger y Thomas Luckmann como punto de partida para entender el funcionamiento de la vida en sociedad, su estructuración y el conocimiento que de ésta se adquiere, todo enmarcada bajo el rubro de *construcción social de la realidad*.

Según estos sociólogos, los actos que diariamente realizan los sujetos en convivencia con otros sujetos, pueden originar una realidad interpretada que adquiere significado de un mundo coherente: "la vida cotidiana es un mundo que se origina en los *pensamientos* y acciones de los miembros de la sociedad y que está sustentado como real por éstos" (Berger y Luckmann, 1999: 37).

Al asegurar que la vida cotidiana es un mundo que se origina en los pensamientos, existe la posibilidad de pensar en un juego dialéctico entre la construcción de esa vida y el conocimiento que de ella se tiene. Si es en el pensamiento donde nace la vida cotidiana, es de la vida cotidiana de donde se alimenta la noción de lo social. Sin embargo lo que sucede en uno y otro lugar no es tan simple y aunque la tarea primordial de quienes proponen esta perspectiva no es entender directamente la construcción y el entendimiento de lo social, sino la construcción de una realidad por medio de relaciones sociales, sí ofrecen elementos que nos pueden servir de guía en el estudio del entendimiento que los niños tienen de ciertos conceptos sociales nacidos en una vida cotidiana y realimentados por diversas acciones e instancias sociales, al tener lugar en un mundo intersubjetivo que los individuos comparten con otros individuos.

El lenguaje en la vida cotidiana permite que el sujeto se mueva en una red de relaciones humanas que están ordenadas mediante un vocabulario, llenando la vida social de objetos significativos y proporcionando las objetivaciones indispensables mediante las cuales esa vida cotidiana adquiere sentido y *realidad*.

"En la medida en que hay una correspondencia continúa entre mis significados y *sus* significados en este mundo que compartimos, existe un sentido común de la realidad

de éste. La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Sé que es real, aún cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad, estoy obligado a suspender esas dudas puesto que existo rutinariamente en la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1999: 41).

Esta afirmación es interesante en el sentido que permite establecer cómo compartir ciertos significados puede lograr la construcción de ideas similares entre los sujetos gracias a la utilización en común que se hace del lenguaje. Así, la televisión engrana perfectamente como una más de las múltiples instancias sociales que proveen de información para conocer el mundo social en el que se desarrolla el niño. “Las representaciones televisivas de las realidades sociales reflejan las tendencias ideológicas en sus descripciones de la naturaleza humana, de las relaciones sociales y de las normas y estructuras sociales” (Bandura, 1994: 107).

Con la participación del lenguaje, se da vida a la interacción entre sujeto y televisión. En esta interacción se comparten y negocian significados que de alguna manera pasaran a formar parte del cúmulo de experiencias del sujeto, reafirmando así el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento de la vida cotidiana: el lenguaje es capaz de transformarse en “*depósito objetivo de bastas acumulaciones de significado* y experiencia, que se pueden preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras” (Berger y Luckmann, 1999: 56).

Al decir que el lenguaje es el depósito de objetivo de bastas acumulaciones de significados y experiencias, se puede agregar que esos significados y experiencias son los mismos que conforman el conocimiento que el sujeto tiene de algo tan complejo como lo es la sociedad y sus componentes. Si el lenguaje resguarda significados y experiencias, no son otros significados y experiencias diferentes a los que constituyen la vida diaria de la sociedad.

Ante afirmaciones de éste tipo es válido preguntarnos específicamente cuáles son esas vivencias diarias que por compartir su significado se convierten en ordinarias dentro de los grupos sociales. La respuesta es simple y un tanto obvia, las vivencias cotidianas son aquellas con las que nos enfrentamos

diariamente y que adquieren y dan significado a las estructuras sociales como por ejemplo el ser doctor, el trabajar, el cocinar, el pertenecer a un grupo de estudiantes o bien a un grupo social determinado.

Estas actividades o sucesos que por rutinarios suelen ser aprehendidos como no problemáticos o trascendentales, son los que permiten establecer relaciones, transmitir un lenguaje, producir significados sociales y el conocimiento sobre esos significados.

Regresemos al lugar del lenguaje y el encadenamiento que éste provoca:

“la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación ‘cara a cara’, que es prototipo de la interacción social. En la situación ‘cara a cara’ el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Mi ‘aquí y ahora’ y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación ‘cara a cara’. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya”. De esta manera, la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del ‘aquí y ahora’ de la situación cara a cara” (Berger y Luckmann, 1999: 51).

Quizás el momento esencial para la adquisición del conocimiento social es aquel en el que se origina el intercambio continuo de expresividades y, como resultado de éste, la significación, cuya existencia es posible gracias a la objetivación:

“la realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas. Estoy rodeado todo el tiempo de objetos que proclaman las intenciones subjetivas de mis semejantes. Un caso especial de objetivación que tiene importancia crucial es la significación, o sea, la producción humana de signos. Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos” (Berger y Luckmann, 1999: 51)

Así, los signos y los sistemas de signos son objetivaciones que permiten acercarse a sistemas subjetivos, que se convierten en tales al dejar de existir en el ‘aquí y ahora’ de las interacciones de ‘cara a cara’ para pasar a ser parte de un cúmulo de experiencias que conforman el conocimiento. El lenguaje es capaz no sólo de construir símbolos extraídos de experiencia cotidiana, sino también de

recuperar estos ‘símbolos’ y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana.

Al vivir diariamente en un mundo de signos y símbolos, el lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significados lingüísticamente circunscritos y socialmente constituidos como resultado de procesos de comunicación llevados a cabo entre los individuos. Dentro de los campos semánticos así formados se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. “En virtud de esa acumulación se forma un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1999: 60).

Establecer que mediante la construcción de sistemas semánticos y lingüísticos y a través de la acumulación de experiencias que sobre éstos se realizan se construye el conocimiento de los fenómenos sociales, hace posible pensar que la participación en el cúmulo social de conocimiento permite la ‘ubicación’ de los individuos en sociedad y su ‘manejo’ apropiado dentro de ella. “Esto no es posible para quien no participa de este conocimiento, un extranjero, por ejemplo, que puede no darse cuenta en absoluto de que soy pobre, quizá porque los criterios de pobreza que existen en su sociedad son muy diferentes” (Berger y Luckmann, 1999: 60).

Con lo dicho hasta el momento, se cumple con el objetivo de identificar una postura sobre el conocimiento y la conceptualización social que facilite el estudio del discurso en dos sentidos: como un lugar en que dicho conocimiento se vuelve objetivo, aunque se trate de una objetividad igualmente construida; y como una herramienta que permite conocer la ubicación que dentro de una sociedad se atribuye el propio sujeto que es copartícipe del acopio social de los sistemas semánticos.

El discurso, como un suceso de comunicación, provoca que las personas utilicen el lenguaje para comunicar ideas o creencias, y más aún para interactuar entre sí (Dijk, 2000A). El discurso toma el lugar de la manifestación de la lengua y la hace posible en la objetividad del hombre como tal: “el discurso, es la lengua en

tanto que asumida por el hombre que habla, y en la condición de intersubjetividad, única que hace posible la comunicación lingüística” (Benveniste, 1976: 187).

Es mediante el entendimiento del conocimiento social como una construcción que se hace posible gracias a las relaciones establecidas entre individuos por medio de un lenguaje que produce significados en común y con ello una estructura de significación, como el estudio de los conceptos inmersos en el discurso infantil sobre desigualdades sociales y la relación de éstos con los mensajes televisivos -dado que éstos también utilizan un lenguaje significativo-, ofrecen un camino viable para conocer lo que los niños conocen y construyen en torno a las desigualdades sociales como un concepto social que puede ser compartido entre quienes utilizan códigos de significación semejantes. En este sentido, la televisión se sitúa como una de las instancias sociales con las que los niños pueden identificarse fácilmente a partir del momento en que utilizan elementos significativos similares entre sí.

CAPITULO III

**ESTUDIOS SOBRE LAS NOCIONES DE
LO SOCIAL EN LOS NIÑOS**

CAPÍTULO III

ESTUDIOS SOBRE LAS NOCIONES DE LO SOCIAL EN LOS NIÑOS

Siendo los niños una parte esencial en toda sociedad, el estudio sistemático de cómo son éstos y de cómo se produce su desarrollo comenzó hasta hace un poco más de un siglo con el nacimiento de la psicología infantil y a partir de preocupaciones relacionadas con la educación y la medicina. Este tipo de estudios empiezan a exteriorizar progresos sólidos cuando aparecen trabajos orientados por preocupaciones filosóficas, tratando de encontrar respuestas al problema del origen del conocimiento, la formación de los conceptos o el origen del lenguaje.

Posterior a este ambiente, se dieron cita una serie de acontecimientos claves para la historia de la psicología infantil: el nacimiento de la psicología evolutiva en 1895 con el trabajo de Baldwin sobre *el desarrollo mental en el niño y en la raza*; los trabajos de Freud en 1900, orientados hacia una *teoría sexual* cuya intervención en las experiencias infantiles fue muy significativa; y por último, la pugna entre la acumulación de datos y teorías que se suscitó entre 1914 y 1950 con la aparición del psicoanálisis, la Gestalt y el Conductismo. De cierta manera, todos estos sucesos estaban preparando el camino para la convergencia entre la psicología *evolutiva* y *experimental* ocurrida a inicios de 1950. A partir de entonces, se inició de una serie de trabajos enfocados al estudio de las actividades del infante de acuerdo a la tarea desempeñada como una novedosa variante que incitaría la suma posterior de otras tantas (Delval, 1994A).

En este contexto, los primeros estudios con niños tratan de ver, sobre todo, la supuesta limitación del conocimiento infantil, obedeciendo a la idea de que el pensamiento social del niño evoluciona conforme adopta las ideas y creencias de los adultos que lo rodean. De acuerdo con esta perspectiva, la preocupación de

los psicólogos fue averiguar cómo influyen los elementos del entorno -clase social, familia, amigos, escuela, iglesia, etc.- sobre las concepciones del pequeño.

“Las variables del entorno, así como el cociente intelectual de los sujetos, en relación con la cantidad y calidad de su conocimiento, fueron un lugar común de los estudios publicados entre los años 30 y 50” (Enesco, Delval, Villuendas, Navarro, Sierra y Peñaranda, 1995).

Específicamente hablando del tema de la concepción infantil sobre las desigualdades sociales, se encuentra que son precisamente los psicólogos evolutivos quienes más se han acercado a su estudio gracias a la indagación que hacen sobre las nociones económicas desarrolladas por el niño. A pesar de ello serán dos de los múltiples campos de la investigación científica social en donde se enmarcará este trabajo de tesis. El primero de ellos se interesa, de manera puntual y dentro del marco de la Psicología del Desarrollo del Conocimiento Social, en el conocimiento que los niños y los adultos adquieren sobre la organización de la sociedad en que se desenvuelven; el otro, venido del campo de estudio de la comunicación, se refiere a los trabajos realizados sobre la relación entre la televisión y el comportamiento social, esto como un intento por entender la manera en que los medios de comunicación pueden influir en el desarrollo del individuo en tanto ser social.

En el desarrollo del presente capítulo se describirán brevemente algunos de los estudios que forman parte de los antecedentes teóricos y metodológicos del estudio concerniente a los mensajes televisivos y el discurso infantil sobre desigualdades sociales. Este tipo de tareas tiene como objetivo identificar los enfoques y procedimientos que diferentes investigadores sociales han seguido para conocer como el niño produce y reproduce determinadas ideas sobre los fenómenos sociales y cómo dicha producción se ha relacionado, en el plano teórico, con los mensajes televisivos. Para cumplir tal objetivo se ha organizado la información referente a este tema en dos grandes apartados: el estudio del concepto de desigualdades sociales y el estudio de la participación de los medios masivos de comunicación en la construcción del conocimiento social.

3.1 Entre el individualismo de Piaget y el ambientalismo de Moscovici: dos vías para el mismo objeto de estudio

En el estudio de la comprensión infantil sobre las desigualdades sociales, cuyo inicio se ubica en la década de los cuarenta, aparecen como principales enfoques teóricos, al igual que en el campo de estudio sobre el desarrollo mental del niño, la psicología evolutiva y la psicología genética.

Hasta antes de la década de los noventa encontramos una valiosa descripción de lo sucedido en este terreno dentro de la obra de Navarro y Enesco (1998), titulada *“La comprensión de la organización social en niños y adolescentes”*.

Según los autores mencionados, uno de los estudios pioneros en esta línea es el realizado por Celia Stendler con niños estadounidenses de seis a quince años, cuyos resultados fueron publicados en 1947 como parte de su libro *“Children of Brasstown: A study of their awareness of the symbols of social class”* (cit. por Navarro y Enesco, 1998). El objetivo de Stendler fue analizar la comprensión infantil sobre diversos aspectos de la vida social -entre ellos la percepción sobre las desigualdades-, en distintas clases sociales. Los datos encontrados le permitieron detectar cambios evolutivos que despertarían el interés por el estudio del desarrollo de la percepción, actitudes y explicaciones de las diferencias de clase social. Años después aparecieron otros trabajos sobre temas similares:

“en 1952, Estvan publicó un estudio con niños norteamericanos de 10 y 11 años sobre la conciencia de la pobreza y sus causas; Jahoda (1953, 1959) realizó estudios con niños y adolescentes británicos sobre la percepción de las diferencias sociales y del propio status socioeconómico; Danziger (1958) se interesó por la comprensión de las desigualdades sociales en niños australianos de 5 a 8 años” (Navarro y Enesco, 1998:2).

Este tipo de trabajos se desarrolla en un ambiente en el que el enfoque ideado por Jean Piaget lanzaba sus primeros resplandores, apareciendo múltiples investigaciones que indagaban las concepciones de los niños y adolescentes sobre el conocimiento de la sociedad. La mayoría de los autores de la época (Conell, 1970; Leahy, 1981; Siegal, 1981; Berti y Bombi, 1988) y también posterior

a ésta, partían de la idea de que “el modo en que el sujeto busca y selecciona información del entorno y elabora explicaciones de los fenómenos, depende de su estado cognitivo actual que, a su vez, es resultado de la historia de transacciones del sujeto con la realidad” (Leahy, 1983: 86).

Los estudios sobre la temática de la adquisición del conocimiento social poco a poco se fueron diversificando, y es entonces cuando empiezan a surgir otro tipo de trabajos inspirados en la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, la cual parte de la idea de que:

“las representaciones sociales son un tipo de conocimiento compartido por los individuos que lo han adquirido mediante la comunicación social, lo que implica que el tipo de sociedad en que se vive y la posición socioeconómica que se ocupa en ella determinan en buena medida las concepciones acerca del mundo social” (Moscovici, 1994: 159).

En esta línea, el trabajo de Julie Dickinson (1990) constituye un interesante ejemplo. En éste se explica cómo los niños pueden tener diferente concepción sobre las desigualdades sociales y la estructuración social a partir del contexto en que se desarrolla. Dicha diferencia conceptual es justificada a partir del supuesto de que los niños utilizan información de su entorno inmediato para explicar los fenómenos sociales. Por ejemplo, Dickinson habla de la posibilidad que sean los niños de clase media y baja los que más perciban las desigualdades como algo aceptable, por ser éstos quienes más contacto tienen con discursos cotidianos que lleven inmersa tal idea.

A lo anterior, Dickinson agrega la importancia de la educación en el desarrollo de la idea que sobre este tópico tienen los niños. En este sentido, explica que los niños de clase alta, cuya educación está a cargo de colegios privados, mantienen una idea de las desigualdades sociales muy diferente a la de los niños de grupos sociales que reciben educación pública. Los niños de grupos sociales privilegiados asocian la idea de las desigualdades con el nivel profesional de las personas, lo cual puede deberse, según el autor, a la presión escolar ejercida sobre ellos al hablarles de la importancia de las profesiones y los rangos laborales en un mundo social estratificado.

Algunos años después de las reflexiones realizadas por Dickinson en el plano de las Representaciones Sociales, éste presenta un trabajo, junto con Julie Emler, en el cual se debate una confrontación entre la psicología y la sociología como vía de estudio para las teorías implícitas que los niños desarrollan sobre la estructuración, la categorización y la organización social. Como punto de partida, Emler y Dickinson (1993) contraponen las dos grandes teorías que más han servido de guía para estudios de la naturaleza del que ellos proponen: el Constructivismo Cognitivo de Piaget y la Genética Psico-social de Moscovici.

Estos psicólogos reconocen como desde los dos planos teóricos se pueden obtener resultados interesantes para entender la manera en que los niños construyen sus nociones sobre lo social. Sin embargo, y después de una larga revisión, concluyen que es la Sociología -con teorías como la de las Representaciones Sociales- el camino más viable para el estudio de la categorización social realizada por los niños, pues es desde esta perspectiva de donde se pueden analizar los mecanismos a través de los cuales se genera y se transmite el conocimiento.

A pesar del auge en los trabajos realizados en el plano teórico de las *Representaciones sociales*, inspirado por Moscovici (Tajfel, 1981; Emler y Dickinson, 1993; Ramsey y Dickson, 1987), la teoría piagetana seguía originando el estudio del conocimiento infantil sobre las desigualdades sociales como producto de construcciones evolutivas (Leahy, 1981; Navarro y Peñaranda 1994; Delval, 1994B; Enesco, Delval, Villuendas, Navarro, Sierra y Peñaranda, 1995).

En 1981 Robert Leahy propuso un estudio en el que buscaba saber si existían diferencias en la cognición infantil sobre pobres y ricos a partir de la edad del niño. El estudio se realizó en Nueva York con 720 niños y adolescentes divididos en cuatro grupos de edades, conformando grupos heterogéneos de acuerdo al sexo y la raza de los integrantes. El método utilizado en esta ocasión fue la entrevista, guiada por cuatro preguntas que podrían extenderse según la participación del entrevistado: 1) ¿Cómo son los pobres?, 2) ¿Cómo son los ricos?, 3) ¿En qué son diferentes los pobres y los ricos? y 4) ¿En qué son iguales los pobres y los ricos?.

Los resultados obtenidos mediante esta investigación ayudaron a Leahy a realizar una clasificación de las características enunciadas por los niños. Este autor concluyó que a temprana edad los niños se basan en características *periféricas*, referidas a aspectos aparentes y fácilmente observables, mientras que las características *centrales*, utilizadas para describir las cualidades de las personas, son evocadas en etapas de desarrollo posteriores, comúnmente a partir de los diez u once años.

Otro trabajo que podemos citar aquí es el realizado por Ramsey y Dickson en 1987 con el objetivo de saber si los niños de preescolar identifican señales de las desigualdades sociales como una diferencia menos visible que las diferencias de sexo o raza. La muestra estuvo compuesta por 100 sujetos de estudio, 50 del sexo masculino y 50 del sexo femenino, con edades que iban desde los 3.0 a los 5.7 años. Para realizar el estudio, y con el objetivo de dotar de dinamismo a la entrevista como método principal del estudio, se seleccionaron doce fotografías que representaban a las personas de los dos extremos de la escala socioeconómica.

Con los resultados del trabajo de Ramsey y Dickson se pudo observar que los niños eran más exactos reconociendo a las personas pobres antes que a las ricas, lo que sugiere que ellos tienen más clara la imagen de la pobreza que de la riqueza. Cuando se les preguntó que significa rico, algunos de los niños usaron las palabras como "oro" y "reyes ", lo que también podría reflejar una relación con las imágenes aparecidas en muchos libros y películas para niños. Aunado a este dato, se encontró que los niños argumentaron que las personas ricas y pobres son más desiguales que similares, coincidiendo así con los resultados obtenidos por Leahy (1981) en la investigación realizada en años anteriores.

Mas de diez años después y haciendo uso de la entrevista clínica piagetana como método de estudio, Navarro y Peñaranda (1994) ponen en marcha un estudio evolutivo con 100 niños mexicanos y españoles de entre 6 y 14 años para conocer las ideas que éstos tienen sobre las desigualdades sociales y la movilidad socioeconómica. Para llegar a entender la primera temática estas dos autoras se

enfocaron específicamente en las nociones que los niños tienen acerca de los *pobres* y los *ricos*.

De manera similar a la clasificación realizada por Leahy (1981), basada en la idea de las características *periféricas* y *centrales*, las respuestas de los niños fueron clasificadas por Navarro y Peñaranda a partir de dos categorías: *rasgos externos* y *rasgos internos*. El primer grupo estaba basado en rasgos visibles, como lo son las posesiones materiales y las apariencias físicas, mientras que el otro encerraba aquellas respuestas que tenían que ver con aspectos de la personalidad, los valores morales, los rasgos afectivos y los estados emocionales. Los hallazgos de este estudio señalan que, sin importar la nacionalidad, el prototipo de rico y pobre que los niños conciben a temprana edad, se encuentran en gran medida basado en personajes que aparecen en los cuentos y leyendas infantiles; además, las referencias hechas a rasgos internos entre los ocho y los diez años de edad tienen, en su mayoría, connotaciones morales negativas hacia los ricos y positivas hacia los pobres.

A partir de los resultados arrojados por la investigación de Navarro y Peñaranda, se puede sospechar, al igual que sucede en los cuentos, la existencia de una relación entre los personajes que aparecen en los mensajes televisivos y los que podrían aparecer en las representaciones que los niños hacen, a través de personajes creados por ellos mismos para dar vida a su discurso, sobre las desigualdades sociales.

El trabajo de estas psicólogas está más cerca del estudio que ahora se busca fundamentar, ya que en él se relaciona el conocimiento que los niños tienen sobre las desigualdades sociales con un objeto cultural como lo es el cuento infantil. Sin embargo los resultados encontrados, dado que siguen inscritos en el corte de interés evolutivo, no tienen como tarea primordial dar una explicación de cómo se da esa relación, inclinándose más a las definiciones que el niño hace a partir de la etapa de desarrollo en la que se encuentra.

Se han mencionado hasta este momento del texto estudios que se enmarcan abiertamente en el plano *constructivista*, interesado en la evolución de

la organización conceptual de los fenómenos sociales. Aún cuando sus autores no lo declaran así, este tipo de trabajos también se interesan por conocer como influye el medio social en el pensamiento del niño, (temática trabajada más directamente en el plano las representaciones sociales). Un ejemplo del tipo de trabajo que acepta tomar en cuenta las dos posturas, aunque de manera contrapuesta, lo representa el realizado por Alejandra Navarro e Ileana Enesco (1998) sobre los niveles conceptuales en la explicación de la movilidad socioeconómica elaborada por niños mexicanos y españoles de 6 a 14 años. Partiendo de un enfoque constructivista, Navarro y Enesco suponen la edad de los niños como predictor importante del tipo de razonamiento de los sujetos, infiriendo que el medio sociocultural de procedencia podría afectar a los contenidos del conocimiento, pero no el modo en que se organizan y articulan los conceptos en sistemas explicativos amplios.

Una vez más, el método seguido en el estudio anterior consistió en la aplicación de la entrevista clínica piagetana apoyada con material pictórico que representaban a cuatro personas desempeñando ocupaciones propias de distintos niveles socioeconómicos: director de una empresa, maestro, albañil y agricultor. En esta ocasión, las entrevistas fueron aplicadas a cien sujetos de clase media-alta con edades comprendidas entre los 6 y 14 años, los cuales estuvieron distribuidos en cinco grupos de edades de ambos sexos y procedentes de dos países: España y México (Navarro y Enesco, 1998). Los datos obtenidos a partir de esta muestra sirvieron para identificar y ordenar cuatro niveles de complejidad para dar cuenta de las representaciones que tienen los sujetos sobre la movilidad y la desigualdad económica.

Nivel I (6 años). Las explicaciones de los sujetos de este nivel se distinguen por su carácter fantástico o anecdótico. La mayoría de las argumentaciones de los niños son circulares, tautológicas y, en muchas ocasiones, contradictorias;

Nivel II (10 años). Uno de los progresos más notables es la desaparición, casi por completo, de explicaciones basadas en hechos fantásticos anecdóticos y de la tendencia a generalizar los caso particulares a todas las situaciones. El desvanecimiento de este tipo de

respuestas da paso a argumentaciones en las que se observa un constante esfuerzo por buscar y otorgar nuevos significados a los acontecimientos de la realidad social;

Nivel III (12 años). El mundo social se empieza a ver ahora como una parte diferenciada de hechos particulares, dando lugar a representaciones en la que los acontecimientos sociales tienen ya cierta identidad respecto al marco que los engloba. La distinción entre lo puramente personal y lo que pertenece al plano de lo social se va estableciendo gradualmente. Las imágenes de la sociedad empiezan a adquirir nuevos tintes: los procedimientos ahora son más realistas, coordinados y complementarios;

Nivel IV (14 años). Un paso importante se da en la organización conceptual de los sujetos, sus representaciones sociales son más complejas, abstractas y engloban más aspectos que en los niveles anteriores. Los hechos de la realidad socioeconómica ya no sólo se conciben como más cercanos y articulados, sino que además se intenta analizarlos y sistematizarlos. De ahí que las concepciones que tienen los sujetos de este nivel trasciendan las fronteras de la experiencia personal e inmediata, de la observación del mundo que les rodea. Los fenómenos sociales se contemplan ahora como parte de un proceso regulado por principios propios: son el fruto de la interacción de una serie de variables personales, económicas y sociales que transcurren gradualmente en el tiempo (Navarro y Enesco, 1998).

Como se puede observar, hay una relación estrecha entre nivel conceptual y edad. Por su parte, las pautas evolutivas entre los niños mexicanos y los españoles no presentan mayores diferencias, las únicas diferencias relevantes se encontraron en el peso otorgado a ciertos contenidos, por ejemplo, el hecho de que a partir de los 10 años los niños españoles hablaban más de las actividades ilícitas emitiendo juicios de valor negativos.

A manera de integración, se puede decir que todos los estudios aquí citados se inscriben más abiertamente en la postura psicológica, a excepción del

realizado por Dickinson, que al buscar explicación a las definiciones que los niños manejan sobre las estructuras sociales a partir del contexto en que éstas se desarrollan, forma parte de un estudio de representaciones sociales.

Ciertos estudiosos, Navarro y Enesco (1998) por ejemplo, pretenden conjugar las propuestas de las dos posturas básicas que aquí se han estado mencionando. A pesar de ello, los resultados siempre se inclinan hacia uno de los polos, sobre todo al de los trabajos psicológicos, lo que no les resta importancia en las aportaciones que hacen al campo de estudio de la formación de conceptos sociales y producciones discursivas infantiles.

Aún cuando los estudios citados hasta el momento no son propiamente de la naturaleza del que aquí se busca realizar, son útiles en el sentido que permiten conocer cómo ha sido abordada la temática que ahora interesa y de qué manera se clasifica la información ofrecida por el niño. Otra ventaja de la revisión que se ha hecho, es conocer el procedimiento seguido cuando se intenta vincular algunos objetos culturales, como las fotografías y los cuentos infantiles, a la formación del concepto de desigualdades sociales y otros conceptos sociales afines.

El trabajo que ahora se presenta, busca trabajar de manera más cercana al paradigma de las representaciones sociales que al que se sigue dentro de los estudios de la Psicología Evolutiva. Aún cuando se reconoce la importancia de conocer cómo van cambiando las ideas de los niños hacia determinados fenómenos sociales según la etapa cognitiva en que ellos se encuentren, este trabajo está más enfocado a conocer cómo los niños utilizan información de ciertos referentes sociales -los mensajes televisivos específicamente- para conformar esas mismas ideas.

Al ser ése el interés perseguido, es necesario agregar a la revisión ya realizada una indagación sobre la manera en que se ha visualizado al niño en todos aquellos estudios que buscan conocer la participación de los medios de comunicación en el acontecer social de los sujetos. Solo así se logrará explicitar claramente cada una de las partes de interés para el estudio de los mensajes

televisivos y la presentación del concepto de desigualdades sociales en el discurso infantil.

3.2 Diferentes paradigmas para el estudio de los medios de comunicación en el conocimiento social

El problema de cómo adquiere el niño el conocimiento de los fenómenos sociales y la relación que dicha adquisición tiene con los medios de comunicación ha sido poco abordado no sólo en los estudios psicológicos, sino también en los propios del campo de estudios de la comunicación.

Mucho se ha estudiado como influyen los medios de comunicación en el comportamiento infantil. Se han manejado diversas temáticas representadas por fenómenos como la violencia (Alva, 1993; Santacruz, 1994; Sánchez, 1998), el consumo de productos comerciales (Brée, 1995), el juego (Corona, 1989A), la socialización política (Ibarra, 1998), el acto de ver televisión (Orozco, 1996) y hasta los hábitos alimenticios (Sánchez, 1989). Sin embargo, en cuanto a la participación de la televisión y de sus mensajes en la formación de conceptos sociales y producciones discursivas acerca de tales conceptos, no se han identificado trabajos realizados con niño o bien, con sujetos de otras edades.

Partiendo de lo anterior, y dado que uno de los elementos esenciales de este estudio es precisamente la televisión y sus mensajes, es indispensable hacer una revisión sobre las principales posturas que se han dado a la tarea de estudiar el comportamiento social del niño con relación a los medios de comunicación, esto con la finalidad de conocer como ha sido estudiada dicha relación y cómo será vista para efectos de este estudio.

3.2.1 Los Estudios de Efectos

Dentro de la corriente de *los estudios de efectos* se ubican los investigadores para quienes las motivaciones y el consumo infantil son cuestión de rentabilidad y de cohesión social. Conocer mejor la relación entre la televisión y los

niños, remite a estos estudiosos a diagnosticar y predecir las respuestas de los receptores con el objeto de idear mejores mecanismos de venta de productos y de consenso e integración social.

A consecuencia de este paradigma de estudio, el interés por conocer y determinar los efectos de la comunicación masiva sobre auditorios específicos alcanzó a las universidades y a fines de los años cincuenta y durante la década de los sesenta, estallaron un sin número de estudios que giraban alrededor de tres supuestos efectos de la televisión: evasión, pasividad y violencia.

Una de las características básica de los estudios de este tipo es representada por el fiel apego a la descripción del proceso de comunicación realizado por Harold Laswell -¿quién dice qué, en qué canal, a quién y con qué efecto?-, que es a la vez herencia del esquema tradicional E-M-R (Laswell, 1979). Con el tiempo, y gracias a los avances logrados en el campo de estudio de la comunicación, este esquema perdió validez. Se descubrió que ver el proceso de comunicación de tal manera impide la visión de un fenómeno multi-causal, poseedor de diversos elementos en constante relación.

Ver la comunicación de forma tan lineal como lo propone el esquema tradicional, sugiere pensar en la existencia de una institución que emite el mensaje cargado ideológicamente, cuyo contenido impactará de manera irremediable sobre el niño espectador, sin que éste cuestione su recepción. Bajo esta ley paradigmática no se ve la conducta activa de los sujetos y por lo contrario, se le dota de una pasividad cuya inexistencia ha sido comprobada con corrientes de estudio posteriores que ponen atención a las características propias del sujeto analizado, tales como edad, sexo, clase social, capacidad de resistencia y otras categorías.

3.2.2 Los Estudios Críticos

A principios de los setenta, con el auge de la semiología como instrumento de análisis de los lenguajes (entre ellos el utilizado en los medios de comunicación), con los aparatos ideológicos del Estado como explicación de la

dominación ideológica, la comunicación como campo de estudio de la ideología y en un marco de violentos cambios políticos en América Latina, surge una tendencia teórica activa y comprometida con los sucesos locales, los llamados *reflexiones o estudios críticos de la comunicación*. Aunque estos han sido ya muy criticados, "se reconoce en ellos un aporte en cuanto se diferenciaron de los estudios que emanaban del funcionalismo y pusieron en tela de juicio su objetividad y sus intenciones" (Corona, 1989B: 28).

En el tema de los medios y niños, Armand Mattelart, Ariel Dorfman y Manuel Jofré dan los primeros pasos para pensar la comunicación en esta perspectiva. Estos estudiosos, al igual que el resto que se inscriben dentro de la línea de estudios críticos, ponen en evidencia los mecanismos del discurso 'dominante', pero al hacerlo dejan de lado el proceso de recepción y con ellos el manejo de información que hace el sujeto.

En el campo de los niños este tipo de estudios no se da de manera diferente. Se sigue viendo como único elemento activo en el esquema de la comunicación al polo emisor y, aunque ponen especial atención al estudio de los mensajes, descuidan la experiencia del sujeto al momento de recibirlos. En este caso, los centros emisores son vistos como único elemento activo en la transmisión de la ideología dominante, mientras que considera a los niños como sujetos pasivos cuya única actividad consiste en reproducir dicha ideología.

3.2.3 La Corriente de Usos y Gratificaciones

Casi al mismo tiempo que los estudios críticos, esto es en la década de los setenta, surge una nueva tendencia en las teorías de la comunicación, *los estudios de usos y gratificaciones*, mismos que marcaron durante varios años el camino que tomarían los proyectos de investigación en todo el mundo. Este nuevo enfoque, que se alejó de la investigación tradicional de los efectos, postula directamente que la gente usa activamente los medios masivos con el fin de gratificarse, es decir, de satisfacer necesidades humanas particulares y específicas.

El hecho de que diversos estudios no pudieran reunir pruebas suficientes acerca de los efectos directos sobre quienes están expuestos a los medios de comunicación, condujo la búsqueda de nuevos enfoques basados en los usos, suponiendo que la gente ve, escucha, adapta y selecciona el material de los medios, de acuerdo con sus valores, intereses, asociaciones y necesidades.

En este sentido, la visión de los estudios sobre la relación entre medios y receptor cambia de visión y en lugar de preguntarse que le hacen los medios a la gente, los investigadores pertenecientes a la corriente de los usos y gratificaciones plantean la cuestión del modo siguiente: “¿qué hacen las personas con los medios?” (Lull, 1997: 123). Este viraje es precisamente lo que dota de actividad al receptor, incluyendo a la comunidad infantil, hasta antes concebido como ente pasivo frente a los medios de comunicación colectiva.

En la etapa inicial de esta línea surgieron numerosos estudios, sin embargo James Lull (1997) considera que son dos las elaboraciones que constituyen la base sobre la que se asentó lo que hoy se conoce como la perspectiva de *usos y gratificaciones*: la obra de Denis McQuail y la de Rosengren.

Denis McQuail toma como punto de partida el concepto de *evasión*, ya que las personas a menudo decían que pasaban sus ratos libres frente a los medios para evadirse. Después de clasificar los diferentes tipos de evasión, considerada en sí misma como una gratificación ofrecida por los medios, el autor y su equipo de investigadores llegaron a la conclusión de que “si la investigación de ciencia social pretendía comprender más acabadamente lo que obtienen las audiencias del tiempo que dedican a los medios, debía prestar atención a la diversa gama de atractivos, motivaciones, satisfacciones y experiencias ofrecidos por el contenido” (cit. por Lull, 1997). Por su parte, Karl Eric Rosengren trató de organizar el desorden propio de la teoría de los usos y gratificaciones proponiendo un modelo de los sistemas de comunicaciones. El modelo tenía por objeto explicar el proceso por el cual un miembro individual de la audiencia mediática, situado en una sociedad compleja, utiliza los medios:

“Rosengren sostuvo que las necesidades biológicas y psicológicas del ser humano debían construir el punto de partida teórico para desentrañar el complejo derrotero

hacia la gratificación. De acuerdo con su modelo, las necesidades generan problemas percibidos y sugieren soluciones que motivan el contacto con los medios masivos e inspiran otras formas de actividad social que luego satisfacen o no la necesidad” (Lull, 1997: 128).

En resumen, el uso que se les da a los medios de comunicación, en términos de qué gratificaciones se buscan de éstos, depende del tipo de personas que *usan los medios*, de las necesidades que dichas personas presentan en determinado momento y de otras fuentes de satisfacción que se tienen al alcance. Así pues, la audiencia es concebida como activa. Como señalan Katz, Blumler y Gurevitch, “el patrón de uso de medios se debe a una motivación psicológica, a una necesidad, y dependiendo de estas necesidades los individuos en la audiencia escogerán exponerse a ciertos medios y/o a ciertos contenidos” (cit. por Fernández, Baptista y Elkes, 1986).

3.2.4 Los Estudios Culturales

El recuento de la forma en que ha sido estudiada la relación niños-televisión no estaría completo si no se mencionan los estudios culturales. Esta corriente, cuyo resplandor se ubica en Inglaterra durante los años sesenta y setenta bajo el nombre de Cultural Studies, argumenta que los medios reproducen los mitos de la agresión, la supremacía racial, el modelo familiar patriarcal y que además brinda una agenda de valores no sólo para el individuo aislado, sino para todos aquellos que viven inmersos en la cultura (Gurevithc, Bennett, Currant, 1987: 1).

Los estudios registrados dentro de esta línea, tienen su fuente lejana en los estudios de crítica literaria de Frank Raymond Leavis publicado en los años treinta bajo la idea de que el desarrollo del capitalismo industrial y sus expresiones culturales tienen un efecto pernicioso en las distintas formas de la cultura tradicional, tanto del pueblo como la de la élite. Con la preocupación educativa, la tradición leavisiana lega sobre todo una aproximación a las diferentes formas de la producción literaria, basada en el análisis textual, en la investigación del sentido y de los valores socioculturales, oponiéndose con ello a los métodos de la escuela funcionalista (Lull, 1997).

Uno de los desarrollos clave llevados a cabo en los últimos años en los estudios culturales ha sido “mostrar que los miembros de la audiencia crean sus propios sentidos partiendo de los contenidos de los medios con el fin de controlar ciertos aspectos de sus experiencias en esos medios” (Mattelart y Mattelart, 1997: 73-74). En este tipo de estudios, cuya pregunta fundamental es ¿de qué manera la cultura interviene en la conformación de procesos de comunicación concretos?, Guillermo Orozco asegura que actualmente existen dos vertientes:

“una, que es mucho más estructuralista, entiende que la cultura está sustentada en la economía, en diferentes procesos —de alguna manera- estáticos, que motivan que no haya una relatividad cultural, sino que la misma producción de cultura tiene mucho que ver con las relaciones económicas de producción, condicionamientos y determinantes que están participando de una determinada cultura. La otra vertiente relativiza muchísimo el papel de los determinantes estructurales y le otorga una fuerza grande al papel de la experiencia en la producción natural, y da libertad a todos dentro de nuestra propia cultura de producir significado” (2000:57).

La primera vertiente puede ser criticada como un tanto determinista, en el sentido que argumenta que la producción cultural tiene que ver mucho con las relaciones económicas de producción, lo que tampoco es totalmente falso. Si bien es cierto que estas últimas van a influir en las producciones culturales, en tanto que existen en el mismo contexto, también es cierto que la cultura y su producción existirían aún cuando no existieran esas relaciones de producción.

La segunda vertiente se presenta más neutral. Aquí no son las producciones económicas las que interesa, sino las experiencias que se tienen para producir significados culturales en un mismo contexto. Dentro de esta visualización, las relaciones de producción también interesan, pero sólo en el sentido de que representan un elemento más del complejo proceso de producciones culturales.

En su conjunto, el surgimiento de los estudios culturales ayudan a salvar algunas de las fallas cometidas tanto en la teoría de los efectos como en la corriente crítica y la de usos y gratificaciones, que sólo tomaban en cuenta uno de los participantes del proceso de comunicación. Complementario a todas estas corrientes, los autores de los estudios culturales visualizan un proceso más

complejo en la relación entre medios y sociedad al imprimirle aspectos del contexto cultural, tales como las diferencias de raza, de género y de clase social.

A manera de cierre, se puede agregar que aún cuando dentro de las cuatro posturas mencionadas muy poco se ha estudiado sobre los conceptos sociales que desarrolla el niño a partir de información recibida por los medios de comunicación, son útiles en cuanto a las aportaciones que han hecho sobre la relación existente entre medios y producción de significados. De los paradigmas de estudio para la relación entre medios de comunicación y niños aquí citadas, es la de los *estudios culturales* la que más se apega al tipo de trabajo que se busca realizar, pues es dentro de esta perspectiva “se ha profundizado en el problema de la recepción televisiva como un proceso de consumo cultural, objeto de múltiples mediaciones, en el que la televisión y las audiencias intercambian significados a partir del encuentro TV-receptores” (Ibarra, 2000: 145).

De las múltiples propuestas realizadas sobre el intercambio de significados interesa rescatar aquí las realizadas por Guillermo Orozco y Sarah Corona, principalmente por dos razones. Primero, la consolidación de sus propuestas a partir del trabajo realizado con niños y, segunda, el apego que éstas guardan con la visión que aquí se tiene de la relación entre los niños y la televisión.

3.3 De la televisión al niño y de los niños a la televisión: un proceso de doble apropiación

Guillermo Orozco se introduce al tema de la doble relación entre Televisión y audiencias al hacer alusión a la manera predominante en que se perciben mutuamente. Desde las audiencias, que es el punto que aquí interesa, la televisión es percibida como un objeto para pasar el ‘tiempo libre’ y como un lugar en el cuál olvidar preocupaciones y obligaciones cotidianas. Al verla de ésta manera, los sujetos se sitúan frente al televisor de una manera ‘desprotegida’, como un acto:

“que no debe tomarse muy en serio, en donde no hay que pensar, menos discutir, en la medida en que aparentemente la televisión no convoca a sus audiencias a realizar un esfuerzo, sino a abandonar cualquier otro esfuerzo que no sea el mantener la atención y la vista puestas en la pantalla” (Orozco, 1998: 177).

Con esto Orozco no quiere decir que el sujeto sea pasivo frente a su televisor, sino que al no ser considerado este acto como una actividad que requiere de esfuerzo, quienes lo practican muy pocas veces lo hace con una postura crítica. Al ver la relación de esta manera, tampoco se supone una conexión neutra en la que el sujeto que ve televisión no utilice cierta información que ésta ofrece para formar sus representaciones sobre la realidad. Por lo contrario, es aquí donde nace una relación más amplia entre televisión y lo que Orozco denomina la audiencia.

Para entender tal relación, primero hay que entender a la televisión tanto como medio técnico que permite la transmisión de información familiar al sujeto, como una institución social productora de significados situada en determinada época social, económica y cultural que compite con otras instancias que también producen significados.

Según Orozco, los sujetos, al ver la televisión, se introducen en una secuencia interactiva que implica diferentes grados de procesamiento e involucramiento televisivo: “la secuencia arranca con la *atención*, pasa por la *comprensión*, la *selección*, la *valoración* de los percibidos, su *almacenamiento* e *integración* con informaciones anteriores y, finalmente, se realiza una *apropiación* y una *producción de sentido*” (1996: 35).

El proceso de apropiación y producción de sentido del que habla Orozco puede ser considerado individual en el sentido que puede llevarse a cabo en un acto individualizado, pero también es un acto social en la medida en que los significados manejados por la televisión y los sujetos pertenecen a un contexto socio-cultural más amplio. Inscritos los sujetos en este contexto, la producción de dichos significados no pueden prescindir de otras mediaciones como, en el caso de los niños, la familia, la escuela, los compañeros y hasta otros medios de comunicación.

Así, en el momento en que el niño recibe información venida de la televisión sobre la temática de las desigualdades sociales, éste no la suma al cúmulo de conocimientos de manera automática. Antes de consumarse el proceso de

apropiación, que puede considerarse en sí mismo como un acto individual, el niño valora la propuesta de la televisión y hace comparaciones con información socio-culturalmente aprendida a partir de otras fuentes.

Respecto al proceso de apropiación del que aquí se está hablando, el trabajo de Sarah Corona constituye un ejemplo tangible. En 1989, esta autora publica un estudio en el que busca apartarse de la visión mecánica del proceso comunicativo, del polo emisor como único elemento activo, de la tecnología como mediadora neutra y de los efectos como un momento separado del resto. Parte del niño, no como una forma más de desmembrar el fenómeno de la comunicación, sino como el lugar donde, finalmente, adquiere significación el proceso.

Desde esta postura, Corona busca analizar la apropiación infantil de los mensajes televisivos, entendiendo por esto “lo que los niños toman no de forma idéntica, sino como en el juego, por partes, lo mezcla y transforma para su propia satisfacción” (Corona, 1989B: 12). Aquí la palabra “apropiación” se contrapone a efectos, ya que implica una selección y producción diferenciada del referente televisivo según las condiciones de existencia del niño. También se diferencia de “uso” en cuanto se remite a una zona imaginaria y no tiene un propósito productivo, pragmático o utilitario. “La apropiación, como el juego, se remite a ese lugar no serio de los actos sin fines, de lo no racional de las pasiones” (Corona, 1989B: 11).

Al abordar el tema de la apropiación, Sarah Corona propone una relación entre niños, televisión y juego —específicamente el de los superhéroes— y se pregunta ¿qué parte de la televisión reproducen los niños en su juego? y ¿qué lugar ocupan las condiciones de su existencia en la apropiación que hacen los niños de la televisión?. En el intento por responder estas cuestiones encuentra que la propuesta televisiva se transforma en el proceso de ludificación y que esta transformación tiende a diferenciarse según las condiciones de existencia de los niños. También se observó que las modificaciones que hacen los niños del programa de superhéroes se pueden observar en distintas propiedades, por ejemplo, el uso de la capa, de la tecnología y de la estructura del relato (Corona, 1989B)

Los resultados a los que llega Corona no solo le son útiles para comprobar el proceso de apropiación, sino que anuncia la existencia de una relación de “doble apropiación” entre el niño y la televisión. Para desmembrar tal idea, la autora argumenta que:

“la televisión toma en cuenta la competencia del niño apropiándose de sus sentimientos, capacidades y gustos para elaborar un producto cultural y que los niños a su vez hacen suyo el programa de acuerdo con su competencia, el acto de apropiación depende entonces de dos momentos: el que ejecuta la televisión y que consiste en manejar un producto legible para un público lo más amplio posible y el que ejecuta el niño, que es indisociable de sus condiciones de existencia” (Corona, 1989B: 64).

Cabe señalar que el trabajo de Corona forma parte del inicio de los estudios que se interesan en abordar al niño como principal elemento para conocer la relación entre medios de comunicación y actuaciones sociales. Aún cuando no se relaciona de manera directa con los estudios de la utilización de ciertos conceptos sociales en el discurso infantil, si tiene que ver con la manera en que los mensajes televisivos son retomados por el niño cuando éste ha de hacer alguna construcción discursiva de cualquier tipo.

Al revisar diferentes posturas, tanto del campo de la comunicación como de la psicología, finalmente se asume que el proceso dentro del cual el niño recibe ciertos mensajes televisivos y los utiliza como referentes para la conformación de conceptos sociales que serán posteriormente transmitidos en su discurso, no sucede de manera lineal. En este procedimiento se dan cita un sin número de elementos más que también participan en el acto de ver televisión y al momento de las construcciones conceptuales. Aspectos como el género, la edad, la raza, el estatus y demás, se dan cita para hacer que cada niño o grupo de niños con características similares produzcan un tipo de conceptualización y un tipo de discurso.

Aunado a lo anterior, hay que decir que no sólo el niño retoma información de la televisión, sino que también este medio tecnológico retoma elementos del contexto infantil, traduciéndolos en mensajes orales y visuales que posteriormente serán presentados al niño por medio de la pantalla. Al retomar elementos

significativos uno del otro, se logra las utilizaciones de códigos en común y se establece esa relación llena de significación entre los dos entes.

CAPITULO IV

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

CAPÍTULO IV

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Como resultado de la revisión teórica realizada y presentada en los capítulos anteriores, se llegó a concluir algunas cuestiones indispensables para el estudio de los mensajes televisivos y el concepto de desigualdades sociales en el discurso infantil.

Primeramente se dijo que el término más adecuado para estudiar cómo los niños conceptualizan las diferencias socioeconómicas es el de desigualdades sociales, por ser éste concepto el que permite establecer categorías tangibles para distinguir lo que los niños valoran al momento de hacer una distinción social como la que aquí se está estudiando¹.

Adentrados en el tema de la construcción del conocimiento y de los conceptos sociales, se dijo que tal proceso es el resultado de una multiconexión de variables tanto individuales como sociales experimentadas por el niño. Específicamente, se argumentó cómo el lenguaje puede llegar a ser uno de los principales constructores de dicho proceso gracias a la posibilidad que brinda para utilizar los códigos significativos que comparten quienes conocen y construyen lo social. Por su parte, el discurso fue propuesto aquí como ese lugar en dónde el lenguaje se hace posible y en dónde los sujetos manifiestan sus ideas.

En este sentido, se dijo también que los mensajes televisivos participan, en alguna medida, en el conocimiento que de la realidad tienen y manifiestan los niños. La relación entre tales mensajes y los niños, fue argumentada como un proceso de doble apropiación en el que los dos entes sociales -niños y TV- proponen y comparten significados mutuamente. A la par, se dijo que la

¹ Como ya se mencionó en el capítulo II, los estudiosos inscritos en esta línea temática han utilizado las categorías de *pobre* y *rico* para el trabajo con los niños y son éstos últimos quienes se encargan de dar a conocer otras sub-categorías que para ellos definen a las desigualdades sociales.

participación de los mensajes televisivos en la construcción de un discurso que lleva consigo determinada conceptualización de las desigualdades sociales, no es la única fuente de información para el niño.

Conclusiones como las anteriores, aunadas a cuestiones descubiertas en el trabajo piloto realizado en el campo de estudio, fueron indispensables para conocer de qué manera se va a abordar el objeto de estudio que aquí interesa. En este capítulo se buscará justificar el porqué de las herramientas e instrumentos metodológicos utilizados en el estudio del concepto de desigualdades sociales presente en el discurso infantil y la relación de esos conceptos con los mensajes televisivos. Conviene señalar que la justificación que se presenta, se ha logrado consolidar gracias a los insumos obtenidos tanto en el campo teórico como en el práctico.

4.1 Porqué el Discurso

Se ha argumentado a lo largo de los planteamientos teóricos de esta investigación que el lenguaje participa notablemente en la conformación de la idea que los sujetos tienen de la vida cotidiana y por lo tanto, de la vida en sociedad. El lenguaje, indiscutiblemente manifestado en el discurso, guarda consigo bastas acumulaciones de significados y experiencias vividas por los sujetos, ayudándolos a conformar los conceptos sociales que han de desarrollar para estructurar y dar sentido a las estructuras sociales que conforman la vida cotidiana.

Planteado de esta manera, el lenguaje provee al niño de significados para conocer el mundo social que le rodea y para conformar conceptos sociales que favorecen el proceso por el cual construye el sentido de un mundo coherente. Sin embargo, ésta no es la única función del lenguaje en la vida infantil, también sirve para establecer relaciones de comunicación entre el niño y las entidades que comparten sus mismos códigos, relaciones que podrán tener como objetivo expresar las ideas que ha conformado sobre ese mundo social a partir de su experiencia de conocimiento o simplemente compartir significados sobre las diversas temáticas que estén a su alcance.

A pesar de su función comunicativa, el lenguaje no debe ser visto como una mera herramienta que transporta los elementos de la significación. Para cubrir esa tarea existe otra unidad en la que se habilita y actualiza el lenguaje: la palabra, que a su vez adquiere representatividad sólo si se encuentra inmersa en un discurso. Entonces, es a través del discurso, y no de la palabra o del lenguaje en sí, cómo podremos conocer esa parte del lenguaje infantil que resguarda las ideas de lo social. Las palabras por sí solas, esto es sin un contexto que les dé sentido, no son útiles para conocer los conceptos sociales utilizados por el niño. Esto sólo se logra por medio del discurso, entendido como “la lengua asumida por el hombre que habla” (Benveniste, 1976: 187).

Al ver al discurso como un elemento que hace posible al habla y por lo tanto al lenguaje, nos enfrentamos a la clásica división del lenguaje propuesta en el *Curso de lingüística General* por Ferdinand de Saussure: *langue* (lengua) y *parole* (habla). La *langue* es “la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por si solo no puede modificarla ni crearla” (Saussure, 1989: 30), mientras que el *habla* representa el acto en el que se da vida a la lengua y se hace tangible al lenguaje. Las relaciones entre lengua y habla son inmanentes, y juntas dan nacimiento al discurso, no como un suceso aislado, sino como un evento proveniente de un espacio y un tiempo determinado que conjuga su participación con la de otros fenómenos o actuaciones sociales. Bajo esta perspectiva, el discurso:

“no llega al hablante por primera vez en el enunciado y el hablante no es el primero que lo aborda. El hablante no es un Adán, por lo tanto el objeto mismo de su discurso se convierte inevitablemente en un foro donde se encuentran opiniones de los interlocutores directos, o puntos de vista, tendencias, visiones del mundo, etc., de discursos ajenos” (Bajtín: 1982: 284).

El discurso no es entonces una producción *virgen*. El sujeto incluye en sus acciones discursivas a su contexto y a las experiencias propias y ajenas vividas anteriormente. Cuando el niño produce un discurso sobre las desigualdades sociales incluye en éste sus propias ideas, pero también las de otras personas, transformándolas en un proceso de apropiación que da como resultado el nacimiento de nuevos conceptos, que al ser producidos en contexto social extenso, podrán no ser únicos e irrepetibles.

Se asume así que es por medio del estudio del discurso como se puede conocer, aunque en determinada medida, los conceptos que maneja el niño sobre las desigualdades sociales y la apropiación que hace de los mensajes televisivos para construir esos conceptos. Ante tal declaración, es indispensable ahora resolver una de las problemáticas básicas del estudio del discurso: la delimitación de su existencia.

Para enfrentar la temática de los límites de la existencia del discurso, Bajtín (1982) habla de los géneros discursivos refiriéndose al discurso en tanto que es producido en determinadas esferas de comunicación y con la inclusión de un contenido temático, un estilo y una composición específica:

“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 denominamos géneros discursivos. Debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves replicas de un dialogo cotidiano, como una carta o una orden militar” (Bajtín, 1982: 248).

Es preciso aclarar que un género discursivo no es lo mismo que un discurso. La palabra discurso designa a la lengua como proceso en el cual se incluye la esfera de la vida social, mientras que el género discursivo designa a ese discurso en una esfera de comunicación determinada. El discurso es algo más amplio, pero el género discursivo no deja de ser un discurso porque aun cuando es emitido en una esfera mucho más estrecha que las esferas del discurso, no deja de estar inmerso en este último. El género discursivo no puede existir sino dentro del ámbito sociocultural en el que se produce el discurso.

Aunque en esta investigación el punto de interés no sean los géneros discursivos que se podrían identificar en las producciones infantiles -dado que no se busca conocer la composición y el estilo de los discursos infantiles a partir de las esferas o contextos sociales de producción, sino el contenido y la relación de éste con algunas instancias sociales-, la demarcación que de éstos se hace para su estudio es totalmente compatible con la que se debe hacer para el estudio del discurso, considerado como una construcción de comunicación más apropiada para los fines que aquí se persiguen.

Hechas estas aclaraciones, es preciso hacer una distinción entre palabra, oración y enunciado para entender de manera más precisa la conformación del discurso que se analizará en este estudio. De inicio hay que reconocer que lo que da vida a discurso es el *enunciado*, cuya conformación está a cargo de la palabra y la oración como unidades representativas de la lengua. “El discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece al sujeto discursivo y no puede existir fuera de esta forma”. A diferencia de la *oración*, que puede ser considerada como una unidad de la lengua, el *enunciado* “es una unidad de la comunicación discursiva” (Bajtín, 1982: 261-262).

Descrita de esta manera, la oración no tiene dueño y si lo tiene es un dueño masivo, tan grande como la cultura misma, como la lengua en sí. Por su parte, el enunciado tiene un sólo dueño que lo emite y lo defiende con un significado único para cada situación, deja de ser lengua para conformarse como habla, para dar vida al discurso como acto de significación.

“La oración es una idea relativamente concluida que se relaciona de una manera inmediata con otras ideas de un mismo hablante dentro de la totalidad de su enunciado; al concluir la oración, el hablante hace una pausa para pasar luego a otra idea suya que continúe, complete, fundamente a la primera. El contexto de una oración viene a ser el contexto del discurso de un mismo sujeto hablante; la oración no se relaciona inmediatamente y por sí misma con el contexto de la realidad extraverbal y con los enunciados de otros ambientes, sino que se vincula a ellos a través de todo el contexto verbal que la rodea, es decir, a través del enunciado en su totalidad” (Bajtín, 1982: 361-362).

Entonces, la oración no posee una plenitud de sentido ni un contacto con la realidad, sino que es el conjunto de oraciones y la relación entre éstas y la realidad extraverbal (situación, ambiente, historia) lo que forma el enunciado y la significación:

“la gente no hace intercambios de oraciones o de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, no de conjunto de palabras; la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones; el enunciado puede ser constituido tanto por una oración como por una palabra, es decir, por una unidad del discurso, pero no

por eso una unidad de la lengua se convierte en una unidad de la comunicación discursiva” (Bajtín, 1982: 264).

Lo anterior significa que no pueden tomarse como unidades de análisis ni las palabras ni las oraciones de manera aislada. Según la postura de Bajtín, con la cual se coincide plenamente, es necesario entender la comunicación discursiva y la producción de sentido a partir de los enunciados, vistos como elementos contruidos por conjuntos de palabras y oraciones y no sólo por éstas, sino también por otros elementos dotados por las condiciones de la enunciación. Debe quedar claro que las palabras y las oraciones difícilmente contienen un carácter expresivo por si mismas, sino que éste es adquirido a partir del contexto en que se producen.

Son los enunciados, vistos como constructores del discurso, los que ayudarán a conocer cómo se conceptualizan las desigualdades sociales dentro del mundo infantil y la relación de esas construcciones con los mensajes televisivos. Al asumir esta situación, se asume al discurso no como una simple emisión de palabras y oraciones, sino como una producción comunicativa que lleva consigo elementos del entorno inmediato, no inmediato, presente y pasado.

4.1.1 El estudio del discurso desde el paradigma cualitativo

Al aceptar que la cuantificación de las palabras y las oraciones que los niños emiten en su discurso sobre desigualdades sociales no es la mejor forma de conocer los conceptos desarrollados por la comunidad infantil sobre esta temática, se acepta también que tal procedimiento poco nos ayuda a conocer la relación entre los conceptos infantiles y los manejados en los mensajes televisivos.

Se sabe hoy que la construcción de una realidad social no puede ser entendida solamente por medio de su cuantificación, sino que es necesario indagar sobre la manera en que suceden esos fenómenos que le dan sustento. Históricamente, la apertura suscitada en las perspectivas de estudio de los fenómenos sociales provocó dar una explicación del *cómo*, no sólo del *cuanto* de su aparición, provocando la búsqueda de caminos metodológicos en la

hermenéutica y en diversas sociologías de la interpretación, lo que a su vez dio pie a una constante lucha de la investigación cualitativa por ganar terreno en el área de la investigación social.

A partir de su polémico nacimiento, la nueva vía de lo cualitativo fue floreciendo y despertando el interés en los teóricos de la sociología, quienes no tardaron en esquematizar este paradigma y en atribuirles ciertas características, elementos distintivos y hasta obligaciones. El discurso, como tema de estudio, se convirtió dentro de este tipo de investigaciones en uno de los elementos esenciales, aunado a otros tantos que se le relacionan directamente o indirectamente.

En este sentido, Jensen (1999) atribuye a la investigación cualitativa tres conceptos básicos: *el discurso*, entendido como cualquier tipo de expresión humana que permite la representación de las estructuras mentales de los individuos; *la subjetividad*, como una manera de interiorización de estructuras objetivas y, finalmente, *el contexto* como escenario en el que se desempeñan los otros dos elementos y el lugar en que se pone en práctica la comunicación entre los individuos, considerado este último como un fenómeno social discursivo impregnado de signos que permiten y fomentan la producción de significados y, consecuentemente, la construcción de la realidad.

A partir de lo anterior, y si ha de verse dentro de este contexto al discurso como un fenómeno que está compuesto por elementos más amplios que las palabras en una concepción simplista y contable, se acepta que la mejor vía para su estudio es la cualitativa. Cuando la intención es conocer como se conceptualiza un concepto social y la relación que dicho concepto guarda con los mensajes televisivos como un elemento cultural más, el contabilizar palabras o frases confiere poca utilidad. Para tal efecto se cree obtener mejores resultados partiendo del discurso como el lugar en que se fomentan los significados que dan sentido a la vida social.

4.2 El diseño metodológico desde la perspectiva cualitativa

Estudiosos como Jensen (1999), Lindlof (1995), Glaser y Strauss (1967), Jankowski (1991) y Orozco (2000) además de coincidir en ver a la investigación cualitativa como una perspectiva de investigación interesada en el estudio de los sujetos sociales en constante comunicación y construcción de realidades, también concuerdan en pensar a esta línea como un *proceso*. En este tipo de investigación se trata de indagar un objeto que ha sido construido por el investigador social a partir de fenómenos observados en la realidad, como un '*mundo posible*' (término retomado de Galindo, 1997), al cuál se accede mediante interpretaciones sucesivas que pueden otorgar al estudio, en un momento determinado, el carácter de infinito, dado que siempre se está conociendo un aspecto nuevo de éste. Además, el investigador cualitativo parte de una estrategia metodológica que puede modificar conforme se avance en el proceso de investigación.

En resumen, y retomando la exposición que sobre las diferencias entre lo cualitativo y lo cuantitativo hace Guillermo Orozco (2000), se puede citar aquí dos características distintivas entre éstos: *la interpretación contra la objetividad y la creatividad metodológica contra la utilización de técnicas precisas*.

En sus tiempos, el conocimiento positivista se proponía como un *conocimiento objetivo*, positivo, verificable, en el cual no se permitía introducir elementos propios del contexto o propios del investigador que dejaran fuera técnicas sofisticadas para hacer estadística. Por lo contrario, en el camino cualitativo lo que se busca es *hacer sentido* de lo que se está investigando, para llegar a una interpretación, que a veces, no siempre, es necesario someter a un tipo de verificación: "no está peleada la verificación con la interpretación, la distinción pasa por saber que lo que le preocupa a la perspectiva cualitativa es interpretar, y no verificar únicamente" (Orozco, 2000: 72).

En cuanto a la distinción entre la *innovación metodológica* que exige la ruta cualitativa y las *técnicas específicas* que ha establecido la línea cuantitativa como técnicas probadas, hay que agregar que en el primer caso no se toma como regla que una técnica vaya con otra, sino que quien desarrolla el estudio se debe

encargar de seleccionar técnicas susceptibles de combinación en un caso específico y acorde a los objetivos del estudio de ese caso particular, la creatividad aquí se refiere pues, al diseño de una *estrategia metodológica*. Lo anterior se traduce en palabras de Orozco (2000) a decir que la combinación de técnicas, el tiempo en que se aplican, con cuál va acompañada, de qué manera y hasta qué límite se aplica es una decisión del investigador que implica creatividad e indica que no hay reglas escritas, sino que el investigador debe ir tomando decisiones sobre la marcha y modificando esas decisiones.

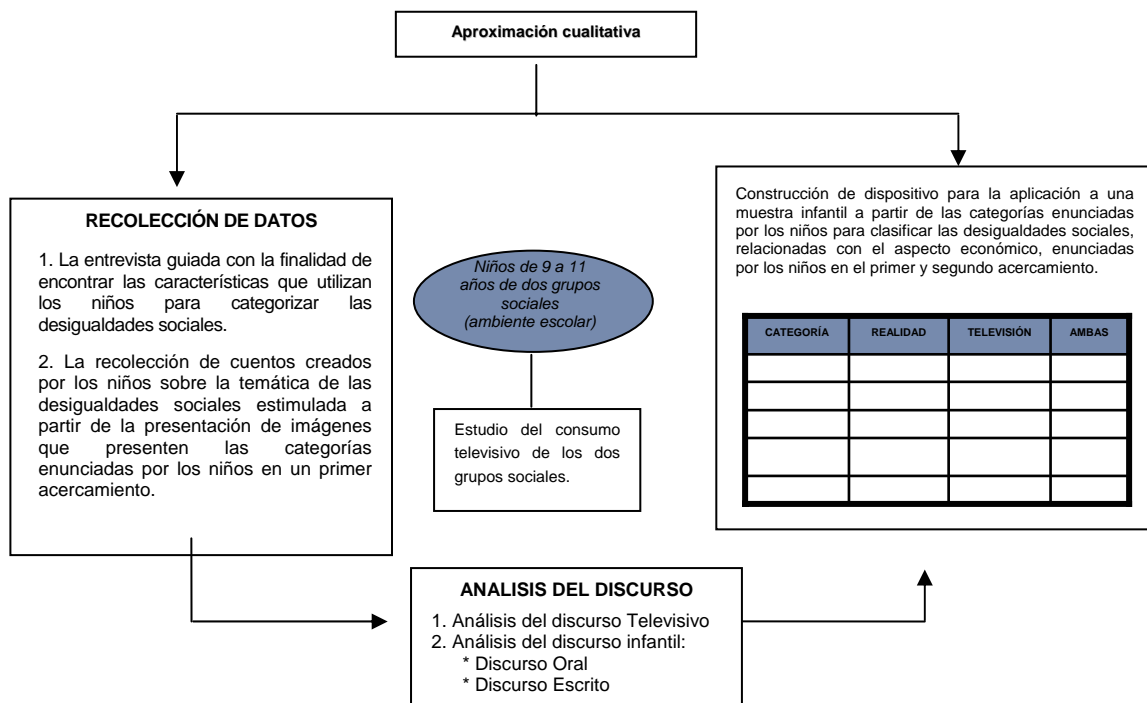
En un intento por conformar las tres ideas manejadas en los párrafos anteriores –la investigación cualitativa como proceso, la presencia de la interpretación y la importancia de la innovación metodológica-, es pertinente agregar que el estudio del discurso, en los términos que aquí se ha planteado, debe ser visto como un *proceso* que puede ser entendido por medio de *interpretaciones* realizadas a partir de la utilización de diferentes herramientas de investigación adaptadas y readaptadas dependiendo de las necesidades surgidas durante el análisis teórico y el trabajo de campo.

Bajo esta postura y pretendiendo seguir en la medida de lo posible los lineamientos establecido en el paradigma cualitativo, se ha desarrollado el un esquema que refleja la propuesta metodológica para el estudio de los conceptos de desigualdades sociales utilizados en el discurso infantil y la relación de éstos con los propuestos en los mensajes televisivos (ver Cuadro 1).

Cabe aclarar que la elaboración de este diseño fue lograda a partir de diversas pruebas piloto que buscaron seleccionar las herramientas e instrumentos más adecuados para el trabajo de investigación dentro de un campo de estudio tan complejo como lo es el infantil. La explicación de cada una de las etapas será tarea de los próximos párrafos, los cuales no han de iniciar hasta dejar claro que el intentar indagar sobre el campo concerniente a la manera en que los individuos producen, reproducen y dan sentido a una realidad construida, inevitablemente nos remite al estudio como proceso, exige conocer este '*mundo posible*' más allá de lineamientos numéricamente representativo. Como objeto cimentado a partir de elementos recogidos de la realidad y retroalimentados por sujetos sociales, es

indispensable penetrar en el ambiente en que se da este proceso para buscar una interpretación cercana de lo que sucede en ese nivel de construcción.

Cuadro 1
Propuesta metodológica para el estudio de los mensajes televisivos y los conceptos de desigualdades sociales utilizados en el discurso infantil



4.3 Los sujetos de estudio

4.3.1 La edad

Erikson (1963) y Piaget (1937) coinciden en señalar la etapa que abarca de los 7 a los 11 años de edad como una de las más importantes en los procesos de conocimiento y socialización infantil. Según el primer autor, es en esta fase cuando los niños “utilizan diligentemente todas las oportunidades de aprender haciendo y de experimentar con los rudimentarios conocimientos requeridos por su cultura” (cit. por Maier, 1977: 61).

Por su parte, Piaget considera que es en este periodo cuando el niño alcanza la capacidad perceptiva que ha de ayudarlo a desarrollar un *pensamiento operacional*, el cual se refiere a “la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado” (cit. por Maier, 1977: 145).

Relacionado de manera más directa con el tema que aquí se está estudiando, Juan Delval (1994A) habla de tres momentos de la comprensión y la explicación de las representaciones sociales, cada una de ellas correspondiente a un periodo de edad determinado. De acuerdo a esta clasificación, las etapas seleccionadas para el estudio realizado abarcarían parte del primer y segundo nivel sobre el entendimiento de la *movilidad social*, tema que se encierra en el mismo campo de análisis para el concepto de desigualdades sociales, y que brinda la posibilidad de utilizar la misma categorización para las dos temáticas mencionadas.

En el primer nivel, que va de los 6 a los 10 años y que se denomina *nivel de los cambios súbitos y poco realistas*, las explicaciones se basan en aspectos aparentes y fácilmente observables. No existen referencias o procesos internos y se suscita una ausencia de comprensión de las limitaciones externas del individuo en las desigualdades sociales, como la escasez de trabajo o la falta de estudios. En esta etapa, el niño explica el cambio de una clase social a otra por procedimientos provenientes del azar o de la suerte y raramente se entiende la escasez.

“Las diferencias entre ricos y pobres son diferencias únicamente de dinero, no diferencias de educación, de formas de conducta, de formas de vida, de toda una serie de factores que si consideran los sujetos mayores. Las diferencias se pueden presentar también en la apariencia física, la cual es muy importante, pero los rasgos siempre son muy extremos y externos, los ricos van con joyas y coronas, mientras que los pobres van vestidos con harapos, no tienen nada y son mendigos” (Delval, 1994A: 485).

En un segundo periodo o *nivel de los cambios naturales*, que abarca de los 10 a los 13 años, el trabajo se convierte en la forma principal de cambio y éste se diferencia de otros de acuerdo con su calidad, aquí el niño es capaz de

dar explicaciones más allá de aspectos aparentes y fácilmente observables. Aunque el proceso es considerado aún como incipiente, se reconoce que a partir de este periodo dicho sumario prosigue ya de manera necesaria y se encamina a un fortalecimiento inminente en el tercer nivel. Delval asegura que:

“en el segundo nivel los cambios se producen de una manera natural, cuando uno empieza el buen camino ya sigue por él, pero el niño comienza a entender que esos cambios son procesos temporales que se demoran algún tiempo, que no son procesos instantáneos, y las relaciones sociales no son únicamente relaciones entre individuos, sino que son relaciones institucionalizadas” (1994: 486).

El nivel de los *cambios posibles*, de los 13 a los 16, se distingue por la capacidad de los sujetos para comprender las relaciones entre fabricación, distribución y demanda de mercancías como aspectos que se relacionan con la posibilidad de movilidad social y por tanto de distinciones entre grupos sociales. En este período se habla ya de diferencias de oportunidades entre ricos y pobres como determinantes de diversos factores sociales y consideran la ‘voluntad’ como una forma de superar los obstáculos sociales (Delval, 1994A).

Aunque se reconoce la importancia de desarrollar un estudio que tome en cuenta los tres niveles, así como la utilidad de realizar una comparación sobre el trabajo de clasificación de fenómenos sociales que se realiza en cada uno de ellos, se precisa aquí que sólo se abarcó la fase final del primer nivel y la fase inicial del segundo, esto es de los 9 a los 11 años. Tal decisión se fundamenta en la idea de que es precisamente durante esta etapa cuando los niños experimentan por sí solos su capacidad de aprender, de utilizar los elementos culturales ofrecidos por su contexto para ello y de iniciar ejercicios de reflexión que le permitan explicar la realidad como un todo organizado. De los 9 a los 11 años de edad el niño realiza su formulación sobre los conceptos de naturaleza social e intenta hacer uso de información cultural para entender su realidad como algo complejo.

4.3.2 El contexto social

Aparte de la edad de los sujetos, otro punto que merece reconocimiento como posible participante en los conceptos que el niño se forma sobre los fenómenos sociales con relación a los medios de comunicación, es aquel que tiene que ver con el contexto en que se realiza la convivencia entre las partes que constituyen el proceso del conocimiento de lo social.

Diversos estudios en el campo de investigación sobre comunicación han coincidido en la importancia del medio social en que los receptores llevan a cabo los procesos de conocimiento de la organización humana. Precisamente en esto ha consistido uno de los avances más importantes en el campo de estudio de los medios de comunicación: pasar de un sujeto pasivo y constantemente influenciado, a un sujeto que negocia con la información recibida, no solo de los medios, sino también de otras instancias sociales situadas en un entorno específico que darán distintos resultados de apropiación de acuerdo a las condiciones que engloban el proceso.

Así, se parte de la idea de que el discurso infantil sobre las desigualdades sociales, al igual que la credibilidad y valorización que se le dará a la televisión como informante de ésta y otras temas sociales, variará de acuerdo al entorno en que vive quien produce el discurso. Al respecto, un niño que recibe educación en una institución privada y que tiene determinados hábitos de consumo televisivo no opinará lo mismo del mismo tema que un niño que se encuentra en un polo opuesto a sus condiciones sociales; por tal motivo se decidió realizar este estudio en dos grupos sociales diferentes, los cuales serán definidos a partir del régimen de la institución educativa en la que los niños reciben educación –ya sea privada o pública-, y las condiciones de vida que a éstos les pueden ofrecer sus padres.

4.3.3 Definición de los dos grupos sociales

El hablar de grupos sociales en lugar de *clases sociales*, como a menudo se ha hecho en los estudios que toman en cuenta aspectos de este tipo, tiene su explicación. Mientras que las clases sociales han sido definidas como un grupo de

individuos, por lo general bastante amplio, que se encuentran en una posición similar en la estructura históricamente determinada de las relaciones políticas y económicas fundamentales de una sociedad (Gallino, 1978: 158), el grupo social no establece una determinada uniformidad socioeconómica, aunque tampoco la excluye, entre los sujetos que los conforman, permitiendo con ello una definición empírica que se apegue lo más posible a los lineamientos reales del grupo al que se acude en un momento determinado. Lejos de buscar que los niños que han hecho posible esta investigación estén conformados dentro de un grupo categorizado por un estrato social, se pretenderá que el punto de contacto sea constituido por otros elementos como el tipo de educación, las actividades extraescolares practicadas y la recepción televisiva.

A) Grupo social No.1

Este primer grupo está conformado por catorce niños, siete niñas y siete niños, con una edad promedio de diez años y dos meses, cuyos padres pertenecen a un estrato socioeconómico alto. El domicilio de quienes pertenecen a este grupo, se ubica en algunas de las zonas residenciales de la Zona Metropolitana de Guadalajara, como Puerta de Hierro, Jardines Providencia, Jardines Vallarta y Jardines Universidad.

El total de los padres de familia son profesionistas que cuentan, por lo menos, con el grado de licenciatura, sin faltar quienes han estudiado uno o dos postgrados. A partir de la información proporcionada por los niños, se sabe que el 85.71 % de los progenitores cuentan con trabajos de cierto prestigio social como arquitectos, abogados, diseñadores, corredores de la bolsa de valores, empresarios, médicos y demás. Tan sólo el 14.29 % son madres de familia que se dedican a las labores del hogar y que no cuentan con empleos como los mencionados anteriormente.

En lo que se refiere al acceso y consumo televisivo sucede algo que ya se ha comprobado repetidamente en otros estudios (Sánchez, 1989; Ibarra, 2003). A pesar de que en los hogares a los que pertenecen estos niños se goza de una mejor condición económica que en los hogares tomados en cuenta para el

grupo social No. 2, es en donde se poseen menor numero de aparatos televisores. La mayoría de los niños de este grupo cuentan con una o dos televisiones, mientras que en el grupo No. 2, tres televisores es el numero común.

A consecuencia del número de televisores existentes en las casas de los niños del grupo No. 1, la mayoría de éstos no cuentan con la comodidad de tener un aparato receptor en su recámara. Consecuentemente se reducen también las horas que los pequeños pudieran pasar en convivencia con la programación televisiva, a pesar de la diversidad que dicha programación pudiera tener al contar, la mayoría de ellos (11 de 14), con los servicios de la televisión de paga.

Así, el tiempo que los niños de este grupo pasan diariamente frente al televisor oscila entre la media y las dos horas, sin faltar, aunque no sea representativo al tratarse tan sólo un caso, quien pase hasta cinco horas diarias realizando esta actividad. Durante los fines de semana esta situación cambia un poco; aunque se repite el número de dos horas como el más frecuente en el tiempo dedicado a ver televisión, hay quienes dicen no ver ni un solo programa durante sábado y domingo, pues dedican su tiempo a otras ocupaciones como visitar familiares y salir de paseo o de compras. En grupos como el que ahora se define, la televisión tiene que ceder y compartir su tiempo con otras tareas como las clases de canto, baile, idiomas, deportes, pintura y otras más.

Sea media, dos o hasta cinco horas el tiempo que estos niños ven televisión, los canales que consultan, por ser sus favoritos, son el Canal 9 de TV-Azteca y los canales Cartoon Network y Nickelodeon ofrecidos por la compañía de servicio televisivo de paga Megacable. Como programas favoritos, los niños sitúan a la telenovela infantil Cómplices al rescate, las caricaturas de Bob Esponja y los Rugrats y, por ultimo, el programa humorístico El Chavo del Ocho. Estos cuatro programas de la oferta televisiva resultaron ser también, aunque en diferente proporción, los más vistos por los niños de este grupo social.

B) Grupo social No.2

Este grupo social está integrado por niños que viven en algunas de las colonias marginales de la Zona Metropolitana de Guadalajara, como lo son El Colli Sitio y Miramar. La educación primaria la reciben en una escuela pública ubicada en las cercanías de estas colonias y sus padres forman parte del que podría ser considerado como un estrato socioeconómico bajo.

En total se tomó en cuenta, para formar a este grupo, la participación de 23 niños, 11 del género masculino y 12 del femenino. Igual que en el grupo No. 1, se buscó que las edades fluctuaran entre los 9 y los 11 años, logrando como promedio la edad de 10 años con tres meses.

El tipo de educación que han recibido los padres de estos niños, tiene como límite máximo la Educación Secundaria y en ninguno de los casos se ha citado el Bachillerato como estudio realizado. Hay que señalar que aunque no representan a la mayoría, hay casos en los cuales los padres de estos niños no han concluido siquiera con la educación básica.

Ante situaciones de este tipo, los papás de estos niños tienen que desempeñar labores comúnmente mal pagados y de poco reconocimiento social como los oficios de albañil, carpintero y cargador. Para el caso de las mujeres, la tarea laboral más común es la de empleada doméstica, aún cuando la mayoría de ellas se dedican a las tareas de su propio hogar, reduciendo aún más el ingreso familiar.

Al parecer en este grupo la televisión resulta ser un elemento indispensable, pues la mayoría de los hogares cuentan con tres, dos o hasta cuatro televisores, reduciéndose a tan sólo tres casos en los que se cuenta con un aparato, situación que si prevaleció en el grupo social No. 1. A pesar del número de aparatos receptores en los que se pudiera aprovechar la variada programación que ofrece la televisión de paga, tan sólo en uno de los 23 hogares se cuenta con tal servicio televisivo.

La mayoría de los niños del grupo social No. 2 ven entre tres y cuatro horas diarias de televisión de lunes a viernes; once de los veintitrés los hacen en la comodidad de la recámara que comparten con sus hermanos, pues se ha designado para ésta una televisión. Al igual que en el grupo contrario al que ahora se define, los niños disminuyen su consumo televisivo entre sábado y domingo, mismo que puede ir de cero a una o dos horas, sin faltar quienes aumentan exageradamente el tiempo dedicado a esta actividad hasta la cantidad de 10 horas al día.

Los canales favoritos para estos niños son los que ofrece la cadena televisiva de TV-Azteca, específicamente los canales 9 y 7. En cuanto a la programación preferida por ellos, se encuentran El Chavo del Ocho, Dijimon y Sabrina, aunque los más vistos son Cómplices al Rescate y Alvin y las Ardillas.

Los dos grupos definidos anteriormente guardan diferencias lógicas y significativas entre sí. Estas van desde los lugares que acostumbran visitar, las actividades de recreación que realizan y el tipo de educación que reciben, hasta el tiempo que pasan frente a la televisión y la negociación a la que esta última tiene que ceder ante la presencia competidora de otras actividades. En conclusión, los niños de uno y otro grupo están rodeados por contextos sociales muy diferentes, lo que indudablemente habrá de repercutir en el discurso que elaboran sobre las desigualdades sociales y, sobre todo, en el proceso de apropiación de los mensajes televisivos.

Al conocer cuáles son esas condiciones de existencia, se obtienen las herramientas indispensables para contextualizar y hacer un análisis más certero de las producciones discursivas infantiles a partir de las experiencias de los propios niños. Además, al conocer qué es lo que rodea al niño, también se logra obtener información sobre el consumo televisivo que ellos realizan y definir los mensajes televisivos que se analizarán en este trabajo de investigación de acuerdo a los gustos, preferencias y hábitos de los pequeños consultados.

4.4 La recolección de datos

4.4.1 La etapa piloto

Los instrumentos metodológicos que finalmente se utilizaron dentro de esta investigación, se seleccionaron a partir del trabajo realizado en una etapa anterior a lo que finalmente se le denominó trabajo de campo. Esto nos indica que el estudio de los mensajes televisivos y los conceptos de desigualdades sociales utilizados en el discurso infantil, requirió de ciertos ejercicios metodológicos que finalmente ayudaron a determinar el procedimiento que se seguiría para recolectar los datos que ayudaron a cubrir con el objetivo de esta investigación. Dentro de estos ejercicios sobresalen como trabajo piloto principalmente tres actividades, aún cuando éstas no sólo se dieron en la etapa inicial del estudio: el primer contacto discursivo con los niños, la aplicación de cuestionarios sobre las desigualdades sociales y un primer intento en la recolección de cuentos escritos por los niños.

a) El primer contacto con los niños. Antes de tener bien planteado el problema de investigación, y conociendo sólo lo que se denomina tema de estudio, se contactó con un pequeño grupo de niños de entre 7 y 12 años, con la finalidad de conocer qué son para ellos las desigualdades sociales y en qué se basan para dar cuenta de éstas. Durante esta etapa, que fue el primer contacto con los sujetos, se identificó que a menudo los niños hablaban de *pobres y ricos* para hacer alusión a dicho tema.

En este ejercicio también se identificó que los niños, dependiendo de la edad y de su contexto social, hacen uso de diferentes elementos para describir a las personas y para dar cuenta de sus diferencias. A partir de situaciones como estas se decidió que el estudio obtendría mejores resultados si se determinaba cierto rango en las edades de los niños y si se hacía con niños de contextos socioculturales diferentes.

Después de las entrevistas un tanto informales que se establecieron con niños seleccionados arbitrariamente en esta primera etapa, se contrastó la

información resultante con lo que los estudios teóricos dicen al respecto - información presentada en el Capítulo II-, lo que llevó a elaborar un cuestionario que se planeaba utilizar como herramienta para el trabajo de campo.

b) Aplicación de cuestionario sobre las desigualdades sociales. Este instrumento se aplicó a los mismos niños con los que se estableció el primer contacto y la finalidad buscada era identificar qué tipo de resultados se obtendrían a partir de dicha aplicación y qué tan factible era que ese instrumento se convirtiera en una de las piezas claves de la investigación. Las preguntas que aquí se plantearon tenían que ver con las definiciones que los niños hacen sobre los pobres y los ricos, con las características que les ayudan a situar a las personas en uno u otro punto de la escala social y con las fuentes de información de donde ellos recolectaban datos que les ayudaban a hacer tales apreciaciones.

La principal problemática que se enfrentó al utilizar este instrumento, tuvo que ver con la posibilidad de que las respuestas estuvieran limitadas tanto por el espacio que se ofrecía a los niños para expresarlas, como por la incapacidad del mismo instrumento para profundizar en los pensamientos de quienes daban las respuestas. A pesar de que se encontraban algunas respuestas interesantes, quedaba cierto grado de insatisfacción al no poder dar continuidad a lo que el niño estaba expresando. Fue en este momento cuando se decidió partir del estudio del discurso del niño para conocer los conceptos que ellos manejan de las desigualdades sociales y los procesos de apropiación de información televisiva que se construyen.

Desde este momento se pensó que la entrevista semiestructurada presentaba una opción viable para la recolección de los discursos infantiles. Ya en la aplicación de éstas surgió la idea de analizar, a la par del discurso oral, otro tipo de discurso que fuera más libre, un discurso que el investigador no estuviera moldeando mediante sus intervenciones continuas, uno en el que el niño hiciera elaboraciones propias y con mayor trabajo de reflexión individual.

Fue en este momento cuando se caviló sobre la posibilidad de recolectar cuentos escritos por los niños.

c) *Primer intento en la recolección de cuentos infantiles.* Una vez decidida y justificada la recolección de cuentos para el enriquecimiento de la información obtenida en otras etapas de la investigación, se acudió al campo de trabajo con los mismos niños que habían servido de muestra para la elaboración de las entrevistas y se les pidió que escribieran una historia sobre *pobres y ricos*. Los resultados no fueron satisfactorios principalmente porque a los niños, sobre todos los del grupo que representan a la clase baja, les costaba trabajo estructurar historias por si mismos y el tiempo dedicado para la iniciación de la escritura era demasiado, además de que difícilmente entregaban historias concluidas.

Ante esta situación, y después de hacer una revisión teórica sobre la capacidad de los niños para elaborar historias y escribirlas, se decidió estimular la escritura mediante algunas tarjetas impresas en las que se les presentaban personajes y ciertas situaciones –cuyas características estuvieron siempre apegadas a lo que los mismos niños habían manifestado en las entrevistas- que les ayudaría a concluir la tarea solicitada.

4.4.2 La entrevista

Un primer acercamiento que se propuso dentro de esta investigación para el trabajo de campo con los niños es la entrevista, considerada como “el arte de hacer preguntas y escuchar” (Densin, 2000: 366). A diferencia del cuestionario, esta técnica, comúnmente utilizada en los estudios cualitativos, permite al investigador penetrar en el discurso del entrevistado e ir más allá de una simple respuesta de selección múltiple que corre el riesgo de ser predeterminada y de construir distancia ante la esencia de los fenómenos sociales.

El tipo de entrevista a utilizar en los estudios similares al que aquí interesa puede variar según la manera de actuar de los individuos dentro de ésta o de acuerdo a los modos en que se les implica en la realización de la misma. Conforme a la

clasificación que presentan Francesco Casetti y Federico Di Chio (1999), la entrevista puede ser *clínica*, *en profundidad* o *directiva* de acuerdo a los lineamientos del primer grupo referido, o bien *individual*, *de grupo* o *de agregaciones sociales mínimas*, en atención a las características del segundo conjunto. Partiendo de esta división, el estudio de los mensajes televisivos y los conceptos de desigualdades sociales utilizados en el discurso infantil, tal como se ha planeado en esta ocasión, requiere de la entrevista *individual directiva* o *semiestructurada*, que “suele ser utilizada en las primeras fases de la investigación con el fin de identificar determinadas tendencias significativas que luego se verifican en términos extensivos” (Casetti y Di Chio, 1999: 131), en este caso con el análisis de los discursos escritos (cuentos) elaborados por los niños.

Por su parte, el recurrir a los individuos de manera individual representa el interés de abordar críticamente el tema de las desigualdades sociales desde los individuos mismos –y no en comparación con ‘*el otro*’– para intentar interpretar a fondo la concepción inicial que de este fenómeno tienen quienes conforman la muestra seleccionada para el estudio.

La técnica de entrevista ha sido repetidamente utilizada en el estudio con niños, sobre todo en aquellos de corte psicológico que recurren a ésta dentro del método clínico, en donde se produce una conversación abierta en la que el entrevistador trata de seguir el curso del pensamiento del entrevistado (Delval, 1994B). En resumen, lo que se propuso para este trabajo fue la utilización de la entrevista semi-dirigida, que consistió básicamente en llegar al entrevistado con un formato de temas básicos a tratar, permitiendo un desarrollo libre en las respuestas del entrevistado.

Los tópicos abordados durante la entrevista se pueden dividir en dos grandes grupos de exploración y en cinco macrotemas: por un lado, desigualdades sociales y realidad o desigualdades sociales, realidad y televisión y, por el otro, concepción general de riqueza y pobreza, diferenciación entre pobres y ricos, identificación del poder, postura crítica hacia las desigualdades sociales e identidad propia ante el mismo fenómeno.

4.4.3 Los cuentos Infantiles

Otra etapa desarrollada para cumplir los objetivos propuestos en este trabajo de investigación, y en un intento por combinar distintas metodologías, se refiere al análisis del discurso textual, representado por los cuentos escritos por los niños y considerado como un tipo de discurso que implica mayor elaboración y que permite conocer un nivel más profundo de la concepción que los niños tienen sobre las desigualdades sociales. El procedimiento que se siguió para la recolección de cuentos realizados por los niños, es la estimulación de la *historia* mediante imágenes –tarjetas impresas-, que representan las desigualdades sociales según la categorización que el propio infante ha hecho en un primer acercamiento, la entrevista semiestructurada.

Pensar en el análisis de este discurso, nos remite a numerosas cuestiones polémicamente abordadas en el campo de los estudios sociales. El debate gira en torno a problemáticas como la construcción de sentido y el lugar en que ésta se lleva a cabo (Barthes, 1999), las diferencias entre las dialécticas de acontecimiento-sentido y explicación-comprensión (Ricoeur, 2001), el campo disciplinario del que se parte al estudiar el discurso (Dijk, 2000A, 2000B) y otras tantas que necesariamente nos obligan a precisar en este apartado lo que se va a entender como discurso textual o *relato*, la forma en que se va a abordar y el lugar que se le va a otorgar a la interpretación del mismo.

De inicio, hay que señalar que la escritura es una forma más de representar la realidad. Gracias a la utilización de esta forma de expresión, y a sus dimensiones históricas (no en el ámbito cronológico, sino en el del relato) y discursivas, el sentido evoca a una cierta realidad, a acontecimientos que habrían sucedido, personajes que, desde un punto de vista, se confunden con los de la vida real. Esta misma historia puede ser conocida por el relato oral, sin embargo, la escritura, en el momento en que recurre a la iconicidad, entendida como la re-escritura de la realidad, sirve de vía para poner de manifiesto las ideas más íntimas del individuo. Además, la escritura ignora a su destinatario al tiempo que esconde a su autor, facilitando así, en el campo infantil y fuera de éste, el libre flujo de la expresión materializada (Todorov, 1999; Ricoeur, 2001).

De esta manera, el discurso textual o escrito es un instrumento de investigación que va a permitir el contacto del investigador con la materialización de las ideas que el niño tiene sobre un determinado fenómeno social, en este caso las relacionadas con las desigualdades sociales. Al recurrir a la escritura se piensa que el niño presentará un discurso más elaborado, precedido de un trabajo de reflexión individual, que al mismo tiempo le permite hacer uso de su imaginación e imprimirle, en cierto grado, su concepción personal dictada por experiencias particulares.

4.5 Análisis Discursivo

4.5.1 Análisis de contenido televisivo

El análisis de contenido comprende un conjunto de técnicas de investigación empírica destinadas a estudiar los contenidos recurrentes de una determinada muestra de texto, el cual se considera esencialmente como “un contenedor de datos, un soporte donde se insertan una serie de elementos, de los que la investigación reconoce su significado y su valor autónomos” (Casetti y Di Chio, 1999: 235).

Para abordar el tema de los mensajes televisivos y los conceptos de desigualdades sociales utilizados en el discurso infantil, se utiliza esta técnica de investigación como complemento del trabajo realizado a partir de los sujetos. Las actividades realizadas en esta fase están limitadas a hacer una breve revisión de lo que los niños ven y dicen ver de la televisión, esto con la finalidad de facilitar la identificación de aquellos códigos que permanecen, de manera similar, tanto en el discurso infantil como en el televisivo y aquellos que han sufrido alguna modificación al ser apropiados y transmitidos en el discurso de los niños.

4.5.2 Análisis del discurso infantil

Hablando específicamente de la técnica de análisis, se ha sometido el discurso infantil a dos tipos de exploración: el primero, realizado a partir del

discurso oral producido en la entrevista, consiste en la identificación de las categorías usadas por los niños según el grupo social de procedencia para definir el concepto de desigualdades sociales y otras generalidades que acompañan a esta definición, como lo son las relaciones de poder, el potencial de transformación existente en el discurso infantil y el lugar en que se sitúan los propios niños dentro de un espacio dividido.

Después de una serie de ejercicios realizados para el estudio de la información ofrecida por los niños durante la entrevista sobre desigualdades sociales, se llegó a construir el siguiente dispositivo, mismo que varía dependiendo de la categoría a analizar:

Identificación de las desigualdades sociales a partir de rasgos externos²

Grupo/Sexo	ID Niño	Para el pobre						Para el ricos					
		Tiene ropa sucia	Su ropa está rota	No tienen zapatos	Son morenos	Son feos	Tienen defectos físicos	Son limpios	Están bien vestidos	Usan joyas	Usan zapatos	Tienen carros lujosos	No tienen defectos físicos
G-1 H	O-1												
	O-2												
	O-3												
	O-N												
G-1 M	A-1												
	A-2												
	A-3												
	A-N												
G-2 H	O-1												
	O-2												
	O-3												
	O-N												
G-2 M	A-1												
	A-2												
	A-3												
	A-N												

² Categoría utilizada por Navarro y Peñaranda (1994) para definir los rasgos visibles, como lo son las posesiones materiales y las apariencias físicas, de los que hacen mención los niños al referirse al tema de las desigualdades sociales.

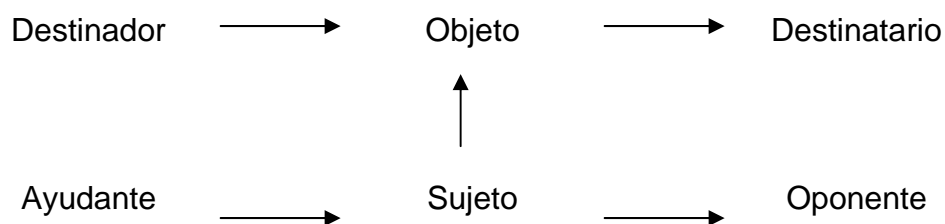
El segundo tipo de análisis, realizado a partir del discurso escrito y del discurso televisivo e intentando encontrar las similitudes y las diferencias entre los dos tipos de discursos (el televisivo y el infantil), es estudiado a un nivel de exploración más profundo.

Para este caso, se toma como punto de partida el modelo Actancial propuesto por A. J. Greimas, quién habla de actores del discurso, refiriéndose al sujeto tal como aparece en el texto y de actantes, como una unidad semántica que se sitúa a un nivel más abstracto. Este último posee un status metalingüístico con relación a los actores de un relato y presupone la constitución de esferas de acción acabadas. Cabe señalar que los actantes no sólo son personajes o sujetos humanos, sino que también pueden referirse a nociones abstractas como atributos, deseos, sentimientos, etcétera (Corona, 1989B).

A partir del modelo de Greimas se pueden distinguir tres categorías actanciales relacionadas entre sí:

La categoría actancial *sujeto vs. Objeto* articulada por el eje del deseo. La categoría actancial *destinador vs. Destinatario* articulada por el eje de la comunicación y finalmente la categoría *ayudante vs. Oponente*, articulada por el eje del poder (Corona, 1989B: 87).

De manera gráfica el modelo se distingue así:



Los ejes que permite analizar este modelo son los siguientes:

Eje del deseo. Este eje articula un sujeto a un objeto. Aquí, el sujeto desea un objeto y parte en la búsqueda de él. Aplicado al tema de estudio que nos ocupa, se encuentra que se podrían seguir dos vías:

- Conocer los Objetos que son buscados por los Sujetos del discurso televisivo e infantil.
- Tomar al niño como Sujeto que busca, a través de su discurso, un Objeto.

Eje de la comunicación. Este eje articula un destinador, un objeto y un destinatario. Dentro del relato se encuentran fenómenos de comunicación entre los actantes y el objeto sirve como punto de contacto entre destinador y destinatario al ser aquello que es comunicado. En esta clasificación, “el destinador es aquel que emana el objeto y el destinatario es quien lo recibe. De esta manera el destinador y el destinatario están en una relación desigual” (Corona, 1989B).

Una vez conocido el objeto de la relación entre destinador y destinatario (en este caso pobres y ricos), tanto del discurso televisivo como del infantil, el eje de la comunicación sirve para saber a quién se ubica comúnmente en ambos discursos como productor del objeto y de qué manera se da la relación entre destinador y destinatario a partir de la lucha por un objeto manifestados en el mismo discurso.

Eje del Poder. Este eje articula el ayudante, el sujeto y el oponente. Para que sea posible que el deseo pase a su realización, son necesarias las figuras del ayudante y del oponente. En este contexto se puede preguntar ¿por qué el objeto buscado por los sujetos del discurso infantil y televisivo no es logrado?, desde la visión del niño y la postura de los mensajes televisivos ¿qué favorece la realización de ese deseo y que lo impide?. Al desarrollar éste punto estaríamos en condiciones de entender, aunque de manera parcial, las relaciones de poder que los niños suponen entre los integrantes de las desigualdades sociales y las manifestadas en el discurso de una industria cultural: la televisión.

Con el desarrollado y aplicación del *modelo actancial de Greimas* se logra obtener información sobre la similitud y diferencia entre los conceptos utilizados por el niño

y los utilizados por la televisión para construir, cada uno, su discurso sobre las desigualdades sociales. A su vez, este proceder brinda herramientas útiles para interpretar lo que sucede en el proceso de apropiación de los mensajes televisivos vivido por el niño al momento de construir ciertos conceptos inmersos en su realidad social.

Aunado a lo anterior, y como un beneficio más otorgado por la utilización de este modelo, la parte referente a los ejes del deseo y del poder ayuda a dar respuesta a los puntos que tienen que ver con las relaciones de poder manejadas por la televisión y el niño en sus discursos y con la existencia o inexistencia de potencial de transformación ante el fenómeno de las desigualdades sociales.

4.6 Construcción de un dispositivo técnico

Después del arduo camino recorrido por medio de los procesos citados anteriormente, y una vez cumplida su finalidad, cómo concentrar la información de tal manera que nos permita aprobar la interpretación hecha sobre la información recibida en el proceso de investigación cualitativa, al mismo tiempo que se extiende instrumentalmente la utilidad del trabajo realizado.

A pesar de ver en el camino cualitativo una vía metodológica muy útil para la interpretación de procesos sociales, se acepta la posibilidad de convertir la información recopilada en instrumentos que faciliten la extensión numérica del conocimiento encontrado. Particularmente en este estudio, se ha de traducir la información proporcionada por los niños sobre los conceptos de desigualdades sociales utilizados en su discurso -como mecanismo utilizado para la conceptualización de este fenómeno-, en un dispositivo técnico que presentará, por lo menos, dos ventajas.

De inicio, corroborará la información que en las etapas anteriores brindó la comunidad infantil sobre el tema de nuestro interés, esto mediante la aplicación de la técnica señalada a un mayor grupo de niños, lo que nos brindará la confianza

para hacer generalizaciones más amplias que las que se pueden hacer a partir del estudio de un pequeño grupo de sujetos, como el que ha sido consultado en las etapas iniciales de este proceso investigativo. En segundo lugar, este dispositivo podrá ser concebido como un producto de aplicabilidad técnica y práctica para estudios posteriores que tengan interés por conocer el proceso por el cual los niños construyen el concepto de las desigualdades sociales y la utilización que hacen de los mensajes televisivos en esa construcción.

La principal finalidad del dispositivo propuesto, además de las ya mencionadas como ventajas, será realizar un registro sobre los lugares en que la comunidad infantil reconoce ver ciertas características distintivas de las desigualdades sociales, pudiendo ser éstos la realidad, la televisión o ambas. La construcción de dicho instrumento está basada en la información que ya han proporcionado los niños por medio de sus discursos, y su aplicación ayudará enriquecer y verificar la información obtenida en las etapas de estudio anteriores a ésta.

A lo largo de estos párrafos se ha presentado una de las muchas formas posibles para abordar el estudio de los mensajes televisivos y los conceptos de desigualdades sociales utilizados en el discurso infantil. Para concluir con este capítulo, y reforzando el trabajo realizado en el mismo, se debe asumir que la investigación social es un proceso que por estudiar precisamente a los seres humanos, o bien a las prácticas que éste realiza en su mundo social, exige la retroalimentación constante como una posibilidad brindada por el trabajo de campo.

CAPÍTULO V

DESIGUALDADES SOCIALES Y PODER EN EL DISCURSO INFANTIL

CAPÍTULO V

DESIGUALDADES SOCIALES Y PODER EN EL DISCURSO INFANTIL

Uno de los principales objetivos de esta investigación busca conocer cómo es definido el concepto de desigualdades sociales por quienes conforman el mundo infantil. A partir de la revisión teórica realizada, sobre todo en el campo de la sociología (Berger, 1973; Tumin, 1974; Laurin, 1976), se llegó a la conclusión de que el estudio de las desigualdades sociales permite conocer las características sociales que según los sujetos dan nacimiento a la estratificación social, es decir y utilizando el lenguaje de los niños, a la existencia de pobres y ricos.

Conocer los aspectos que a los niños les permiten realizar una definición del concepto de desigualdades sociales, se pone al descubierto lo que en el mundo de los niños es valorado y susceptible de constituir estructuras sociales. Bajo esta postura, en el presente capítulo se detallarán las características recurrentes en el discurso infantil para definir las desigualdades sociales y las relaciones de poder establecidas dentro de éstas, así como para ubicarse dentro del contexto desigual, esto a través de información recabada en el cuestionario aplicado durante la etapa piloto y los datos encontrados durante el análisis de la entrevista.

5.1 Definición básica de pobres y ricos manejada por los niños

Los psicólogos neopiagetanos son quienes más se han preocupado por exponer y clasificar las explicaciones realizadas por los niños sobre la existencia de las desigualdades sociales. Navarro y Peñaranda (1994) se dirigieron a *rasgos externos* para referirse a posesiones materiales y aspectos físicos, y a *rasgos internos* cuando se trata de aspectos que tienen que ver con la personalidad, los valores morales, los rasgos afectivos y los estados emocionales. En este trabajo se toma como punto de partida la división propuesta por estos autores, sin

embargo, y a partir de los datos encontrados en las respuestas de los niños, se ha decidido hacer una tipología con mayor descripción y profundidad, lo que hace posible presentar los resultados a partir de *rasgos externos de posesión* y *rasgos externos de apariencia*, y de *comportamiento social* y *actividades ocupacionales* para referirnos a los rasgos internos.

Se entenderá por rasgos de posesión aquellas características que los niños mencionan en su discurso como elementos, casi siempre materiales, que pueden poseer las personas y que no necesariamente las traen consigo para suponer que las poseen. Los rasgos de apariencia por su parte, están más relacionados con los sujetos en sí, pues son las características susceptibles de aparecer a partir de lo que los niños observan en las personas, tales como la vestimenta y los rasgos físicos. A pesar de que los elementos que conforman el campo de los rasgos de apariencia pertenecen o pueden pertenecer a los de posesión, dejan de inscribirse en esta última clasificación en el instante en que los niños los definen a partir de que los han visto en las personas que describen como pobres o como ricos.

Por otro lado, nos referiremos a rasgos externos de conducta social a la parte del discurso infantil que tiene que ver con el proceder de las personas al momento de relacionarse con los demás y quizá consigo mismo; es decir, es la parte del discurso que abarca lo concerniente a las relaciones de comunicación y convivencia entre los individuos, así como a los rasgos de su conducta interna que tienen que ver con los estados de ánimo y la autoestima.

Por último, las actividades ocupacionales, como parte de los rasgos externos de los sujetos, se refieren en este contexto no sólo a los trabajos que formalmente desarrollan los pobres y los ricos, sino a aquellas actividades que les permiten obtener el ingreso indispensable para cubrir sus necesidades, aún cuando dichas actividades no sean convencionalmente conocidas como actividades laborales formales (“trabajos”) en el mundo de los adultos.

5.1.1 Rasgos externos de los ricos

A) De posesión

Los resultados encontrados en esta ocasión coinciden con muchos de los ya publicados por otros autores (Delval, 1994B; Navarro y Peñaranda, 1994; Enesco y otros, 1995; Navarro y Enesco, 1998). La mayoría de los niños recurren a la apreciación de las características físicas y a las posesiones de los sujetos para definir a una persona como rica o como pobre. Cuando a los pequeños se les preguntó qué es un pobre y qué es un rico, la mayoría de las respuestas obtenidas no dejaban de repetir frases como “es una persona que no tiene dinero” o “es una persona que tiene mucho dinero”.

El rico siempre está relacionado con lo grande y lo abundante: *“es una persona que tiene mucho dinero, una casa grande, un coche grande, una limusina, muchos árboles en su casa y muchas plantas bonitas”* (Jorge, gpo. 2, 9 años); *“todos ellos con su dinero pueden comprar una casa muy grandota, tienen muchos sirvientes, una cocina muy grande... una mesa muy grande... y siempre en sus fiestas pueden invitar a mucha gente”* (Christian, gpo. 1, 10 años).

Desde el contexto infantil, el tipo de juguetes que las personas tienen, y en este caso las personas de corta edad, también marcan una clara diferencia entre el que es rico y el que no lo es. Para algunos de los niños entrevistados, el rico *“tiene motos, cuatrimotos y juegos electrónicos”* (Ayacyuan, gpo. 1, 11 años); sin embargo, para otros niños el “tener” no garantiza la pertenencia al grupo socialmente más privilegiado, ya que además de “tener cosas” éstas deben ser de cierta calidad. Así, los niños opinan que el rico *“compra juguetes originales o que tiene muchas cosas que son originales”* (José, gpo.2, 10 años).

El concepto de lujo no queda fuera de las definiciones de los niños, sobre todo de aquellas que se hacen con relación al tipo de coche que poseen los ricos. Además de tener mucho dinero, casas grandes y juguetes de marcas prestigiadas, el rico está dotado del lujo, el cual se manifiesta, según las opiniones recabadas, en los objetos o en la propia persona del rico:

- *“un rico casi siempre tiene limusinas, están bien vestidos y tienen casas lujosas” (María, Gpo. 1, 9 años);*
- *“yo sé que son ricos porque van en carros muy lujosos, llevan ropa muy buena y ellos se ven lujosos” (Ximena, gpo. 1, 10 años);*
- *“yo sé que son ricos cuando tienen una camisa lujosa, pantalón y también un carro... pero no uno normal, un carro lujoso” (Jorge, gpo. 2, 9 años);*
- *“los carros de los ricos son diferentes, son como muy grandes y lujosos” (Armando, Gpo. 2, 11 años).*
- *“los ricos siempre andan en sus coches de lujo, siempre se compran carros del año” (Nancy, Gpo2, 11 años).*

En el discurso infantil de los niños sobre las desigualdades sociales, el oro y las joyas sirvieron también de elemento común para definir al rico a partir de las características externas denominadas de posesión, dato que coincide con los hallazgos de Leía (1981) y Ramsey y Dickson (1987). *“Los ricos son personas que tienen ropa elegante, tienen collares de plata y anillos de oro, aretes de oro también y... abrigos de piel” (Ana Ilse, gpo. 1, 9 años); “ellos están bien vestidos, pero también llevan relojes y joyas de oro muy costosas” (Ximena, gpo. 1, 10 años).*

B) De apariencia

Para el niño el ser rico o pobre no sólo es cuestión de tener dinero o cualquier otro tipo de objetos y propiedades valiosas. Entre los 9 y los 11 años los niños son perfectamente capaces de citar una serie de características que tienen que ver con la apariencia física de los sujetos. Durante la entrevista se preguntó a los niños que si de no tener oportunidad de conocer las casas, los coches y otras pertenencias de las personas, cómo sabrían a qué grupo social pertenecen las personas. Ante la situación planteada surgieron una serie de respuestas que fueron desde el decir que los ricos son personas que están bien vestidas hasta mencionar que son quienes están limpios, peinados o bien quienes tienen zapatos:

- *“los ricos van muy bien vestidos y tienen zapatos bonitos” (Ana Ilse, gpo. 1, 9 años).*
- *“tienen todo limpio: sus carros, su ropa, sus zapatos... y también están muy bien vestidos” (Héctor, gpo.2, 9 años).*
- *“los ricos son personas que tienen ropa muy bonita y que se peinan muy bien” (Germán, gpo.2, 10 años).*
- *“yo he visto que los ricos tienen una ropa como muy fina y que su cabello está bonito y bien peinado” (Carolina, gpo. 1, 10 años).*

Aunque con un menor número de casos, hubo niños que expresaron que para saber si una persona es rica basta con mirar el tipo de cara que ésta tiene: *“los ricos van a muchas partes costosas porque tienen mucho dinero y sus caras son como muy cremosas... ellos levantan la ceja y sabe como hacen la boca... también caminan así como muy monos y cuando van a comprar algo enseñan los billetes en la mano y dicen yuju, yuju” (José, gpo. 2, 10 años); “yo creo que los ricos tiene caras muy bonitas, bueno yo he visto” (Brenda, gpo. 1, 9 años).*

Otros comentarios realizados sobre aspectos referentes al rubro que se ha estado manejando a lo largo de estos párrafos y que merece mención, es que los ricos son personas que tienen muchos amigos y que no tienen defectos físicos o enfermedades.

En la idea que los pequeños manejan sobre las desigualdades sociales y sobre la definición de las personas a las que les toca representarlas, se es rico no sólo por tener dinero, sino también por ser una persona sana o por poder contar con el apoyo de los demás. En la voz de los niños, *“un rico es alguien que tiene mucho amor de su padre o de su madre” (José Guadalupe, gpo. 2, 11 años), “también se puede ser rico cuando tienes muchos amigos” (Nancy, gpo. 2, 11 años). “A mí me dijo mi papá que no es sólo de dinero, yo digo que si no tienes algún defecto o si no estás enfermo, eres rico también” (Ayacyuan, gpo. 1, 11 años).*

A pesar de respuestas como las anteriores, en los discursos recabados imperó la asociación de la riqueza con características que representan la

acumulación de bienes; las respuestas obtenidas a partir de los dos grupos sociales consultados circularon, en su mayoría, una y otra vez sobre la misma línea. Ahora bien, si se analizan las respuestas de los niños desde dos contextos diferentes, se encuentra que los niños de la clase baja toman en cuenta, en mayor medida que los de la clase alta, problemas más extremos provocados o vividos en un contexto desigual. En ninguna de las respuestas de los niños del grupo social 1 (estrato socioeconómico alto) aparece la comida como parámetro de riqueza o pobreza, lo que sí sucede en los datos recabados entre los niños del grupo social 2, quienes además de las respuestas ya mostradas, comentaron que *“los ricos tienen comida, casas... techos donde vivir”* (Sergio, gpo.2, 9 años), que *“ellos son personas que no tienen que andar pidiendo comida en las calles”* (Juan Pedro, gpo. 2, 9 años), o bien, que *“son personas que sí tienen dinero para comprar comida”* (Julio, gpo.2, 10 años).

Aunado a lo anterior, es preciso señalar que también fueron los niños de la clase baja quienes se refirieron con mayor frecuencia al tipo de vestuario que usan las personas para determinar si son ricos o no. Esto podría relacionarse con una tendencia en los niños a definir el status de los demás a partir de las necesidades más cercanas a ellos. Es decir, el niño de la clase baja se inclina a realizar sus definiciones a partir de aquello que carece y desea; por ejemplo, habla de comida y vestimenta porque es lo primero que le gustaría satisfacer en el listado de necesidades de grupo al que pertenece y poco menciona los viajes y la visita a lugares costosos porque antes de llegar a ese punto es necesario cubrir otros que se presentan como indispensables para el bienestar social y humano.

5.1.2 Rasgos internos de los ricos

A) Conducta Social

Aún cuando los rasgos externos, sobre todo aquellos que aquí se han denominado de posesión, son los elementos más recurrentes en el discurso infantil para definir a las personas, los niños no dejan de mencionar aspectos que tienen que ver con las formas en que los individuos se comportan dentro de la sociedad.

La mayoría de las veces los niños de clase baja tienen una percepción negativa de los ricos. Muchos de los pequeños del estudio creen que los ricos son personas creídas, presumidas y envidiosas, y a pesar de que existe el supuesto de que aspectos como éstos son conocidos a partir de las relaciones de comunicación y convivencia que se establece entre los integrantes de los grupos sociales, un número considerable de los niños participantes en las entrevistas comentaron que ellos nunca han establecido algún tipo de relación con gente rica, pero que pueden afirmar que los ricos *“son personas que cuando tienen mucho dinero se hacen medio envidiosos y ya no quieren compartir porque se hacen muy presumidos”* (María, gpo. 1, 9 años), o que *“son como muy engreídos y a veces no respetan a los demás nomás por ser ricos”* (Julio, gpo.2, 10 años). De hecho, hubo niños para quienes la máxima diferencia entre el pobre y el rico está marcada precisamente por ser el rico quien siempre quiere dar a conocer a los demás las posesiones con las que cuenta: *“los pobres y los ricos son iguales, son humanos y tienen sentimientos, nada más que los ricos sí son presumidos”* (Armando, gpo.2, 11 años); *“un pobre no presume las cosas que tiene, pero un rico hace eso... ellos así como que le presumen a los pobres las cosas que ellos tienen”* (Juan Andrés, gpo. 2, 11 años).

No todos los niños ven de esta manera a la gente rica, o por lo menos saben que lo mencionado en el párrafo anterior no es algo que se repita como regla inquebrantable, pues los ricos *“muchas veces son creídos porque tienen mucho dinero... pero también muchas veces son buenos y ayudan a los pobres”* (Noemí, gpo. 2, 9 años).

Como lo demuestran los comentarios realizados por los niños, cuando se trata de describir el comportamiento del rico o del pobre, comúnmente se tiene que acudir a la imagen de quien está en el polo contrario de las desigualdades sociales. En situaciones que buscan definir el comportamiento de las personas a partir del grupo social de pertenencia, los niños acuden a las dos figuras de las desigualdades sociales para definir a alguna de ellas, contraponiéndolas o uniéndolas no a partir de los elementos que éstas tengan en común, sino con base en las relaciones establecidas entre los sujetos, a veces de manera imaginaria.

Así, en las opiniones de los niños aparecieron tres tópicos que se sumaron a los elementos con que definen al rico, sólo que esta vez la descripción que se hacía de este último suponía, de manera explícita o implícita, la presencia del pobre.

El primero de dichos tópicos tuvo que ver con el supuesto egoísmo que experimentan las personas; en la apreciación que hacen los niños, *“un señor que tiene mucho dinero no comparte... compra viajes nomás para no darles dinero a los pobres que no tienen que comer”* (Juan Pedro, gpo. 2, 9 años). Además, *“los ricos no tienen el corazón que los pobres tienen, porque si ellos están comiendo algo (los pobres) y ven a otros pobres, ellos les dan de su comida y los ricos no”* (Liliana, gpo. 2, 10 años).

Complementando el argumento anterior, hay quienes aseguran que los ricos sí comparten sus cosas, aunque no necesariamente lo hagan por amor al prójimo: *“los ricos tienen mucho dinero y son medio aprovechados. Mira... por ejemplo si va con un pobre y le da las cosas que él antes tenía y porque ahora tiene cosas nuevas, entonces dice: “pues sí, yo te doy mi ropa porque soy superior a ti... y soy superior a ti... entonces soy bueno”... pero en realidad no son buenos”* (Jorge, gpo. 1, 10 años).

El segundo tópico de los mencionados se relaciona con el poder. Los niños distinguen la acción de dar ordenes como una característica que les ayuda a conocer al rico, y parecen asegurar que quienes dan órdenes son quienes se encuentran en condiciones económicas y de poder superiores a las de quienes las reciben: *“los ricos son los que les dan órdenes a los pobres, según los ricos son los que mandan... en las empresas ellos son los jefes”* (Juan Andrés, gpo. 2, 11 años). *“Los ricos no hacen nada en sus casas porque mandan a sus sirvientas a que hagan el quehacer... ellos siempre pueden mandar a otros”* (Mayra, gpo. 2, 9 años).

El tercer punto comentado por los niños tiene que ver con la filantropía de los ricos, pues algunos de ellos aseguran que quienes pertenecen a la capa más beneficiada de las divisiones sociales, son personas que pueden ayudar a los demás. Curiosamente esta afirmación está más sustentada por los pequeños del

grupo social 2 (pertenecientes al estrato bajo), sobre todo por aquellos del género femenino, quienes creen que el rico *“es así como el pobre, sólo que sí tiene el valor para ayudar a los demás”* (Sonia, gpo. 2, 10 años). En este punto, los niños del grupo social que representaron a la clase baja se autodefinieron como parte de ese grupo que puede recibir ayuda del rico: *“un rico es alguien como que si me quisiera ayudar”* (Nayeli, gpo. 2, 9 años).

Sin necesidad de hacer ya comparaciones con el pobre, otros factores importante manejado por los niños a la hora de explicar cómo entienden la figura del rico fue la felicidad y la formación educativa y cultural. Independientemente del grupo social al que pertenecen, los niños mencionaban este estado de ánimo repetidamente, ya sea para presentarlo como algo que posee el rico o como algo que carece, siendo muy diversas las razones de su existencia o su ausencia. Al respecto dijeron que:

- *“los ricos son personas tristes... son tristes porque no tienen amigos”* (Ayacyuan, gpo. 1, 11 años).
- *“hay unos niños ricos que no son felices... has de cuenta que sus papás se van a viajar y todo eso, ellos se quedan solos y les faltan sus papás y les falta cariño”* (Armando, gpo. 2, 11 años).
- *“ellos son muy felices porque todo mundo los quiere y tienen muchos amigos... tienen muchos amigos porque se portan bien con la gente y también porque tienen dinero”* (José Guadalupe, gpo. 2, 11 años).
- *“los ricos son felices, pero a veces se sienten mal porque no tienen lo mismo que los pobres, porque los pobres puede jugar y los ricos no porque sus papás no los dejan... sus papás casi siempre tienen juntas y no los dejan jugar porque dicen que tienen que ser muy educados”* (Liliana, gpo. 2, 10 años).

La amistad es un elemento clave para que una persona pueda o no obtener la felicidad de la que hablan los niños entrevistados; según ellos, se es feliz o no a partir de que las personas pueden contar con amigos, y para beneficio del rico y como dirían algunos niños, éstos en ocasiones llegan por la atracción del dinero.

Por lo contrario, la exigencia de estar bien educados puede ser, para algunos niños, un factor que impide la felicidad, pues el tiempo dedicado a instruirse en diferentes campos les resta tiempo que podrían aprovechar para realizar actividades recreativas que dan satisfacción a los pequeños.

La educación no sólo se mencionó como oponente de la felicidad. En el mundo de los niños ésta también puede llegar a dotar de prestigio y determinar la pertenencia a uno u otro grupo social. Por lo general la educación de los ricos se manifiesta tanto en los grados académicos obtenidos como en actividades tan cotidianas como hablar y comer. Las ideas de los niños sugieren que *“los ricos son muy educados cuando comen, se sientan bien y se fijan muy bien en lo que dicen”* (Carolina, gpo. 1, 10 años), y que *“los ricos siempre estudian y por eso tienen mucho dinero, siempre van a la escuela y cuando están grandes también siguen estudiando”* (Nayeli, gpo. 2, 9 años).

B) Actividades ocupacionales

Otro aspecto que permitió al niño definir a los ricos a partir de características de tipo social fue la actividad laboral que ellos desempeñan, aún cuando no lograron ponerse de acuerdo en cuanto a la aprobación o rechazo de la formula “a mayor trabajo, mayor riqueza”. Las opiniones de los niños entrevistados se dividieron entre quienes creen que los ricos llegan a estar en posiciones económicas prestigiadas porque trabajan mucho y quienes afirman que este tipo de personas no necesitan trabajar.

Dando explicaciones más integrativas, algunos niños acudieron a lo que para ellos podría funcionar como fuentes de riqueza y relataron que los ricos son personas que ya sea por haber trabajado mucho en tiempo pasado, por haber heredado alguna herencia o por haber tenido una idea muy creativa, no necesitan trabajar más:

“los ricos no trabajan... por ejemplo Bill Gates ¿en qué trabaja?... sí, yo sé que inventó la Microsoft y por eso se hizo multimillonario, pero ahora no hace nada, ahora todos sus empleados son los que trabajan... él ya es jefe” (Jorge, gpo. 1, 10 años).

Además del tiempo dedicado a realizar actividades laborales, los niños también acuden a la definición de los lugares de trabajo y al tipo de profesión que desempeñan las personas para determinar el grupo de pertenencia. Así, las empresas grandes, las agencias de autos y las profesiones como las del abogado, el médico y el arquitecto son las más repetitivas en las respuestas que dan sustento a esta línea:

- *“los ricos trabajan en empresas muy grandotas o en bancos, casi siempre ellos son jefes de todos y mandan a los demás”* (María, gpo. 1, 9 años).
- *“los ricos trabajan en lugares donde venden carros, en la Ford por ejemplo... y a veces son presidentes”* (Carolina, gpo. 1, 10 años).
- *“ellos trabajan en oficinas grandes y allí mandan porque son jefes y algunos tienen fabricas de carro”* (Germán, gpo. 2, 10 años).
- *“los ricos trabajan de arquitectos o de doctores, trabajan en hospitales muy grandes y ganan mucho dinero”* (Héctor, gpo. 2, 10 años)
- *“algunos ricos traban de abogados o en lugares donde venden carros, en empresas muy grandes también”* (Ximena, gpo. 1, 9 años).

Actividades laborales como las enunciadas en los comentarios anteriores dan pie a que los niños consideren que el rico puede asistir a lugares a los que no todos tienen acceso: *“los ricos tienen cosas muy lujosas, tienen muchas teles y en sus trabajos pueden asistir a conferencias y cosas muy elegantes”* (María, gpo. 1, 9 años). Pero el tipo de trabajo designado por los niños para definir al rico no sólo otorga prestigio, también le permite detentar el poder en ciertos aspectos; en este ultimo rubro, son los niños del grupo social 1 los que más tienen que comentar: *“los ricos dicen cosas en la televisión y aparecen así como muy poderosos”* (Brenda, gpo. 1, 9 años).

En este punto empiezan a aparecer ciertos estereotipos sociales en lo referente a la explotación del trabajo de unos sobre otros y al punto de partida de las diferencias sociales, facilitando que los niños no duden en puntualizar la figura del rico como el villano de las relaciones sociales que por tener más riquezas materiales está obligado a ayudar a los demás. Ahora bien, con la finalidad de

conocer la concepción infantil sobre las desigualdades sociales, no sólo se les pregunto a los pequeños sobre la figura del rico, también se consultó con ellos la imagen que hasta el momento de las entrevistas habían logrado desarrollar sobre quienes representan el polo menos favorecido de los grupos sociales, los pobres.

5.1.3 Rasgos externos de los pobres

La descripción que los niños hacen para explicar cómo entienden la figura del pobre difícilmente se podría dividir en rasgos externos de posesión y rasgos externos de apariencia –como se hizo en el caso de los ricos-, dado que la mayoría de las características enunciadas tienen que ver con elementos que en este contexto han sido catalogados como de apariencia, reduciéndose las que podrían denominarse características de posesión –que en el caso de los pobres más bien serían de carencia- a la falta de dinero. De esta manera, en el presente apartado se hace una descripción general de lo que en el mundo infantil se entiende por ser pobre desde la definición de los rasgos distintivos de esta figura de las divisiones sociales, sin presentar para ello divisiones más amplias.

Las respuestas más repetitivas que buscan explicar qué es un pobre desde la descripción de los rasgos externos, se resumen en que son las personas que no tienen dinero, y aún cuando la mayoría de los niños recurrieron a esta expresión, muchos de ellos agregaron que son personas que comúnmente están pidiendo ayuda a los demás. Así, para los niños entrevistados el pobre es:

- *“gente que busca que le den dinero... no tiene suficiente dinero para trabajar o para comprar su comida, tampoco puede mantener a su familia”* (Christian, gpo.1, 10 años);
- *“alguien que no tiene que comer, es alguien que le pide a la gente”* (Juan Pedro, gpo.2, 9 años).
- *“alguien que nosotros podemos ayudar... ellos viven en basureros y no tienen que comer”* (Nayeli, gpo. 2, 9 años).
- *“es alguien que no tiene dinero para comer y que se la pasa en la calle... ellos están desnutridos por no comer y no tienen para pagar las enfermedades de sus hijos”* (Julio, gpo. 2, 10 años).

A partir de algunos de los comentarios realizados por los niños en este rubro se observan características externas como las siguientes: *“yo veo que los pobres no tienen buena ropa, están como sucios o algo así... ellos están sin bañarse”* (Ayacyuan, gpo.1, 11 años); *“ellos tienen la ropa rota y están sucios, sin bañarse y con los zapatos rotos”* (Nico, gpo.1, 10 años); *“los pobres siempre andan descalzos, con ropa rota y no están bien vestidos... bueno, no tienen la ropa como la de los ricos, ellos están con ropa sucia y fea”* (Nayeli, gpo.2, 9 años).

En el discurso de los niños entrevistados, nunca se habló del pobre en términos de carencias parciales, menos si quienes estaban emitiendo dicho discurso pertenecían al grupo social 2, pues fueron los niños pertenecientes a éste quienes más hablaron del pobre en términos de la escasez de satisfactores de necesidades básicas como comer, vestir y tener un espacio para habitar.

Se encontró que para definir al pobre los niños del grupo social 1 acuden a factores que tienen que ver con aspectos estéticos y no tanto de sobrevivencia, cómo lo hacen los niños del grupo 2. Para los niños que en esta ocasión representaron el estrato socioeconómico alto se es pobre por no tener dinero, pero también por tener la ropa sucia, rota o fea, por no tener zapatos, por tener una apariencia física poco atractiva o por ser de tez morena. Para los niños del grupo social 2, quienes no descartan la escasez del dinero, la pobreza también está representada por la falta de comida y vivienda:

- *“los pobres no tienen comida ni casa”* (Liliana, gpo. 2, 10 años).
- *“los pobres viven en los basureros y no tienen nada de comer”* (Nayeli, gpo. 2, 9 años).
- *“son personas que como que no tienen que comer y quieren tener una casa”* (Fátima, gpo. 2, 9 años).
- *“unos pobres dicen que tienen mucha hambre y que no tienen que comer... a veces buscan en la basura”* (Andrea, gpo. 2, 11 años).
- *“los pobres viven en los basureros y de allí sacan su comida y tienen muchos amigos igual que ellos”* (Cecilia, gpo. 2, 11 años).

Esta situación puede obedecer al hecho de que son los niños del grupo social 2 quienes tienen un contacto más cercano con lo que es la pobreza. La historia de vida de estos niños, que indudablemente está determinada por el contexto social en el que se han desarrollado, les permite definir al pobre a partir de las carencias más significativas que éste enfrenta; en la voz de los niños que representan el estrato socioeconómico bajo, los argumentos que tienen que ver con necesidades de segundo orden pierden peso ante aquellos que se dirigen a las necesidades básicas de sobrevivencia.

5.1.4 Rasgos internos de los pobres

A) Conducta Social

Si nos basamos en lo que social y moralmente es más aceptado, la idea que los niños tienen sobre la personalidad de los pobres es mucho más positiva que la que tienen de los ricos. A diferencia de la descripción que los pequeños hacen de estos últimos al momento de explicar cómo son en sus relaciones con los demás, el pobre es caracterizado como una persona “buena onda” y a menudo dan opiniones como las siguientes:

- *“el pobre siempre se porta bien y el rico es como presumido”* (Germán, gpo. 2, 10 años).
- *“el pobre es una persona buena, que no es tan mala onda como a veces es el rico”* (María, gpo. 1, 11 años).
- *“los pobres son bien buenos y obedientes”* (Héctor, gpo. 2, 9 años).

Como complemento a la capacidad que poseen para relacionarse empáticamente con los demás o por lo menos con quienes pertenecen a su mismo grupo, los pobres, según los chiquillos, son personas que disfrutan al compartir sus pertenencias con los demás, convirtiéndose éste en uno de los aspectos en los que el pobre es superior al rico y del cual estos últimos podrían aprender algo: *“los pobres saben muchas cosas que nosotros no sabemos, por ejemplo ellos saben compartir y nosotros no”* (Ana Ilse, gpo. 1, 9 años).

Otro aspecto importante en la significación que los niños realizan del pobre, la mayoría de las veces en comparación con el rico, tiene que ver con los valores morales. Quizá en la idea de los niños el pobre carece de dinero, pero por el contrario está dotado de una serie de valores morales positivos que no aparecen en las descripciones realizadas sobre el rico y que compensan, desde la visión infantil, el desequilibrio económico. Por lo general, dicen los niños, el pobre *“tiene mucho amor y el rico sólo se preocupa por estar trabajando y descuida a su familia”* (Ximena, gpo. 1, 10 años), ellos *“son bien buenos y obedientes, pero los ricos son desobedientes y maleducados”* (Héctor, gpo. 2, 9 años).

En el discurso infantil, de manera similar a lo que sucedió en la definición que se hace del rico, los estados de ánimo característicos del pobre, representados sobre todo por la felicidad, aparecen como un elemento disperso. No hay diferencia significativa, aún partiendo del análisis comparativo por grupo social, entre los niños que opinan que los pobres son personas que la mayoría de las veces están tristes y los que opinan que estas personas son felices. Es interesante observar que la felicidad del pobre radica en aspectos sentimentales, mientras que su tristeza aparece a partir de necesidades económicas:

- *“los pobres piensan en puras cosas tristes y los ricos en puras cosas felices... los pobres siempre están llorando, pidiéndole ayuda a dios, pidiendo dinero y por eso están tristes”* (Santiago, gpo, 1, 11 años).
- *“los pobres viven tristes porque no pueden jugar bien... tampoco pueden dormir porque piensan que algo les va a pasar cuando llueve en sus casas de cartón. Los ricos son felices, pero a veces se sienten mal porque no tienen lo mismo que los pobres, porque los pobres pueden jugar, los ricos no porque sus papás no los dejan”* (Liliana, gpo.2, 10 años).
- *“los pobres son personas tristes porque has de cuenta que si están enfermos y no tienen dinero con que pagar se ponen tristes”* (Arturo, gpo.1, 10 años).

En esta misma línea, quienes califican a una persona pobre como alguien feliz justifica sus ideas de la siguiente manera:

- *“los pobres viven felices de que sí tienen amigos y de que no están tan solos”* (Ayacyuan, gpo. 1, 11 años).
- *“los pobres pueden ser felices, pueden hacer cosas, vivir libres y los ricos siempre están encadenados a sus trabajos”* (Germán, gpo, 2, 10 años).

Las respuestas de los niños que describen al pobre como una persona feliz y quienes lo describen como una persona triste no pueden ser calificadas como contrarias, sino como complementarias entre sí. Como se dijo en párrafos anteriores, la felicidad y la tristeza del pobre radican en factores diferentes a los del rico, de tal manera que se puede inferir que en el mundo de los niños el pobre es feliz por tener menos presiones y obligaciones de trabajo que el rico, pero es una persona que debe enfrentar la tristeza debido a la carencia de satisfactores de naturaleza material. De hecho pocos niños hablaron de la desintegración familiar ó de la falta de amor o salud en el contexto del pobre, y cuando lo hicieron, no eran precisamente estas situaciones las que provocaban la tristeza, sino la falta de medios económico para resolver tal situación.

En este sentido, el de la felicidad, la figura del pobre se refleja como oposición y complemento de la imagen del rico. Las carencias del pobre son los excesos del rico, mientras que las del rico son precisamente los excesos del pobre. El rico podrá ser feliz por tener dinero, pero le hace falta el amor de la familia y de los amigos; el pobre, por su parte, tiene el cariño de su familia y amigos, pero le hace falta dinero para cubrir sus necesidades básicas.

B) Actividades ocupacionales

En compensación a la corta definición que se hace del pobre a partir de los rasgos internos de comportamiento social, los niños recurren repetidamente a características que tienen que ver con las actividades laborales que desarrollan quienes conforman los estratos socioeconómicos más bajos. La enunciación de tales características ofrece la posibilidad de acercarnos a una de las cuestiones más difíciles de explicar en la lógica de los niños, la que tiene que ver con la relación trabajo-ingreso.

Para el caso de los niños entrevistados es difícil generalizar ideas precisas sobre la movilidad social. Algunos están de acuerdo en que las personas que reciben mayor ingreso también son quienes más trabajan, mientras que otros sugieren pensar lo contrario.

Tampoco es posible generalizar que los niños piensan que el pobre llega convertirse en tal porque no trabaja; sin embargo éste, acompañado de otras opciones, fue uno de los rasgos más encontrados en el discurso infantil y en muchas ocasiones se complementó con la idea de que el pobre, en lugar de trabajar, se dedica a pedir dinero en las calles, obteniendo de esta manera los ingresos que le permiten sobrevivir. Así, las opiniones de los niños van desde los que dicen que los pobres no trabajan porque les da flojera, hasta los que atribuyen tal situación al rechazo de los demás y a la incapacidad física para hacerlo:

- *“los pobres no trabajan porque no les gusta cansarse, ellos piden limosna”* (Sergio, gpo. 2, 9 años).
- *“piden dinero en las calles... hay algunos que llegan a las tiendas y piden trabajo y a veces no les dan... venden periódicos... muchas cosas”* (Andrea, gpo. 2, 11 años).
- *“los pobres no trabajan porque no los aceptan trabajar, por eso están vendiendo chicles y otras cosas”* (Jorge, gpo. 1, 10 años).
- *“cuando los pobres no pueden trabajar es porque algunos están enfermos, entonces están ahí sentados en las calles ahí están... sentados y están como recargados en la pared, ahí dormidos y no pueden hacer nada porque están enfermos porque no tienen dinero para comprar las medicinas, entonces ellos piden dinero”* (Rebeca, gpo. 2, 9 años).

Ahora bien, el espacio de trabajo del pobre o bien el lugar donde éste consigue dinero, aún cuando la actividad que realiza para ello no sea considerada en el mundo infantil como trabajo, es la calle. En casi todas las respuestas de los niños entrevistados aparece la vía pública como el lugar más concurrido por el pobre para pedir dinero o vender cosas que le ayuden a obtenerlo: *“yo veo que los pobres están en la calle... cuando vamos pasando veo que están medio sucios y*

pidiendo dinero... hay veces que veo que sacan cosas para vender y para poder tener más dinero" (María, gpo. 1, 9 años).

Los artículos que el pobre vende en la calle y que enuncian los niños son tan variados como los que se pueden encontrar en los cruceros de las grandes ciudades. Periódicos, papalotes, flores, figuras talladas en madera, títeres, relojes, muñecos de peluche, imágenes religiosas y muchos otros objetos fueron mencionados por los entrevistados, pero ninguno de éstos fue tan repetitivo como los chicles, sobre todo por los niños del grupo social 1:

- *"los pobres trabajan vendiendo chicles o dulces, también lavando vidrios o pidiendo limosna"* (María, gpo. 1, 9 años).
- *"los pobres están vendiendo el periódico, chicles, banderitas y cosas así"* (Carolina, gpo. 1, 10 años).
- *"según yo los pobres están en la calle vendiendo chicles.... o cantando en los camiones"* (Juan Pedro, gpo. 2, 9 años).
- *"los pobres trabajan en lavar coches, vender chicles, hacer varias cosas en la calle con naranjas, este... y vender juegos"* (Paulina, gpo. 1, 10 años).

Es preciso señalar que a pesar de los comentarios anteriores, los niños no excluyen de la descripción laboral del pobre la realización de los trabajos pesados y la conservación de la limpieza dentro de la organización de los grupos sociales; según los niños del grupo social 1, muchas de las veces el pobre puede dejar las calles donde pide dinero para irse a trabajar en la limpieza de cristales, parques y coches:

- *"los pobres trabajan en hacer el quehacer de las casas y también buscando botes para venderlos y conseguir dinero"* (Narayki, gpo.1, 9 años).
- *"los pobres pueden ser jardineros, los que lavan carros, barrenderos, los que recogen la basura... los que hacen cosas así"* (Ayacyuan, gpo. 1, 11 años).

- *“los pobres trabajan en el quehacer de las casas, en limpiar coches, pedir dinero... y también en vender comida en la calle”* (Regina, gpo. 1, 11 años).

Por su parte, el grupo social 2, que no descartó la idea pasada, amplió el campo laboral del pobre, atribuyendo a éste la realización de los trabajos pesados:

- *“los pobres trabajan de soldadores y haciendo casas... a ellos les toca cargar cosas muy pesadas...”* (José, gpo. 2, 10 años).
- *“los pobres trabajan en las calles, pero a veces les toca trabajar de albañiles”* (Héctor, gpo. 2, 10 años).
- *“los pobres son carpinteros, manejan los camiones, son taxistas... y pues en eso”* (Sonia, gpo. 2, 10 años).

Así, la descripción de las características laborales del pobre nos permiten observar cómo los niños que están más retirados del grupo social que les toca describir, en este caso los niños del grupo 1, reducen su trabajo al nivel descriptivo, encerrándose solamente en los elementos que observa en su realidad inmediata.

Los niños de la clase social alta, definen como pobre al que vende chicles, al que limpia vidrios y al que hace el aseo en los jardines porque es con esos personajes con los que tiene contacto, por lo menos visual, en su cotidianeidad.

Los niños de la clase baja, por su parte, saben que además de los oficios mencionados por los niños de la clase alta, existen otros en los que los pobres pueden trabajar: haciendo casas y muebles, manejando un taxi o un camión de carga y hasta en las grandes empresas, aunque sea de cargador o vendedor.

5.1.5 Integrando las figuras de las desigualdades sociales

Hasta este momento se ha trabajado aquí sobre la definición básica que los niños realizan de las personas pobres y ricas, signos que funcionan, por lo menos en el mundo infantil, como máximos representantes del fenómeno de las

desigualdades sociales. Se han presentado los comentarios que los niños hacen para explicar cómo entienden las figuras de quienes pertenecen a los dos polos de las desigualdades, pero no se ha dado a conocer la explicación que los propios niños manejan para justificar la forma en que las personas se convierten en pobre o en ricas.

En esa línea, los pequeños atribuyeron la posibilidad de convertirse en pobre o en rico a situaciones que dependen de los propios sujetos, y poco relacionaron tal suceso con problemas económicos complejos de índole nacional e internacional. En la concepción infantil el pobre es tal porque no ha puesto todo su empeño en el trabajo que le toca realizar, por no saber cuidar una herencia familiar, por desastres naturales y hasta por el castigo de Dios:

- *“pues depende... puede que seas muy flojo, que no hagas nada, que tu casa esté echada un cochinerito y que fumes droga y cosas así, entonces te vale gorro y te vas a hacer pobre”* (Jorge, gpo. 1, 10 años).
- *“si los parientes eran ricos y no sé... fueron llegando multas y nunca las pagaban y no podían y ya se les acababa el dinero... se quedaron con una ropa y vendían la demás... los ricos podían vender su mansión y sus limosinas y eso, sus carros deportivos y así se hicieron pobres. Sus papás de los niños pobres se mueren y los niños consiguen como un esposo o esposa y así van teniendo hijos y los hijos tienen más hijos, se van haciendo más pobres porque no les alcanza tanto el dinero”* (Rebeca, gpo. 2, 9 años).
- *“cuando vas tomando mucho y gastándose todo el dinero y ya no tiene para comer... así te haces pobre”* (Sonia, gpo. 2, 10 años).
- *“pues porque se creen mucho de que son ricos y Dios les da un castigo y empiezan a hacerse pobres”* (Nayeli, gpo. 2, 9 años).
- *“cuando hay volcanes y eso... cuando se derrumban las casas y cuando compran muchas cosas y ya no las pueden pagar”* (Germán, gpo.2, 10 años)

De manera similar, en las opiniones de los niños sólo es necesario que los individuos se lo propongan para que éstos se conviertan en ricos. Muchas de las veces los niños opinan que basta con que las personas trabajen mucho y estudien para convertirse en ricos, ignorando que en ocasiones las personas trabajan largas horas durante varios años de su vida sin conseguir elevar su nivel social. Las respuestas más repetitivas que ofrecieron los niños a este punto se pueden resumir en las siguientes:

- *“primero tienen que conseguir trabajo porque la compañía les va pagando y ahí van aumentando su dinero... y ya que junte dinero se puede cambiar de compañía en donde gane más y le paguen más”* (Christian, gpo. 1, 10 años).
- *“se hacen ricos esmerándose en su trabajo y ahorrándose su dinero”* (Santiago, gpo. 1, 11 años).
- *“se pueden hacer ricos trabajando mucho en negocios y también si ganas como en las olimpiadas... si ganas y te dan una medalla de plata o de oro y la vendes y te van dando dinero y te haces rico”* (Rebeca, gpo. 2, 9 años).
- *“pues nada más la gente dice ‘yo voy a ser rico, quiero ser rico’ y así se hacen ricos”* (Nayeli, gpo. 2, 9 años).
- *“pues por una herencia que les dejaron o algo así”* (Juan Pedro, gpo. 2, 9 años).

Según algunos psicólogos (Navarro y Enesco, 1994), la edad de los niños toma el papel de predictor importante del tipo de razonamiento de los sujetos, infiriendo que el medio sociocultural de procedencia podría afectar a los contenidos del conocimiento, pero no el modo en que se organizan y articulan los conceptos en sistemas explicativos amplios.

Basándonos aquí únicamente en esos contenidos del conocimiento, se puede observar que los niños del grupo 2 tienen explicaciones más fantasiosas, por así decirlo, que los niños del grupo social 1. Los primero dejan la posibilidad de convertirse en rico, por ejemplo, a cuestiones del azar, la suerte o el simple deseo, mientras que quienes pertenecen al grupo social 1 incluyen en la movilidad

socioeconómico factores que dependen más de los propios sujetos, como lo es empeño que se pone en el trabajo.

5.1.6 El lugar del niño en los espacios divididos por las desigualdades sociales

Con base en las propuestas que realizan Berger y Luckman (1999) sobre la construcción social de la realidad a partir del lenguaje, se argumentó en el capítulo II de esta tesis que las edificaciones simbólicas y las redes de significado que se elaboran en torno a éstas permiten al individuo dar una explicación a su realidad como un mundo coherente (ver capítulo II). A partir del desarrollo teórico realizado bajo esta línea se concluyó que el discurso, como manifestación del lenguaje, no sólo es útil para producir y reproducir el conocimiento social, sino para conocer la ubicación que dentro de una sociedad se atribuye el propio sujeto que es coparticipe del acopio social de los sistemas semánticos.

Pese a los conflictos que existen en torno a esta temática, estudiosos de la semiótica y de los actos locutivos en especial (Bruner, 2002; Todorov, 1991 y Ricoeur, 1996) coinciden en señalar que la enunciación es inherente y descriptora del sujeto que la enuncia, es decir de su enunciador. Esto quiere decir que mediante la utilización del *Yo*, como pronombre, el sujeto discursivo se designa a sí mismo y se diferencia de *los otros* y del interlocutor, el *tú*. Entendido en este contexto, el *yo* permite conocer el autoconcepto de los individuos parlantes a partir de una *verdad narrativa*¹:

“logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. El *Yo*, por consiguiente, no es una cosa estática, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también provisiones de lo que uno va a ser” (Bruner, 2002: 114).

¹ Término utilizado por Spencer para explicar la narración de los sujetos y su veracidad a partir de la reconstrucción que ellos mismos realizan de acuerdo a sus experiencias y deseos (cit. Por Todorov, 1991).

De esta manera, el Yo discursivo se presenta como “un narrador que elabora relatos de una vida” (Ricoeur, 1996) y que permite conocer la situación del narrador ante el suceso que relata a partir de la cercanía o la distancia que mantiene con éste. Para ello utiliza algunos indicadores que señalan la intermediación de otros objetos, lugares o acontecimientos con el enunciador: el esto, el aquí y el ahora.

El estudio del Yo, aún cuando ofrece la vía para conocer otros aspectos de la vida pasada, presente y hasta futura de los sujetos, permite identificar el autoconcepto que se desarrolla de sí mismo a partir de la identificación que se establece con elementos que describen el ámbito de esa identificación. En el tema de las desigualdades sociales, permite conocer la definición que los niños tienen de ellos mismos como partícipes de las divisiones sociales e integrantes de alguno de los dos grupos a partir de los cuales dicho fenómeno social ha sido estudiado en esta investigación, los pobres y los ricos.

Curiosamente cuando a los niños se les preguntó a qué grupo social pertenecían, muchos de ellos respondieron no con la categoría de rico o pobre, sino con la de “normal” o con la de “medio-medio”: *“normal... yo tengo una casa, no igual a la de los ricos ni a la de los pobres, pero tengo y la tengo bonita... y ellos también”* (Juan Pedro, gpo. 2, 9 años); *“pues yo no sé... medio-medio. Ni tan rico ni tan pobre”* (Jorge, Gpo. 1, 10 años).

Este tipo de respuestas podrían sugerir que para los niños de esta edad los ejercicios de comparación entre el Yo y el Otro no han alcanzado un alto grado de evolución, sin embargo se encontraron algunas diferencias entre las respuestas de los niños de la clase alta y los niños de clase baja que exigen reconsiderar esta situación.

A diferencia de los niños de clase alta, los de la clase baja reconocen en mayor medida su grupo de pertenencia y aceptan abierta y claramente pertenecer al grupo de quienes ellos mismos consideran como pobres:

- *yo digo que soy pobre y mis amigos son pobres porque casi no se portan como los ricos* (Montserrat, gpo. 2, 10 años);

- *pobre, no tan presumida de que tengo todo. No, no tengo todo, y no tengo casi nada...* (Sonia, gpo. 2, 10 años);
- *yo... pues soy pobre, porque mi mamá no tiene casa, vivimos en la casa de mis abuelos, en un cuarto pequeño* (Noemí, Gpo. 2, 9 años);
- *yo soy pobre. Yo digo que la gente pobre tiene muchos amigos y la gente rica casi no porque son muy envidiosas* (José, Gpo. 2, 11 años).

De esta manera, se puede deducir hipotéticamente que el niño de la clase baja, al estar más cercano a condiciones de vida menos favorables, detectan que su “normalidad” ya no es la “normalidad” de los otros. Los pequeños que identifican claramente sus carencias -como no tener casa o algunas otras posesiones-, o simplemente su tipo de conducta social –por ejemplo no ser envidioso como el rico-, saben que hay diferencias entre algunas personas y saben también a qué grupo pertenecen ellos.

En el caso de los niños pertenecientes a la clase alta, lo anterior sucede en menor medida. Paradójicamente, estos pequeños en lugar de autocalificarse como ricos en muchas ocasiones niegan su pertenencia a tal grupo, o bien, atribuyen su riqueza a factores diferentes al económico, aún contradiciendo lo que habían dicho antes respecto a la figura del rico: “*yo no soy rico... yo no creo eso, además a mi me chocan los rico*” (Ayacyuan, Gpo. 1, 11 años); “*yo digo que soy rico porque tengo familia y porque vivo con ellos*” (Javier, Gpo. 1, 9 años).

Si nos enfocamos a otros fragmentos de los discursos infantiles, diferentes a la parte en los que ellos intentan aclarar su pertenencia o no pertenencia a determinado grupo social, y sobre todo si procedemos a realizar el análisis de acuerdo a las propuestas teóricas señaladas al inicio de este apartado, se detecta una clara identificación de los niños con su propio grupo. Por ejemplo, los niños de la clase alta de una u otra manera se incluyen al grupo de los más favorecidos por medio de un *nosotros* que los hace iguales al rico, o de un *ellos* que los distingue del pobre:

- “*ellos (los pobres) nacen en un pueblo donde no tienen mucha comida, ni mucho agua, viven en un pueblo pobre. Ellos saben*

muchas cosas que nosotros no sabemos, por ejemplo ellos saben compartir y nosotros casi no” (Ana Ilse, gpo. 1, 9 años).

- *“yo veo que ellos (los pobres) no tienen buena ropa, que están como sucios o algo así... o sea sin bañar. Yo conocí a uno que vivía muy lejos y que era pobre, como mi papá es Arquitecto, un señor le ayudaba porque era jardinero y su hijo era mi amigo y era pobre” (Ayacyuan, gpo. 1, 11 años).*

Con los niños de la clase baja sucede algo similar. Marcan distancia del grupo al que no se sienten pertenecientes y se agrupan con quienes se sienten reconocidos:

- *“ellos (los ricos) viven por lugares para que no pasen los carros que son desconocidos para que no se roben las casas y eso... pero esos lugares están bien lejos de aquí” (José, gpo. 2, 10 años);*
- *“por donde yo vivo hay mucha gente que vive así pobre, nosotros vivimos por allá y hay mucha gente pobre... se ve en la cara cuando no tenemos dinero porque andamos desesperados” (Jessica, gpo. 2, 10 años).*

En este tipo de definiciones se minimizan todo tipo de clasificaciones que los niños utilizaban para identificar a una persona pobre y una persona rica. Las características externas de posesión y de apariencia, así como las internas de conducta social y actividades ocupacionales no son tan recurrentes en los pequeños para autodefinirse. Los niños acuden a este tipo de categorías cuando se refieren *al otro* que no son ellos, y rara vez cuando las explicaciones se remiten a un *Yo*. Sin embargo el *ellos* utilizado por los niños para designar a quienes no son sí mismos, se convierte en un *nosotros* mediante la reflexión y la agrupación posterior con el grupo que se define.

Los actos del habla, y el discurso en específico, ayudan a conocer la verdadera identificación del niño con su grupo social. Mi *Yo* que acepto y reconozco puede ser diferente al *Yo* que sale a la luz por sí sólo. Al recurrir al *otro*, el niño permite conocer a través de su discurso a ese que no es él y al mismo

tiempo, por oposición, brinda los elementos para conocer quién sí es él o por lo menos quién cree ser.

A lo largo de este apartado se ha venido describiendo cómo entienden los niños las figuras que en su mundo representan a las desigualdades sociales y con cuál de éstas se identifican ellos mismos. Sin embargo, para finalizar con esta primera indagación sobre el discurso infantil, en la cual se abarcaron solamente puntos básicos de las definiciones construidas por el niño sobre la figura del pobre, del rico y de sí mismos, es necesario agregar algunos comentarios.

Se dijo al inicio que una de las finalidades de utilizar el concepto de desigualdades sociales y no el de estratificación social tiene que ver con el hecho de que el primero permite conocer lo que para el niño es valorado y tomado en cuenta al dar una explicación de la existencia de condiciones de vida desiguales.

Bajo esta situación, se encontró que para los niños es importante la posesión de bienes materiales como el dinero, pero también lo es el tipo de vestido y de juguetes que los sujetos pueden poseer, la comida, el aseo personal, el tipo de vivienda, los lugares de diversión y los sentimientos de las personas, incluyendo la felicidad, que en muchas ocasiones está basada en la amistad y la salud física.

Es preciso señalar en este espacio que los niños entrevistados algunas problemáticas sociales sin embargo sus explicaciones son de tipo moral y hasta sentimental.

5.2 Las relaciones de poder inmersas en el discurso de los niños

El concepto de poder, al igual que el de clases sociales y otros tantos que forman parte esencial de los estudios realizados en el terreno de la sociología y la comunicación, ocupa una posición sumamente debatida en el contexto de los estudios contemporáneos. La diversidad de corrientes sociológicas que discuten el poder –sociología marxista (Chevallier, 1970), sociología crítica (Horkheimer, 1998), sociología de la política (Lourau, 1979; Laswell, 1985)-, además de los

diferentes métodos de investigación empíricas que se proponen para su estudio² (Stoppino, 1988), hacen que se originen numerosas y dispares definiciones sobre este concepto, provocando que en ocasiones su aplicación sea imprecisa.

En el terreno de los estudios del mundo infantil, hablar de poder es hablar de un término que poco ha incitado a los estudiosos para ser tomado en cuenta. En México Armando Ibarra realizó actualmente un estudio en el que introduce este concepto “como una condición natural para el desarrollo de la agencia política del niño, en la construcción de su mundo político” (2003: 488).

En el terreno teórico del poder, la mayoría de las definiciones atribuyen dominio o autoridad a un sujeto para lograr que otro realice algo que no relazaría sin la intervención del primero. Para objeto de este estudio, y pensando en lo que sucede en el mundo infantil, se hablará del poder en dos grandes líneas, constituidas a su vez por diferentes categorías: primera, el poder como capacidad humana, representado por la categoría del poder como competencia; segundo, el poder como ejercicio político, constituido por las categorías del poder como decisión y del poder como potencial.

Ahora bien, algunos teóricos afirman que difícilmente se puede hablar de un tipo de poder generalizado (Laswell, 1985; Parsons, 1967; Poulantzas, 1968; Lukes, 1974)(Foucault, 1978; Pross, 1980), cualquier mención que se haga sobre el poder de los individuos insertos en sociedad, carece de sentido si no se especifica el tipo de poder que éste posee; un sujeto que tiene la oportunidad de prevalecer en determinada esfera de poder, podrá no ser importante en otra de ellas. Así, se podrá ser poderoso en el ámbito profesional o cultural y no poseer poder alguno en lo económico, o viceversa.

En materia de desigualdades sociales lo anterior puede presentarse de manera más marcada, mientras el pobre es poderoso en ciertos aspectos valorados por la sociedad, incluyendo la comunidad infantil, el rico podrá no serlo o bien podrá serlo en otras esferas. A partir de los tópicos manejados por los niños en sus discursos y según lo sugieren sus propias narraciones, en este estudio es

² Mario Stoppino (1988) distingue tres vías: el método psicosocial, el método estimativo y el método decisional.

posible hablar de tres esferas o ámbitos de poder que serán utilizados como guía para dar a conocer las actividades o situaciones en las que los sujetos desiguales manifiestan determinado grado de poder: la esfera socio-moral, la esfera económica y la esfera política. Tal segmentación de los ámbitos de poder será aplicada solamente en las vertientes del *poder como decisión* y del *poder como potencial*, dado que en lo que hemos denominado poder como competencia, los factores que intervienen son meramente referentes a las capacidades naturales de los seres humanos.

Poder y desigualdad son términos que van de la mano; no es posible hablar de uno de estos conceptos sin siquiera sospechar la existencia del otro. Donde hay poder inevitablemente hay desigualdad y en donde hay desigualdad no puede faltar el poder. Estudiar el discurso infantil sobre desigualdades sociales sin indagar el terreno del poder percibido por los niños no tiene sentido, pues conocer la imagen que un individuo o un grupo tiene sobre la distribución del poder, según el lugar en que le toca vivir dentro de la estructura social, ayuda a inferir la conformación del sujeto político, y más que esto, aporta elementos útiles para interpretar su comportamiento con relación a la distribución del poder en un mundo dividido de manera desigual.

5.2.1 El poder como competencia

Visto el poder en su definición más básica, como competencia, se puede argumentar que éste designa la “capacidad o posibilidad de obrar, de producir efectos, y puede ser referida tanto a individuos o grupos humanos como a objetos o fenómenos de la naturaleza” (Stoppino, 1988: 1217). En este nivel, el poder es “la acción mediante la cual se participa en la formación de una decisión” (Gallino, 1995: 709), es la capacidad creadora o decisiva que tienen los sujetos para participar en la realización de algo.

El poder como competencia, y de manera general, tiene doble rostro: no sólo abarca la realización de una decisión en el sentido favorable, también conlleva la supresión de tal decisión; el poder es la capacidad de hacer o participar

en la hechura de una decisión, pero también implica la posibilidad de abstenerse de tal capacidad.

Al hablar del poder como competencias dentro del discurso infantil sobre desigualdades sociales, nos referimos únicamente a aquellas capacidades que los niños confieren a los pobres y a los ricos para realizar determinadas actividades, sin que necesariamente se cuestione la relación entre los comportamientos de los hacedores y los posibles sujetos modificadores de tal acción. En esta división nos referimos a las cosas que según los propios niños están al alcance de ser realizadas o no por las personas que ocupan las diferentes estructuras sociales, independientemente de las causas que determinen sus capacidades.

Entendido de esta manera, el poder como competencia se identifica en el discurso infantil cuando los niños comentan que los ricos pueden descansar y tener sus caras limpias o cuando aseguran que éste no puede barrer el patio de su casa: *“los pobres tienen la cara sucia y los ricos siempre la pueden tener limpia”* (Mayra, gpo. 2, 9 años); *“los rico no pueden barrer los jardines ni limpiar las platas porque dicen que se lastiman las manos”* (Jorge, gpo. 1, 10 años).

Según algunos niños entrevistados, los pobres tienen ciertas ventajas en comparación con el rico, como ser felices o gozar de la amistad. Sin embargo, otros niños no lo consideran así y argumentan que en cuanto a capacidad o posibilidad de hacer cosas se refiere, el pobre está en desventaja, pues éste ni siquiera puede descansar, y, en casos extremos, su mala alimentación y debilidad no les dan fuerza para hacer las cosas más simples: *“como que están haciendo cosas... como que no pueden hacer nada, se les ve en el rostro que se sienten débiles, algunos son débiles”* (Christian, gpo. 1, 10 años).

En este tipo de poder se observa una situación interesante en los datos manejados por el niño durante la emisión de su discurso, sobre todo en aquellos utilizados para definir lo que aquí se ha denominado poder como competencia. Los pequeños muestran una clara distinción entre las capacidades naturales de los sujetos y aquellas de carácter social, distinguiendo entre lo que por naturaleza pueden hacer los sujetos y lo que su medio les permite hacer. Así, el rico tiene el poder de lavar ventanas, pero es algo que no le gusta por no coincidir tal actividad

con su status social, y de igual forma los niños ricos pueden jugar en los parques, pero sus papás no se los permiten porque son niños que no deben lucir sucios:

- *“como los ricos se creen mucho claro que no van a lavar vidrios, bueno sí pueden pero no querrían hacerlo.... tampoco querrían estar todos mal vestidos y cosas así”* (María, gpo. 1, 9 años).
- *“los pobres pueden limpiar vidrios fácilmente, vender chicles y por ejemplo a un rico se le haría muy difícil, por que es muy desesperante”* (Santiago, gpo. 1, 11 años).

En algunas de las respuestas citadas en este apartado, los niños hacen comparación entre el poder del rico y el del pobre, pero esto no supone una dependencia del comportamiento de uno contra el otro; el rico puede hacer o no hacer cosas independientemente de los que haga el pobre y viceversa, y la comparación solamente se usa para marcar la diferencia en las capacidades de los sujetos.

Según estudiosos del tema (Sampson, 1957; Pross, 1980; Dahl, 1968), ver el poder como competencia no es suficiente en materia de los estudios sociológicos cuando el interés de dicho estudio radica en la inquietud por conocer la participación y el funcionamiento de éste con relación en la vida del hombre y su grupo social. Si se considera al niño como sujeto político capaz de identificar y hablar del reparto del poder en grupos sociales desiguales, es necesario entender este factor como “el fenómeno más general entre todos los que se refieren a la producción de efectos en cualquier esfera de la sociedad por parte de agentes individuales o colectivos” (Gallino, 1995: 708). En este sentido, el poder es una especie de vector que atraviesa todas aquellas relaciones humanas que citadas en sociedad logran producir algún efecto, comprendiendo, por una parte, la capacidad de *decisión* y por la otra *acción potencial*, esta última relacionada con factores como autoridad, influencia y dominio.

5.2.2 El poder como decisión

Según Trueba (1976) el poder tiene que ver con “las decisiones que toman los hombres sobre las circunstancias en que viven y sobre los acontecimientos que constituyen las decisiones de su época” (1976: 5). En este sentido, el poder sigue siendo concebido como capacidad autónoma de los seres humanos, pero ya no de carácter natural, sino de índole social; una capacidad que les permite decidir sobre ciertas cuestiones que hacen aparición como parte de la organización social, o bien que les da los elementos necesarios para no hacerlo.

Aunque esta concepción de poder puede ser calificada como simple, sobre todo si se compara con las que el mismo Trueba presenta en un segundo momento, es útil en cuanto permite acceder al conocimiento de aquellas decisiones que los seres humanos toman de acuerdo a la estructura social en la que viven, las cuales afectan su entorno inmediato y pueden afectar o no el contexto estructural más amplio en el que éstos se encuentran inmersos.

Bajo esta definición de poder es posible conocer aquellas decisiones tomadas por el sujeto social sin necesidad de afectar o modificar la conducta de otros sujetos, pero sí la propia y con ello la conformación de la estructura social, sobre todo a partir de lo que Giddens (1984) identifica como consecuencias no buscadas en la agencia de los sujetos. Enfocándonos en el análisis del discurso infantil sobre desigualdades sociales, se considerarán bajo esta categoría aquellas decisiones que según los niños de este estudio son susceptibles de ser tomadas por los ricos y los pobres, sin considerar aún los factores de coerción que se pueden presentar para que dichas decisiones sean tomadas. Expresado de otra manera, bajo el rubro de esta categoría se muestra la identificación que los niños hacen de las distintas decisiones que pueden tomar los pobres y los ricos a partir de diferentes niveles de la estructura social, ignorando, por ahora, la relación conflictiva que puede existir entre ellos al momento de tomar tales decisiones.

Desde el momento en que se habla del poder como elemento social, es necesario acudir, como se mencionó al inicio de este apartado y al igual que se hará en el próximo, a lo que los teóricos denominan esferas del poder (Stoppino,

1988; Pross, 1980). Al considerar el poder como elemento social, es obvio que sus alcances se multiplican y que difícilmente se podrá hablar de éste en un sentido general. En lo que respecta al poder como decisión, y obedeciendo a las consideraciones realizadas por los niños, es posible hablar del poder en dos esferas, la socio-moral y la económica, mientras que por el lado del poder como potencial, es posible hablar a partir de dos esferas, la política y la socio-moral.

A. Esfera socio-moral

La esfera socio-moral está determinada por aquellos acontecimientos que suceden con apego a los valores morales, inevitablemente relacionados con los comportamientos humanos suscitados en sociedad. La moral, en primera instancia, puede ser definida como un código social regulador de conductas que sirve para describir el comportamiento de un individuo o de una colectividad (Herrera, 1996).

En un plano más especializado, se dice que la moral tiene que ver con “el bien como valor y como fin” (Vilar, 1996: 53), y que la búsqueda y el cumplimiento de “las virtudes morales aseguran la perfección de los actos y de los agentes”³ (Simon, 1987: 114), lo que a su vez hace que funcionen como parámetros para evaluar el comportamiento de los sujetos.

Gran parte de la valoración del poder como decisión realizada por los niños de este estudio, tiene que ver con el cumplimiento y el alcance que los sujetos pobres y ricos logran tener sobre esos bienes valorados social y moralmente. Más que referirse a factores de valor económico, artístico o intelectual –cosa que no se descarta del todo-, los niños recurren a factores de carácter moral y social para medir las capacidades de decisión o realización de los sujetos desiguales.

En cuanto a la realización de actos morales, Guariglia afirma que se puede hablar de “una pluralidad de morales positivas, articuladas a través de tradiciones

³ Simon (1987) afirma que la moral hace actuar a los individuos de una manera socialmente aceptada a partir de que éstos, a través de los códigos axiológicos, comprometen su libertad y su responsabilidad. Desde esta postura, los valores comprometen el comportamiento del individuo según lo que sus iguales exigen y esperan de ellos.

culturales, religiosas y sociales, que contendrán en cada caso un código de comportamiento limitado al grupo, clase o estamento social, religioso, económico o de algún otro tipo, definido por su adhesión particular a ese tipo de comportamiento valorativamente calificado” (1996: 12). Así, es muy posible que lo que se valora moralmente, o bien lo que es susceptible de ser alcanzado por los individuos, diferirá a partir de los grupos sociales de pertenencia; es posible que desde la perspectiva del niño quienes pertenecen a grupos desiguales accedan también de manera desigual a la realización de los requerimientos (en ocasiones deseos) socio-morales calificados como positivos o negativos.

Como parte de los ejes básicos del poder, aquí nos referimos a los ejercicios realizados por sujetos desiguales dentro de la esfera de lo socio-moral a aquellas decisiones, acciones y comportamientos que los sujetos pueden alcanzar o no alcanzar en lo referente a la bondad y a la malicia calificada por los grupos sociales. Hablando directamente de los discursos infantiles, en este apartado nos referimos a las cuestiones que tienen que ver con el poder que detentan los sujetos conformadores de la estructura social a nivel de las decisiones que influyen sobre sus actos y su entorno. Con lo moral nos referimos a las decisiones que son tomadas por los mismos sujetos y que tienen que ver con el bienestar y el deleite social, con el hábito de obrar bien, independientemente de los mandatos de la ley.

El poder de decisión del rico en la esfera socio-moral

El rico, calificado como sujeto moral, la mayoría de las veces es marginado en el discurso infantil. A pesar de que algunos niños comentan que el rico tiene el poder de ser feliz con su familia o de lograr todo lo que éste desee, la mayoría coinciden ampliamente en señalar que en cuanto a valores morales es una persona que no tiene mucho poder de decisión, pues es poco lo que puede hacer por sí mismo en cuanto al cumplimiento de valores se refiere.

Pocos fueron los comentarios realizados por los niños para describir al rico como una persona capaz de alcanzar la felicidad, y cuando lo hicieron, dicha capacidad estuvo mediada por factores que no daban una imagen totalmente

positiva a quien tradicionalmente se ha considerado como el sujeto más afortunado en la estructura social: *“algunos ricos no son felices, otros pelean mucho con sus familias y otros ni siquiera viven con ellas”* (Cecilia, gpo. 2, 11 años).

Aunque los aspectos en los que el rico podía acceder a la esfera de lo moral de manera positiva estaban claramente definidos, en muchas ocasiones tal acceso era justificado no tanto por cuestiones morales o sociales, si no por cuestiones económicas. Por ejemplo, y tomando el descanso como un factor de valor socio-moral, los niños de los dos grupos sociales argumentan que el rico sí tiene el poder de acceder a éste, *“los ricos pueden descansar y los pobres casi no pueden”* (María, gpo. 2, 10 años), pero dicho acceso no se posibilita a partir de la realización del sujeto como ser social, moral o humano, sino por beneficios económicos: *“el pobre siempre tiene que trabajar y el rico no, el puede descansar porque tiene mucho dinero”* (Jessica, gpo. 2, 10 años).

Afirmaciones como las anteriores marcaron la pauta en el discurso infantil para que el poder de decisión del rico fuera mayormente identificado a partir de los antivalores⁴ y no de los valores morales. Por convicción propia, por exceso de trabajo o por rechazo a otros seres, el rico, en la concepción del niño, es incapaz de experimentar y brindar amor y de divertirse. De esta manera, los niños identifican claramente algunas acciones o decisiones que no puede realizar el rico, no a causa de que las acciones de los otros se lo impidan, sino por decisiones que son exclusivas de él mismo.

Según los niños, las razones que tienen los ricos para tomar decisiones de esta naturaleza muchas veces tienen que ver con la avaricia y el deseo de tener siempre mayor número de bienes materiales:

⁴En la relación niños y medios de comunicación, Orozco (1993) ha indagado sobre los valores morales difundidos por la televisión y propone la formación de parejas de valores antitéticos calificados como valores y antivalores, los cuales no necesariamente aparecen acompañados de sus oponentes. De éstos, los más repetitivos en la programación televisiva, sobre todo en aquella que mantiene contacto cotidiano con los niños son la familia, el amor, el éxito, la astucia, la amistad, la solidaridad y el trabajo por parte de los valores; en cuanto a los antivalores sobresalen los celos, la intriga, el engaño, el individualismo y la venganza.

- *“los ricos no tienen amor... a veces les importa más el dinero que su familia”* (Ximena, gpo. 1, 10 años).
- *“a los ricos les falta poder ser felices... algunos nomás piensan en sus trabajos y los pobres son felices así como son”* (Germán, gpo. 2, 10 años).
- *“pos les falta amor, por que los ricos son bien ambiciosos y por que hay unos ricos que has de cuenta que sus papas se van a viajar y todo eso y él se queda solo y les falta sus papas y les falta cariño”* (Armando, gpo. 2, 11 años).
- *“muchas veces les hace falta el amor... porque los ricos la mayoría de las veces tienen a sus hijos y les hacen más caso a sus trabajos que a los hijos”* (Noemí, gpo. 2, 9 años).

Otras razones que los niños encuentran para el comportamiento del rico en asuntos de amor, poco tienen que ver con el trabajo, las ocupaciones y los viajes y se remite más a una especie de incapacidad humana que éste posee: *“los ricos no tienen una cosa muy importante que tienen los pobres que es la humildad y el buen corazón... los ricos tienen corazón de piedra”* (Santiago, gpo. 1, 11 años).

Además de la discapacidad para amar, al rico también se le acusa de ser alguien que no se puede divertir, y al igual que las explicaciones que los niños daban al tópico anterior, en este caso la razón a la que obedece este otro comportamiento es el exceso de trabajo: *“los pobres se divierten mas que los ricos, por que los ricos tienen que salir diario a su trabajo y no tienen tiempo para estar con su familia”* (Elizabeth, gpo. 2, 11 años).

La inseguridad social es un factor que también influye en que el rico no pueda salir a divertirse, pues el exceso de dinero, bienes materiales y objetos lujosos que éste posee lo obligan a mantenerse alejado de espacios en los que puede sufrir algún atentado: *“los ricos están tan ocupados que no pueden salir a donde ellos quieren y también por su seguridad no se pueden ir a cualquier parte”* (Víctor, gpo. 1, 10 años), *“ellos (los ricos) en veces se tienen que cuidar mucho de que los asalten y por eso no salen al parque o a divertirse”* (Noemí, gpo. 2, 9 años).

De manera general, se puede definir el poder de decisión del rico como un elemento débil en lo concerniente a la esfera moral. Es posible observar en las narraciones de los niños que son más las cosas que el rico no puede hacer en este espacio y que aquellas que sí es capaz de realizar no obedece tanto a capacidades desarrolladas por ellos mismos, sino a beneficios económicos o de status social que les facilita su realización en otros círculos; el rico es un sujeto que en el mundo infantil tiene más poder de decisión en el polo de los antivalores.

El poder de decisión del pobre en la esfera socio-moral

Contrario a lo que sucede con el poder como decisión moral del rico, el poder del pobre se desarrolla siempre en el polo de los valores y en esta línea los niños, sin importar el grupo social de procedencia, nunca mencionan lo que no podría realizar el pobre, aquello que en cuestión de análisis sería susceptible de denominarse antivalores del pobre.

Los sujetos que viven en la escala socioeconómica baja de las desigualdades sociales son personas que a pesar de las múltiples carencias económicas son capaces de poseer felicidad:

“los pobres no tienen compañías que dirigir, pero tienen mucha felicidad” (Christian, gpo. 1, 10 años), ya que *“lo que tienen los pobres es que son felices con lo que son... y los ricos no, los ricos son envidiosos”* (Andrea, gpo. 2, 11 años).

En el pobre, el poder como decisión también se aprecia cuando los niños dicen que quienes pertenecen a este grupo social tienen la capacidad de jugar con sus amigos o, para el caso de los adultos, de divertirse con sus hijos: *“los pobres se divierten mas que los ricos, por que los ricos tienen que salir diario a su trabajo y no tienen tiempo para estar con su familia”* (Cecilia, gpo. 2, 11 años). También es clasificado como de decisión el tipo de poder que los niños identifican en quienes les toca vivir en la escala más baja de las divisiones sociales al momento de adorar a Dios: *“los pobres pueden creer en Dios, ellos les piden cosas, pero los ricos están pensando sólo en dinero”* (Jorge, gpo. 1, 10 años).

En lo que aquí se ha considerado como poder de decisión, los niños contraponen repetidamente los alcances del pobre y los del rico para marcar la posesión y práctica de buenos valores por parte del primero. Para el niño, el pobre es bondadoso, cooperativo, solidario y honesto, y para definirlo recurre a la figura del rico, quien le sirve como reflejo opuesto:

- *“los pobres tienen una cosa muy importante que los ricos no tienen que es la humildad y el buen corazón”* (Santiago, gpo. 1, 11 años).
- *“los pobres no tienen dinero, pero tienen mejor actitud que los ricos que generalmente son muy irritables”* (Víctor, gpo. 1, 10 años).
- *“los pobres tienen honestidad y los ricos sólo presumen, los pobres no”* (Juan, gpo. 2, 11 años).
- *“los ricos no tienen el corazón que los pobres tienen, porque si ellos ven a otro pobre y ellos están comiendo algo, ellos les dan a los pobres y los ricos no”* (Liliana, gpo. 2, 10 años).

La amistad es otro tópico en el que el pobre es más poderoso que el rico en cuanto a las decisiones que éstos pueden tomar. En la lógica de los niños, el pobre se puede hacer amigo del rico de diferentes maneras, sin llegar a la dominación o a la imposición de la amistad, proceso que serían los más viables para el rico y que se detallará en el apartado del poder como potencial. Los pobres, según los niños:

- *“pueden ir conociendo al rico y hacerse amigo de él”* (Nico, gpo. 1, 10 años).
- *“pueden ser amigos del rico, por que si se conocen y se hablan bien, yo digo que si... así como los ricos trabajan en una empresa y los pobres trabajan para ellos, yo creo que se pueden conocer y llevarse bien”* (Juan, gpo. 2, 11 años).

Ahora bien, de esta relación de amistad el rico podría convertirse en un sujeto moral positivo: *“los pobres sí pueden ser amigos de los ricos y así los ricos pueden hacerse igual que nosotros, no ser tan ambiciosos”* (Armando, gpo. 2, 11 años).

En la esfera socio-moral el rico y el pobre conforman cierto equilibrio. El rico difícilmente se muestra como alguien capaz de expresar sentimientos espirituales por sí mismo, éstos sólo surgen cuando el pobre o algún integrante de su propio grupo le ayudan a reflexionar sobre su desempeño humano. Por su parte, el pobre es el representante de esta esfera por excelencia y difícilmente es considerado como un ser capaz de vivenciar los antivalores. Quien vive en los estratos bajos de las desigualdades sociales podrá carecer de bienes materiales, pero en lo espiritual es sumamente poderosos. El poder como decisión en la esfera socio-moral representa el único espacio en el que el pobre puede mostrarse superior al rico.

B. Esfera económica

Se argumentó en el Capítulo II de esta tesis que el tipo de desigualdad social que aquí se decidió estudiar es la que se produce a partir de las diferencias en los alcances económicos, uno de los aspectos más valorados por la sociedad actual. Al remitirnos al análisis del discurso infantil, se encontró que los niños hablan del poder del pobre y del rico tomando como punto de referencia cuestiones de esta índole, por lo que se decidió incluir una esfera destinada al análisis de la valoración que los niños hacen de los elementos económicos y de aquellos de naturaleza material para identificar y definir las posesión de poder.

Cuando los niños hablan de lo que pueden y lo que no pueden hacer los sujetos desiguales toman repetidamente como punto de referencia la capacidad de adquisición que éstos poseen y los medios que pueden conseguir a partir del dinero. Este tipo de comentarios son los que se tomaron en cuenta para construir la esfera económica del poder como decisión.

El poder de decisión del rico en la esfera económica

Una de las acciones en las que los ricos puede mostrar su poder económico, y representando a una de las más apreciadas por los niños de los dos grupos sociales, es la referente a los viajes que estos realizan: *“los ricos pueden*

viajar a muchas partes... ellos van mucho de vacaciones a otros lugares" (Regina, gpo. 1, 10 años).

Los destinos y los medios de transporte para situarse en lugares lejanos al de origen, según los comentarios de los niños, son variados: *"ellos por ejemplo van de vacaciones a Estados Unidos, a Alemania o algo así"* (Nico, gpo.1, 10 años); *"el rico puede viajara mucho, puede ir en barco o en avión"* (Julio César, gpo. 2, 10 años).

En comparación con el pobre puede prepararse para ir de viaje y comprar todo lo indispensable para ello: *"los ricos pueden comprarse cosas para irse, pero los pobres no porque no tienen dinero"* (Juan Pedro, gpo. 2, 9 años).

A pesar de que los viajes son sumamente considerados por los niños para ilustrar el poder de decisión del rico, la capacidad que éstos tienen para comprar cosas fue la más repetida en el discurso infantil. El tipo de rico enunciado por el niño no es simplemente el que puede comprarse muchas cosas, sino el que se puede comparar cosas grandes y de buena calidad:

- *"los ricos compran cosas de lujo, sus coches, sus casas y los pobres no"* (Santiago, gpo.1, 11 años).
- *"pueden tener mucho dinero y comprarse muchas cosas... un perro, una mascota para poder pasear"* (Víctor, gpo.1, 10 años).
- *"los pobres pueden comprar juguetes originales y los pobres no, ellos tienen juguetes que se rompen"* (José, gpo.2, 10 años).
- *"los ricos pueden comprar casa grandes, pueden hacer muchas cosas porque tienen mucho dinero"* (Noemí, gpo. 2, 9 años).

Los niños sólo se refieren a los viajes y a la capacidad de compra de los ricos para describir el poder de decisión que éstos poseen; a pesar de ello no mencionan aspectos de carácter económico en los que el rico no se pueda realizar, lo que sugiere que aún cuando los niños no lo mencionan abiertamente, en la concepción infantil el rico es capaz de acceder a cualquier cosa si el requisito es meramente monetario.

El poder de decisión del pobre en la esfera económica

Si bien el rico se caracterizó en esta esfera del poder por conseguir lo que él desea, el pobre se distingue ahora por no tener poder en el aspecto económico. En el discurso infantil se omitieron totalmente aspectos, situaciones u objetos que pueden ser conseguidos por el pobre, y por lo contrario se le describió como sujeto de “no” poder.

Los niños mencionaron que el pobre no puede comprar cosas porque sus propias condiciones de vida se lo impiden. Las condiciones marginales en las que viven los sujetos limitan la posible realización de fiestas o viajes.

En ocasiones el pobre no puede siquiera acceder a un trabajo digno que le ayude a mejorar sus condiciones de vida: *“los pobres casi no tienen buenos trabajos, pues muchas veces por la necesidad de estudios... porque hay gente que no pueden estudiar cuando están chico y de grandes no pueden conseguir un trabajo”* (Noemí, gpo. 2, 9 años).

En el discurso de los niños aparece la educación como medio valorado en contextos desiguales, y lo hace como factor que podría mejorar la vida de los menos agraciados, aunque éstos difícilmente puedan alcanzarla: *“los pobres tienen que trabajar mucho para poder comer y no tienen muchas oportunidades para poder estudiar”* (Víctor, gpo. 1, 10 años). Aunado a lo anterior, surge un nuevo impedimento para el pobre: *“los pobres sólo trabajan en casas y nunca pueden ponerse unas oficinas para ganar dinero”* (Germán, gpo. 2, 10 años).

Para algunos niños, el que el pobre tenga una oficina o el que llegue a superarse profesionalmente pasa a segundo término cuando califican a este tipo de individuos como alguien que ni siquiera tiene lo elemental para sobrevivir: *“has de cuenta que los pobres están enfermos y no tienen para pagar sus medicinas y pues están tristes”* (Arturo, gpo. 1, 10 años).

Finalmente, para muchos niños el pobre no es alguien a quien debemos compadecer, pues la única desventaja que éste tiene es de tipo económico: *“el*

pobre no tiene... no puede mantenerse y tiene varios problemas sobre el dinero... pero es una persona normal, sólo es el dinero lo que le hace falta” (Noemí, gpo. 2, 9 años).

Partiendo de los fragmentos del discurso emitido por los niños de los dos grupos sociales diferentes, se puede argumentar que en lo concerniente al poder como decisión en la esfera económica el rico es un sujeto poderoso y el pobre carece de poder.

Trueba (1976) aclara que desde el momento en que se considera el poder como la posibilidad de que el individuo tome decisiones sobre el contexto histórico en que vive, hay que reconocer que el hombre no hace la historia a su antojo; desde un enfoque sociopolítico, es necesario tomar en cuenta que existen otros individuos que participan de ese poder y que de alguna manera perméan las decisiones que antes parecían individuales. Esta consideración es la que provoca ver el poder como elemento conflictivo en las relaciones sociales de sujetos desiguales.

5.2.3 El poder como potencial

A diferencia de las definiciones de poder citadas anteriormente, el poder concebido como *potencial* incluye el factor de coerción o influencia sobre la conducta de los sujetos. Esta concepción de poder es la que comúnmente se encuentra en los estudios de materia política, incluyendo, en menor o mayor grado, el conflicto entre quienes participan de él. Es en esta línea donde se puede situar la definición de Weber, que afirma que “el poder es la probabilidad de que un actor dentro de una relación social esté en posiciones de realizar su propia voluntad, a pesar de las resistencias, independientemente de las bases en que resida tal probabilidad” (cit. por Dahl, 1968:294).

Aún cuando los esquemas propuestos para la definición del poder potencial oscilan entre términos como influencia, autoridad, coacción, fuerza, coerción, persuasión, disuasión y otros similares, en el nivel más general es definido como “subconjuntos de relaciones entre unidades sociales tales que los

comportamientos de una o más unidades dependen en algunas circunstancias de otras unidades” (Dahl, 1968).

A partir de la anterior definición, y para efectos del presente análisis, se reconoce este tipo de poder como “la capacidad de un sujeto individual o colectivo, A, de obtener en forma intencional y no por accidente determinados objetivos en una esfera específica de la vida social, o bien de imponer en ella su voluntad, no obstante la eventual voluntad contraria o la resistencia activa o pasiva de otro sujeto o grupo de sujetos, B” (Gallino, 1995: 707).

Entendido de esta manera, en el discurso de los niños se identifica el poder como *potencial* donde figura aquella parte de las relaciones entre sujetos desiguales en las que unos definen algunas situaciones que afectan a los otros.

A diferencia de las dos clasificaciones que se mencionaron en párrafos anteriores, el tipo de poder que ahora se presenta a partir de los hallazgos en el discurso del niño, sí supone la influencia de los sujetos más enérgicos sobre el comportamiento de los más débiles. Estos dos roles (el del fuerte y el del débil) se presentan como figuras flexibles que pueden ser representadas por diferentes sujetos dependiendo de la situación en que se encuentren o del tópico que se esté tratando. El poder como potencial no se presenta en el discurso infantil sobre desigualdades sociales como un tipo de poder exclusivo del pobre o del rico, sino que éste cambia de depositario dependiendo de las situaciones que enfrenten los individuos, pudiendo ser éstas de carácter político y socio-moral.

A. Esfera política

A partir de esta concepción, en la esfera política se intenta representar aquellas opiniones emitidas por los niños en cuanto a la posesión de poder por parte de los individuos en aspectos que tienen que ver con la negociación y lucha por la obtención de un objeto o un suceso deseado por un primer sujeto y cuya obtención depende de otro sujeto, sin importar que tal lucha se suscite en el plano de la política institucionalizada.

Aún cuando se reconoce que todo tipo de poder considerado como potencial pertenece a la esfera de lo político, dadas las influencias de unos sujetos sobre otros para la obtención de factores valorados por ellos mismos, se ha decidido incluir la esfera política para referirnos básicamente a aquellos indicios de poder que se manifiestan a través de acciones de liderazgo y de autoridad.

Las descripciones encontradas en el discurso infantil que son dignas de ser categorizadas en esta esfera se presentan de manera difusa. De forma directa los niños argumentan que el rico tiene el poder de mandar a otros, casi siempre a los pobres, y la única variable que aquí se presenta es el aspecto sobre el cual pueden mandar. De esta manera, los espacios en los que el rico tiene oportunidad de dirigir acciones pueden ir desde contextos reducidos como las empresas, los negocios y los hogares, hasta llegar a ambientes más amplios como la nación. En cuanto al poder que se manifiesta en las relaciones de trabajo, los niños argumentan que:

- *“los ricos pueden mandar a otros ahí en las empresas donde son jefes”* (María, gpo. 1, 9 años), y que
- *“algunos ricos trabajan en oficinas y ahí mandan... son como jefes y algunos tienen una fábrica de carros y otros son los dueños de la fábrica de marinela”* (Germán, gpo. 2, 10 años).

Sin importar la clase social, el espacio en el que los niños identifican más fácilmente la figura del rico como líder es sin duda el ambiente laboral, y en menor medida identifican su capacidad de mando o coerción en espacios más cotidianos o en los institucionalizados:

- *“los ricos no hacen quehacer, mandan a una sirvienta y todo eso para no hacerlo ellos... y los pobres no, los pobres sí hacen sus cosas”* (Mayra, gpo. 2, 9 años).
- *“algunos ricos son los que gobiernan los países”* (Christian, gpo. 1, 10 años).

Algunos de los comentarios realizados por los niños suponen la dominación o influencia del rico sobre el pobre de manera implícita, sobre todo si se toma en

cuenta el contexto en el que fueron emitidos dichos comentarios. Sin embargo, también se dieron aquellas aseveraciones en las que la relación de dominio entre ricos y pobres dejó de ser virtual para convertirse totalmente en visible:

- *“por que los ricos son los que les dan ordenes a los pobres, por que según los ricos son los que mandan ahí en las empresas... son los jefes”* (Juan, gpo. 2, 11 años).
- *“los ricos pueden mandar... este mandarle al pobre, porque ellos (los pobres) no pueden mandar”* (Fátima, gpo. 2, 9 años).

Ahora bien, la influencia del rico en el contexto laboral del pobre no sólo se da en el momento en que el último obedece las órdenes del primero. En ocasiones, del rico también depende que se le autorice o no un trabajo al pobre, según se comenta en el mundo infantil: *“los pobres no pueden trabajar... sí pueden, pero como lo ve el rico dice ‘éste está bien tonto, entonces no’. Pero si ven a un rico entonces dicen: ‘este se ve más intelectual, entonces sí’. Y así no le dan trabajo”* (Jorge, gpo. 1, 10 años).

Al tomar en cuenta el grupo social de procedencia de los niños que emitían sus juicios sobre el poder, se observó que son los del grupo 2 quienes más comentarios realizaron al respecto; aunado a ello, se observó también que son estos mismos los que asocian el poder con la profesión y los estudios: *“ellos (los ricos) pueden trabajar de licenciados, mandar y pasear con su familia de ricos”* (Sergio, gpo. 2, 9 años).

Por su parte, algunos niños del grupo social 1 afirman que el poder del rico le facilita, además de la influencia en las decisiones y el comportamiento de los demás, la capacidad de acceder a elementos de tipo material: *“los ricos son poderosos, pueden ir a los centro comerciales y comprar muchas cosas”* (María Fernanda gpo. 1, 11 años).

Aunque los datos encontrados para analizar la esfera política del poder en el discurso emitido por los niños sobre las desigualdades sociales no es muy abundante, adentrar en éste tópico fue productivo si tomamos en cuenta que la

ausencia de opiniones también se torna interesante. En ningún momento los niños, sin importar su grupo social, confirieron poder potencial al pobre o 'no' poder al rico. Es decir, los pequeños sólo hablaron de lo que los ricos pueden hacer en una línea aquí denominada política, pero nunca ofrecieron opiniones acerca de lo que el rico no puede hacer, y mucho menos lo hicieron sobre lo que el pobre puede o no hacer, ubicando a este último únicamente en el papel de dominado. Aunque generalizar es muy arriesgado, se puede sospechar que los niños no ven al pobre como un personaje que sea capaz de ser buen líder y de promover negociaciones que defiendan sus intereses frente a los de los ricos.

B. Esfera socio-moral

Se aclaró en uno de los apartados anteriores que la esfera de lo socio-moral, como ámbito de poder considerado para el análisis de los discursos infantiles, está ligada a los valores morales. En el discurso infantil se encuentra que lo moral toma una valoración a partir de los juicios realizados por los niños, y los valores se presentan dentro de dicho discurso como diádas construidas por oposición. En el discurso de los niños los sujetos pobres y ricos son felices o infelices, buenos o malos, amorosos o no amorosos, etcétera.

Aquí, la unión entre valor, moral, desigualdad y poder surge a partir de que estos elementos se visualizan como componentes entrelazados en una realidad compleja. El poder tiene que ver con la capacidad de acceso y decisión sobre las cuestiones valoradas por los sujetos; en el mundo infantil, lo moral posee un alto grado de valoración y los sujetos desiguales acceden a ellos de manera diferente. He aquí la importancia de conocer las construcciones imaginadas y parladas por los niños en su discurso sobre desigualdades, en este caso relacionado con el poder como potencial.

En ese momento se definirán las situaciones en las que, según los niños, el pobre y el rico puede tomar decisiones que le afecten a los demás. En este nuevo apartado, el proceder será similar, sólo que ahora se pondrá atención en las situaciones socio-morales en las que el pobre o el rico pueden participar afectando la situación de su opuesto.

El poder potencial del rico en la esfera socio-moral

La amistad es, sin duda, uno de los factores más recurrentes en el discurso del niño para describir las relaciones entre los sujetos desiguales, y aunque por su propia naturaleza es entendida como un valor moral, en lo que a las opiniones infantiles respecta, puede tornarse también como un valor político debido a los tintes autoritarios que en ocasiones imprime el niño al fenómeno del afecto que surge entre sujetos que se identifican mutuamente.

Si bien es cierto que en el análisis del poder como decisión, tanto de naturaleza individual como de influencia estructural, los pobres son, a los ojos de los niños, las personas más capaces de experimentar sentimientos como la amistad, también es cierto el hecho de que en el análisis del poder visto como potencial –esto es como capacidad de influencia sobre el otro-, la amistad depende mayormente de las decisiones del rico: *“si el rico quiere puede ser amigo del pobre, pero si no quiere entonces no son amigos”* (Narayki, gpo.1, 9 años).

Las razones que el rico tiene para no querer ser amigo del pobre muchas veces obedece al hecho de que el primero no necesita algo del segundo, por lo que estar lejos de él no le afecta en lo más mínimo: *“el pobre no dejaría de desperdiciar una oportunidad así y al rico no le hace falta... no sé para que los podrían ocupar”* (Víctor, gpo.1, 10 años), *“al rico no le gustaría ser amigo del pobre... para qué, pero al pobre sí... unos por el dinero y algunos porque los ricos los inviten a comer y otro por tener sólo un amigo”* (Ximena, gpo.1, 10 años). En otras ocasiones, la amistad entre pobres y ricos no obedece a esta regla de intercambio y cobertura de necesidades, y simplemente es rechazada por el rico al no querer estar cerca de alguien a quien supone inferior a él:

- *“algunos ricos sí quieren y otros no... porque los ricos no quieren a los pobres... creen que están mugrosos y los corren de sus casas, les dicen que se vayan de sus casa”* (Jorge, gpo.2, 9 años).
- *“los pobres y los ricos a veces pueden ser amigos... puede depender de los ricos... si los ricos no fueran tan presumidos con sus cosas, yo*

creo que sí pueden ser amigos de los pobres” (Andrea, gpo. 2, 11 años).

Ahora bien, la amistad no es el único elemento socio-moral que depende de las decisiones del rico. Otro de los factores en los que la participación de éste influye sobre las condiciones de vida del pobre tiene que ver con su capacidad de ayuda. *“El rico le puede dar dinero al pobre” (Narayki, gpo. 1, 9 años), y si esto sucede, entonces modificaría de manera positiva su situación. Tal tendencia no adquiere el mismo matiz en la opinión de los niños del grupo 2, quienes opinan que aunque lo anterior es susceptible de suceder “a veces hay unos ricos que son envidiosos o algo por el estilo y no quieren ayudar... sin embargo hay otro que cuando mueren le heredan su dinero a otros pobres” (Héctor, gpo. 2, 10 años).*

Curiosamente, la idea de superioridad del rico sobre las decisiones en torno a la conformación de lazos de amistad se repite más entre los niños del grupo 2 que entre los del grupo 1. A pesar de ello, en el pensamiento infantil en general, existe la tendencia a pensar en un esquema de amistad compensatoria en la que el rico apoya con dinero o bienes materiales al pobre y a cambio este último le enseña a respetar y cumplir con ciertos valores morales como ayudar al prójimo, no ser envidiosos y expresar amor hacia la familia.

Los niños identifican al rico como el sujeto que inmerso en un contexto desigual es capaz de realizar diferentes acciones que influyen en el comportamiento de los demás. El rico es una persona activa en cuanto a decisiones morales se refiere y en el discurso infantil es sorprendente cómo los niños omiten reflexiones sobre aquellos sucesos morales en los que el rico no tiene capacidad de decisión o influencia sobre el otro, aún cuando había sido calificado como una persona moralmente incorrecta. Al situar al rico en el marco de las relaciones de poder que mantiene con el pobre, su marginación como sujeto moral desaparece, pues sin importar el grupo social de procedencia, los niños nunca mencionan acciones socio-morales que no pueden ser alcanzadas por el rico. Esta nueva condición neutral sobre la “no realización” o influencia del rico, sugiere pensar que para el niño éste es, por antonomasia, figura de poder.

El poder potencial del pobre en la esfera socio-moral

Complementario a lo que se concluyó en el apartado anterior, se puede decir que aún cuando el pobre es, dentro del discurso infantil y en comparación con el rico, el más apto para acceder a la posesión y práctica de acciones que tienen que ver con lo aceptado moralmente, al reflexionar los niños sobre tal situación, ubicada no en una relación ordinaria sino en una donde se manifieste el poder de uno sobre el otro, tal capacidad desaparece, confirmando sólo el papel de dominado y nunca de dominador de acciones. Tal parece que el pobre no podría dominar al rico ni siquiera por ésta, que podría ser calificada como la virtud más amplia de quienes pertenecen al estrato socioeconómico bajo.

Contrario a lo que sucede con el rico del discurso infantil, para el pobre no hay cosas que pueda realizar en la línea de lo moral, pero sí surge una que no puede realizar: decidir si será o no amigo del rico. Los niños opinan que *“el pobre no puede ser mucho el amigo del rico porque a los ricos no les gustan los pobres”* (María, gpo. 2, 10 años). Una vez más, la decisión de que exista la amistad entre pobres y ricos depende de este último: *“el pobre no puede ser amigo del rico porque los pobres yo creo que sí quisieran, pero los ricos como son muy así les daría asco y como tienen ropa muy así no quisieran estar con ellos y tan sucios no les gustaría”* (María, gpo. 1, 9 años).

Otra de las relaciones conflictivas que llamó la atención en el contenido del discurso infantil, y aunque la problematización no obedece a la decisión de estos dos sujetos sino a condiciones culturales y estructurales, es la que tiene que ver con la oportunidad de gozar de bienes sociales como los son los derechos humanos. En las estructuras narrativas de los niños prevalece la idea de que el rico puede gozar de los beneficios creados en el marco de la normatividad para el bienestar de los seres humanos que conviven en sociedad: *“si violan a un pobre pos no hacen justicia y si violan a un rico pues casi se mueren y los buscan por todos lados y los buscan... y si violan a un pobre no, no hacen el intento de buscar al que lo viola”* (Armando, gpo. 2, 11 años).

El poder potencial que los niños identifican en la convivencia de sujetos desiguales, aunque sea mínimo, no descalifica aquellos sucesos en los que unos salen más beneficiados que otros, sin que tal situación obedezca necesariamente a las relaciones conflictivas entre los sujetos de los que se está hablando.

En el discurso infantil ha sido posible identificar tres vertientes de poder que los niños construyen cuando hablan de las cosas, acciones o situaciones que los sujetos pueden o no pueden alcanzar estando inmersos en estructuras que los clasifican como desiguales. Primero se calificó el poder como la capacidad natural de los sujetos para realizar o no realizar determinadas acciones, posteriormente se entendió como la capacidad de los individuos para tomar decisiones de índole social que repercuten directamente en sí mismos y posiblemente en su estructura social y, finalmente, se consideró el poder como relaciones coercitivas entre un sujeto y otro. A lo largo de las descripciones que los niños hicieron para definir el campo de poder de los individuos que representan los polos opuestos de las desigualdades sociales, hicieron uso de ciertos elementos que indican los objetos, sentimiento, valores y situaciones que hacen posible que una u otra persona detente poder, dando la pauta para identificar lo que para el niño funciona como recursos de poder.

En materia sociológica se dice que “las diferencias en las pautas o en las estructuras de poder pueden atribuirse, principal o parcialmente, a la forma de distribuir entre los estratos, clases y grupos en diferentes comunidades, países o sociedades y períodos históricos, los *recursos* o valores básicos” (Dahl:1968 296).

En el mundo infantil los valores básicos en ocasiones difieren de lo que cotidianamente valora el adulto. En la primera esfera del poder (poder como competencia) los elementos valorados para que una persona pueda o no alcanzar determinados objetivos tiene que ver con la salud, la fuerza y hasta el aseo personal, y en un nivel más social o cultural, lo anterior depende de la capacidad de uno u otro sujeto para aceptar hacer determinadas actividades que quizá no estén de acuerdo con los estereotipos manejados en su estatus social

En la esfera del poder como decisión lo más valorado es, sin duda, el aspecto moral y en menor medida el económico. Cuando se trata de tomar decisiones que no dependen de los demás, sino que van a influir en el propio sujeto que está decidiendo, los niños repetidamente recurren a los valores y antivalores morales para definir el poder de las personas. Esto sugiere que cuando se trata de hacer uso del libre albedrío, los niños evalúan el que los sujetos actúen de manera correcta o incorrecta según los parámetros de comportamiento establecidos en las organizaciones sociales. De esta manera, para los niños son recursos de poder valores como la felicidad, el amor, la amistad, la solidaridad, la familia, la cooperación, la preocupación por el otro, la envidia, el egoísmo, la flojera y otros que curiosamente coinciden con los que Guillermo Orozco (1993) ha identificado como los más difundidos en la programación televisiva a la que comúnmente acceden los niños.

En esta misma esfera, la del poder como decisión, surgió como recurso de poder el aspecto económico como un medio que ayuda a conseguir otras cosas valoradas por los niños, como realizar viajes en diferentes medios de transportación, tener casas bonitas y grandes, comprar carros lujosos, estudiar una carrera profesional y comprar medicinas para mantener un buen estado de salud.

El factor económico no aparece, o aparece en mínimas cantidades, en la tercera división de poder que se presentó aquí para dar a conocer los hallazgos realizados en el discurso infantil. Son el ámbito político y el moral los que funcionan como espacios para que se den las relaciones entre personas desiguales, o los que representan aquellos elementos que dan la posibilidad de que unos sujetos intervengan en las acciones de los otros.

Así pues, se ejerce poder político a través de la acción que se ejerce en el ambiente laboral, en los hogares y hasta en los países. Y si de diferenciar entre el que manda y el que obedece se trata, en el discurso infantil el rico es el que manda, gracias a la figura de poder que construye en ambientes como los mencionados. Por su parte, el pobre debe obedecer lo que se le ordena y en las narraciones de los niños pocas son las ocasiones en las que éste puede mandar.

En esta misma línea del poder, pero en la esfera socio-moral, aparece la amistad como otro espacio de liderazgo y lucha en el que el rico, mayormente, es quien decide la apertura de lazos de amistad.

CAPÍTULO VI

**LA PARTICIPACIÓN DE LA TELEVISIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN
DEL DISCURSO INFANTIL SOBRE DESIGUALDADES SOCIALES**

CAPÍTULO VI

LA PARTICIPACIÓN DE LA TELEVISIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO INFANTIL SOBRE DESIGUALDADES SOCIALES

En el capítulo III de esta tesis se argumentó que la relación entre niños y televisión de la cual partimos queda lejos de cualquier postura lineal que intente atribuir poder hegemónico a tan polémico medio de comunicación. Esto no significa que se considere al público infantil como una comunidad autosuficiente en la construcción de conceptos sociales, sino que se reconoce que dicha comunidad tiene que acudir a la información que ofrecen diferentes instancias sociales con las que los niños conviven diariamente: escuela, familia, compañeros de juego, iglesia y otros medios de comunicación, son fuentes de información que participan en la formación social, política y cultural de los niños.

En concordancia con esta visión sobre la formación de los sujetos, se optó por defender líneas teóricas que defiendan una convivencia entre medios e individuos, y que vean la relación de estos dos entes como un proceso en el que ambos salen beneficiados, fue entonces cuando se retomo la consideración de la relación entre televisión y niños como un proceso de doble apropiación (Orozco, 1996; Corona, 1989B).

Con lo anterior se infiere que la televisión, como medio empresarial y cultural, retoma gustos y preferencias de los niños para incluirlos en su programación; los niños, por su parte, también rescatan de la convivencia televisiva cierta información que le será útil para entender y posteriormente explicar el mundo en el que vive.

Así pues, la parte de ese proceso que aquí interesa, y a la cual se pondrá mayor atención en este trabajo de investigación, es la que tiene que ver con los

elementos del discurso televisivo que el niño toma como punto de referencia para construir sus ideas sobre determinados conceptos sociales, específicamente el de las desigualdades sociales.

Para explicar los hallazgos de esta investigación en cuanto a la relación establecida entre niños, televisión y construcción de discursos sobre desigualdades sociales, se dividirá la información en tres apartados: la identificación y el reconocimiento infantil de las fuentes de aprendizaje, las estructuras narrativas de la televisión sobre la desigualdad social y las estructuras narrativas del discurso infantil sobre el mismo concepto. A manera de integración, y basándonos sobre todo en la coincidencia de las estructuras encontradas en los dos tipos de discurso (el televisivo y el infantil) se hablará de aquellos elementos que finalmente son coincidentes entre lo que el niño sabe de las desigualdades sociales y lo que la televisión ofrece sobre el mismo tópico.

6.1 Identificación y reconocimiento infantil de las fuentes de aprendizaje social

Desde diversas teorías y campos de estudios se ha insistido en entender y explicar los procesos por medio de los cuales los individuos construyen el entendimiento que tienen sobre el funcionamiento del mundo social y natural en el que viven; las bases genéticas, químicas, moleculares y hasta neuroanatómicas han inspirado la búsqueda continua de una argumentación clara a este proceso humano (Cohen, 1981).

En materia social, gran parte de las explicaciones a esta temática se han centrado en la participación de entes sociales que proveen de información a los sujetos que conocen. Iglesia, comunidad, familia, medios de comunicación, amigos, escuela y otras instituciones sociales han guiado la indagación sobre la información recopilada y posteriormente utilizada por los sujetos sociales para entender el mundo que les rodea.

En cuanto a la formulación de conceptos sociales sucede algo similar. El tipo de investigaciones realizadas en esta línea se han centrado, además del

análisis de las etapas cognitivas de los individuos, en la participación de diferentes entes sociales durante el desarrollo de la cognición social.

En esta investigación, que se ha centrado en estudiar específicamente el concepto de las desigualdades sociales, se parte de la idea de que instancias como las mencionadas en el párrafo anterior participan de determinada manera en el resultado que los niños obtienen durante la conformación de los conceptos sociales, sin embargo nos hemos centrado en el papel que juega la televisión como uno de los medios favoritos de los niños.

Antes de iniciar con este apartado es necesario señalar que los niños de los dos grupos sociales que participaron en el estudio de campo reflejan diferente comportamiento en cuanto a consumo televisivo se refiere (ver capítulo IV). Enfocándonos tan sólo al tiempo dedicado al acto de ver televisión se encontró que los niños del grupo dos son los que más realizan esta actividad, la cual abarca entre 3 y 4 horas al día¹. Por su parte, los niños del grupo uno aceptaron dedicar de media a 1 y media hora al acto de ver televisión.

A pesar de que las diferencias entre uno y otro grupo social en cuanto al tiempo de recreación televisiva sí son significativas, no existe obstáculo para sospechar que en los dos grupos la televisión convive diariamente con los niños y con la explicación que ellos están construyendo para entender el mundo social en el que se desenvuelven diariamente. La media o hasta cuatro horas que los niños pueden pasar diariamente frente a la televisión, la convierten en una de las fuentes de información más cercanas al mundo infantil, sin embargo la participación que ésta tenga en la formación del niño va a depender de diversos factores, minimamente del tipo de niño al que nos estemos refiriendo y del tópico sobre el cual se inicie la discusión.

En materia de la concepción infantil sobre desigualdades sociales y en la creación y emisión de un discurso sobre este mismo tema, no es posible negar que la televisión tenga alguna participación. Conocer cómo se suscita la

¹ Los niños del grupo 2 están por debajo del consumo televisivo diario de la mayoría de los niños de la ciudad de México, el cual es de 5 horas o más, según los datos presentados por Fernández, Baptista y Elkes (1999).

intervención del medio de comunicación más gustado por los niños en la conceptualización de las desigualdades sociales, indagar sobre la identificación de los niños hacia este medio como fuente de información en la explicación de una sociedad dividida de manera desigual y analizar la coincidencia entre estructuras narrativas de los discursos infantiles y los televisivos sobre materia de desigualdades sociales, son los objetivos básico de este apartado.

Durante la emisión del discurso infantil producido a partir de la entrevista realizada a los niños, la televisión y los medios masivos de comunicación en general nunca aparecieron como elementos de referencia para respaldar las argumentaciones que los pequeños hacían sobre el tema de las desigualdades sociales. A partir de los comentarios realizados por ellos, en algunas ocasiones se podía inferir de dónde aprendían lo que en ese momento estaban diciendo: *“un rico, pues alguien que... bueno, pues me dijo mi papá de que no es de dinero, pero este, pero si no tienes ningún defecto ni nada.... y pues alguien que tiene dinero”* (Ayacyuan, gpo.1, 11 años). Sin embargo, lo anterior no sucedía comúnmente, por lo que se decidió preguntar a los niños de manera directa de dónde creían ellos que habían aprendido la información emitida; ni a partir de entonces la televisión se convirtió en el medio más popular dentro de ese contexto, pues ésta siempre tuvo que compartir el espacio como fuente de información de aprendizaje social con otras instancias que en ocasiones fueron hasta más importantes que el propio medio de comunicación seleccionado en esta ocasión.

Las respuestas otorgadas por los niños dieron elementos suficientes para sospechar que los temas de la vida cotidiana, como lo es el de las desigualdades sociales, se aprenden en mayor medida de la cotidianidad misma. Los pequeños conocen acerca de las figuras del pobre y del rico a partir sí de la televisión, pero también de lo que ven en las calles cuando van camino al colegio, cuando acompañan a sus papás al supermercado o cuando asisten a la iglesia.

A partir de lo anterior, el discurso emitido por los niños permite visualizar, de manera general, dos vertientes en la clasificación de las fuentes para el conocimiento infantil sobre desigualdades sociales: las que descartan a la

televisión como un espacio para el aprendizaje del fenómeno aquí estudiado y las que la incluyen como un punto más de referencia en el desarrollo del mismo proceso. En uno y otro caso, la calle, la familia y la escuela son instancias que repetidamente surgen de manera espontánea, ya sea para descartar a la televisión o para sumarse a ella en el proceso de acopio de información para el entendimiento de los fenómenos sociales y la emisión de un discurso individual.

En la primera vertiente, la que descarta la participación de la televisión, los niños mencionan que es la familia y otras personas quienes les ayudan a entender este tema social, y no toman en cuenta a la televisión, ni siquiera para descartar su participación: *“yo he aprendido cosas de estas (de las relaciones entre pobres y ricos) de mi familia y de la gente que está en mi casa. Me han dicho que tenemos que ayudar a los pobres a muchas cosas... como ayudarlos con comida, ropa y zapatos, dándole cosas que ellos necesitan”* (Sonia, gpo. 2, 10 años). *“Aprendo de esto viendo en lugares... cuando nos toca ir por las mochilas de la escuela a San Juan de Dios y también en Soriana... del camino para con mi abuelita también hay pobres que están haciendo cosas y que cantan para que les den dinero”* (Germán, gpo. 2, 10 años).

En esta misma línea también se encuentran las opiniones de los niños que además de no considerar a la televisión, sugieren a los amigos como elementos importantes en la conformación de ideas sobre las desigualdades sociales, y a menudo son éstos espacios los que sirven para la discusión y crítica del tema: *“pues yo creo que he aprendido de mis maestros, de mis papás, de mis amigos que me han dicho muchas cosas que me han ayudado cuando yo no sé, me han ayudado a recapacitar y todo... mis amigos y yo platicamos por ejemplo que un pobre no puede tener muchas cosas que siempre es... pues como te diré, que un pobre siempre va a ser pobre y que algún día puede llegar a tener dinero, pero que no es tan fácil* (Nancy, gpo. 2, 11 años).

Ahora bien, a los comentarios anteriores se suman aquellos que sí descartan abiertamente a la televisión como medio de enseñanza de lo social, optando por darle el papel principal a otros espacios como la escuela, el hogar y la vida misma:

- *“sé de esto por una clase de formación de mi colegio, de mis papás no mucho y de la televisión nada”* (Javier, gpo. 1, 9 años).
- *“he aprendido de la escuela y de lo que me dicen los demás... de lo que me han dicho ellos, que siempre tengo que ser buena con los pobres... y del catecismo también... de la televisión yo no creo que aprenda de estas cosas”* (Liliana, gpo. 2, 10 años).
- *“he aprendido de los pobres y los ricos de las cosas que me dicen mi abuelita, mi mamá y mi papá. En la televisión te enseñan a cocinar a portarte bien a hacer bien la cosas, pero no te enseñan de los pobres y de los ricos o de cómo dejar de ser pobre o hacerte rico... ¿qué no?”* (Cecilia, gpo. 2, 11 años).
- *“uno aprende estas cosas de uno mismo, yo he aprendido de mí. De la televisión no se aprende de la vida de los pobres o los ricos”* (Narayki, gpo. 1, 9 años).

En la segunda vertiente de las que se mencionaron arriba, los niños admiten a la televisión, acompañada de otras fuentes, como medio de información que les ayuda a entender algunos aspectos sociales, y en ocasiones lo que los niños dicen ver en televisión no sólo es útil para conocer detalles de la división de clases, sino también otros problemas que se presentan dentro de la sociedad: *“yo estas cosas de pobre y ricos las he visto en la calle, en el mercado de abastos, en el centro, en mi casa y en la tele. En la tele sale que los papás de los pobres son borrachos y todo eso y ellos sabe que les echan, no me acuerdo qué y se lo ponen en la nariz y se lo llevan al templo y le dicen a Diosito que si le dan algo para que se cure”* (Fátima, gpo. 2, 9 años).

Además de aceptar que la televisión comparte la enseñanza de lo social con instancias como la familia, los amigos, la escuela y la iglesia, es necesario admitir que en el tema de las desigualdades sociales también el niño reflexiona de manera autónoma a partir de sus experiencias: *“sé de esto con la enseñanza de mis papás y yo sola dándome cuenta también de las diferencias... como cuando te pide dinero un pobre, cómo es él... y un rico también es muy diferente. Sí he aprendido algo de la televisión, como lo que sale en las caricaturas y eso”* (Carolina, gpo. 1, 10 años); *“son cosas que se me vienen a la mente a veces.”*

Mmm... muchas veces lo he visto en la realidad y pocas veces en la televisión” (Christian, gpo. 1, 10 años).

De esta manera, aparecen algunos de los elementos más claros para defender el proceso de apropiación infantil que viven los mensajes televisivos al ser presentados a los niños. Las historias televisivas son tomadas en cuenta por los pequeños para entender lo que sucede en el terreno de las desigualdades sociales, pero la consideración que hacen de éstas pasa por el cuestionamiento de la información y la comparación con los datos obtenidos a través de otras vías, y no sólo esto, en ocasiones esa misma información es trasladada a las condiciones de vida de los propios niños para realizar análisis introspectivos que buscan entenderse a sí mismos y a los otros: *“lo he aprendido de la tele cuando pienso sobre lo mío, de las calles cuando los veo (a los pobres y a los ricos) y también cuando siento que están hablando de mi como pobre al lado de mi... pienso que los dos quisieran tener algo más que su dinero o en la pobreza quieren sentir mucho mas amor del que ya tienen”* (Rebeca, gpo. 2, 9 años).

Continuando con el tipo de participación que la televisión mantiene en la temática estudiada, se encuentra una nueva hipótesis sobre la cual habrá que indagar a mayor profundidad: tal parece que la mayoría de la programación televisiva participa ofreciendo estereotipos sociales más que información general que ayude al niño a entender las razones de la existencia de esta problemática social: *“he aprendido de los pobre y los rico de lo que veo en las calles y de la televisión también, de ahí he visto que a los pobres no los quieren y que a los ricos los quieren mucho”* (Jorge, gpo. 2, 9 años); *“he aprendido de todo esto gracias a mis maestros, a mis papás, a mis abuelos, y a mi familia. En los anuncios de la televisión también he aprendido de los pobres y los ricos... en los de ricos se ve felicidad y en los de pobres pues tristeza* (Santiago, gpo. 1, 11 años).

Ahora bien, muchos de los niños que aceptan haber retomado ciertos elementos televisivos para entender y construir un discurso sobre las desigualdades sociales, dan argumentos suficientes para saber que acerca de este tópico no confieren credibilidad a la información proveniente de cualquier género televisivo; son, específicamente, los noticieros y algunos mensajes

sociales los productos televisivos que los niños identifican como más útiles para comprender la división desigual de la sociedad: *“yo he visto en la televisión, bueno en los noticieros dicen que les tenemos que dar dinero a los pobres para que se puedan comprar comida y que no la anden rejunando (Juan Pedro, gpo. 2, 9 años); algunas cosas sí las he aprendido de la televisión, en algunos comerciales yo he visto gente pobre que está sucia, lavando carros y diciendo que no les gusta que los llamen niños de la calle” (Paulina, gpo. 1, 10 años).*

Cuando los niños mencionan repetidamente a los noticieros como productos televisivos de los cuales se sirven para acumular información sobre el tema de interés, es posible sostener hipotéticamente que la vida real es la que mayor enseñanza proporciona a los niños acerca de ciertos fenómenos sociales. Los noticieros, al ser el tipo de programación más apegada a la realidad, dan confianza a los pequeños para considerarlos como la parte más útil de toda la programación televisiva al momento de explicar la procedencia de saberes relacionados con los pobres y con los ricos:

- *“aprendo de las noticias y de mis papás... en las noticias dicen que hay muchos pobres que se gastaron todo su dinero en... como apostando o comprándoles a sus hijos todo lo que querían cada ratito y dándoles como 100 pesos al día” (Julio César, gpo. 2, 10 años).*
- *“yo sé algunas cosas por que mis papás nos dicen cosas, cuando no queremos comer nos dicen: ‘hay personas que no tienen que comer, nos debemos comer todo’. De los noticieros también he aprendido cómo ayudar a las personas, qué es lo que sucede entre ellas, qué es lo que puede suceder entre nosotros” (Andrea, gpo. 2, 11 años).*
- *“de la televisión he aprendido en parte, bueno he aprendido de los noticieros, pero generalmente casi siempre salen puros ricos... salen entrevistándolos y generalmente son las personas muy famosas como de fútbol o las muy ricas. Es mas común que salgan de personas ricas que de pobres” (Víctor, gpo. 1, 10 años).*

Resumiendo lo que se ha detallado a lo largo de los párrafos anteriores, se puede añadir que algunos niños rechazan totalmente la participación de la

televisión en la emisión de la explicación que ellos desarrollan sobre las desigualdades sociales. Existe también un grupo de pequeños que si bien no niegan haber retomado información de la televisión para argumentar sus opiniones, confieren tal responsabilidad, en mayor medida y según los comentarios de ellos mismos, a otros organismos sociales. Los papás, las mamás y los hermanos, como representantes de la familia, el profesor y los compañeros de estudios, como parte de las instituciones educativas, al igual que los paisajes mismos de la vida diaria son fuentes de información sumamente valoradas por los pequeños para entender temáticas sociales de naturaleza similar a la de las diferencias sociales establecidas, entre otras cosas, por convencionalización.

El hecho de que los noticieros sean el género más mencionado por los niños a lo largo de las entrevistas provee de nuevos elementos para defender la idea que se propuso en el párrafo anterior. Los noticieros no dejan de ser parte de la televisión, pero en sí son fragmentos de la realidad llevados a la pantalla, así que aún la parte de la televisión que los niños proponen como más útil en la formación de este tipo de conceptos tiene que ver con lo que sucede en la vida cotidiana.

En este recuento también se puede observar que la aprobación o no aprobación de la televisión como fuente de información para el objetivo que repetidamente se ha comentado, poco tiene que ver con el grupo de procedencia de los niños; tanto los pertenecientes al grupo uno, o estrato socioeconómico alto, como los del grupo dos, del estrato bajo, pueden situarse en la vertiente que acepta a la televisión o en la que la rechaza sin que su grupo social influya en ello.

Es preciso señalar que con lo anterior no se pretende denigrar a la televisión como objeto de interacción y fuente de aprendizaje para el mundo infantil. Desde el momento en que los niños la rechazan o minimizan su participación, la televisión se convierte en un punto de referencia que, en el menor de los casos, ayuda a los pequeños a construir un criterio propio y crítico sobre las desigualdades sociales. La televisión sí provee a los niños y a las niñas de herramientas para distinguir qué cosas son las susceptibles de suceder en el mundo real y de qué manera éstas suceden.

6.2 La televisión y la realidad en el entendimiento y explicación de las desigualdades sociales

Muchos de los niños entrevistados en este estudio reconocieron que aún cuando en la televisión se aborda la temática de las desigualdades sociales, los datos que ahí aparecen no siempre coinciden con lo que sucede en la vida real. De esta manera, los pobres y los ricos de la televisión podrán ser similares a los pobres y los ricos de la vida real –sobre todo en características de naturaleza física-, ante esto los niños comentan que:

- *“los ricos son casi parecidos, los dos tienen dinero y como que tienen la misma personalidad... como que son mas educados y se creen más porque muchos ricos se creen”* (Noemí, gpo. 2, 9 años).
- *“los de la televisión y los de la vida real sí son iguales... son así, con la ropa desgastada o no se bañan”* (Ayacyuan, gpo. 1, 11 años).
- *“los pobres de los noticieros son parecidos a los de acá, algunos andan pidiendo dinero y arriesgando sus vidas en las calles por donde pasan muchos carros”* (Héctor, gpo. 2, 10 años).

Los noticieros siguen apareciendo como el sitio televisivo en el cual los sucesos presentados coinciden con los de la realidad y contrario a lo que sucede con este género, aparecen otros en los que la imagen de los pobres y la de los ricos no son tan parecidas a las que los niños observan en su vida cotidiana. En las telenovelas y en las caricaturas los niños encuentran elementos que los incitan a dudar sobre lo que la televisión presenta: *“en una novela había una niña muy así, yo creo que el papá de la niña era muy buena gente y la mamá no, era muy regañona. Este... yo creo que algunos si pueden ser muy así, muy presumidos y muy envidiosos y otros no, pon así que compartan y todo”* (María, gpo. 1, 9 años). *“Los ricos de la televisión no sé si son iguales a los de aquí... es que algunos en películas o caricaturas a veces son niños malos y a veces son niños buenos en la realidad... pero en las caricaturas que yo he visto, todos los ricos son malos* (Rebeca, gpo. 2, 9 años).

Cuando los niños observan detenidamente lo que han visto en la televisión o cuando comparan, a partir de casos concretos, la información televisiva con la proveniente de diversas fuentes o experiencias de la vida cotidiana, surgen, a nivel analítico, los cuestionamientos sobre el tipo de participación que la televisión tiene en la formación de conceptos sociales tan cotidianos como el de las desigualdades sociales. Los niños que han convivido de cerca con los pobres y con los ricos saben bien que éstas figuras no necesariamente son como las que se personifican en los programas creados para la pantalla chica; fuera de la televisión los sujetos tienen que cumplir con roles que no necesariamente, ni exclusivamente, los encasillan como pobres o ricos, son padres, amigos, profesores, empresarios, vecinos, sacerdotes, etcétera, y como tales sus conductas sociales se movilizan pudiendo o no cumplir con lo que la televisión en ocasiones presenta como estereotipos a partir de la posesión o ausencia de bienes valorados socialmente.

En el discurso infantil, los ricos y los pobres de la vida real podrán o no ser iguales a los de la televisión, pero lo que definitivamente sí difiere son los procesos de la movilidad social; mientras que en la televisión todo es posible, en la vida real existen limitantes para que ciertas situaciones lleguen a suceder: *“parece que los pobres de la televisión y los de la vida real son parecidos, los dos están vendiendo periódico, chicles, banderitas y cosas... pero, por ejemplo en caricaturas que se va al bingo y es pobre y se encuentra un boleto o algo y se gana la lotería... o se va al bingo y gana dinero... en la vida real sería un poquito de difícil”* (Carolina, gpo. 1, 10 años); las diferencias entre la vida real y las historias de la televisión también se pueden dar debido a que en la televisión comúnmente se acude, según algunos niños, a los extremos para marcar las diferencias y los status de los personajes: *“a veces los ricos sí se parecen y a veces no, muchas veces no, a veces en las películas exageran mucho en las casas y eso y a veces pues no es así. Con los pobres es igual, hay unos que tienen menos en la televisión y hay algunos que por lo menos tienen casas”* (Regina, gpo. 1, 10 años).

Otro de los datos que sobresalieron en el discurso infantil fue la comparación y distinción que los niños realizaron entre la vida real, las historias

televisivas y las personas que hacen posibles estas últimas, los actores. Cuando se trata de hablar de las personas que representan los polos opuestos de las desigualdades sociales, sobre todo de los pobres, los pequeños comentaron que los de la pantalla en realidad no son como aparecen en ésta y que ellos en realidad tienen mucho dinero:

- *“los pobres de la televisión no son pobres, ellos nada mas los interpretan... pero en sus vidas son diferentes”* (Cecilia, gpo. 2, 11 años)
- *“los pobres de la televisión no son iguales en la vida real... ellos son diferentes porque en las novelas algunos salen de pobres pero en la vida real son ricos”* (José de Jesús, gpo. 2, 10 años).
- *“los pobres que pasan en la televisión están actuando y los pobres no y en realidad no tienen para comer ni nada de eso”* (Paulina, gpo. 1, 10 años).

En cuanto a los ricos de la televisión sucede algo similar; en la vida real son personas que tienen aún más dinero: *“los de la televisión salen de la televisión, actúan, y cuando salen tienen más dinero y tienen su mansión y todo eso, aunque no siempre son famosos”* (Nancy, gpo. 2, 11 años). De los ricos de la televisión también se dijo que cuando ellos salen a través de las pantallas en realidad están ocultando otra personalidad: *“los ricos como que son mala gente y todo eso y ahí en el comercial salen como buenas personas”* (Fátima, gpo. 2, 9 años); *“los ricos en la televisión se ocultan como buenas personas y al final son malas... a ellos los entrevistan y nada mas así se suben a su limosina hacia su casa y van a reuniones importantes... eso es parte de su vida, pero cuando no los están viendo a veces son malas personas”* (Víctor, gpo. 1, 10 años).

A partir de los hallazgos de la entrevista sobre la participación de la televisión en la construcción del concepto social que aquí se está estudiando y que representa el discurso oral emitido por los niños, es posible hacer deducciones hipotéticas sobre la participación de este medio tan polémico.

Cuando los niños no recurren por si solos a la televisión como punto de referencia o apoyo de las ideas que emiten en el discurso sobre las desigualdades sociales, hacen pensar en la nula participación ésta. Cuando se les pregunta de manera directa sobre este medio, es posible cambiar de visión, pues la televisión empieza a parecer como una fuente que rodeada de otras, como la familia y los amigos, proporciona elementos que ayudan a elaborar y emitir un discurso contundente.

A pesar de lo anterior, la televisión no simboliza primacía o amenaza ante otras fuentes, pues si nos remitimos a su nivel de participación y si la comparamos con otras instancias, su valor dentro del discurso infantil se relativiza. Pareciera ser que para el niño es más útil la información que ha recopilado en las imágenes de la vida diaria que en las imágenes adquiridas a partir del ofrecimiento de la pantalla chica.

En el momento en que los noticieros son incluidos en los discursos infantiles la premisa anterior retoma fuerza, pues sigue siendo el retrato de la vida cotidiana el que ayuda al niño a reflexionar sobre la existencia de pobres y ricos y sobre el mundo de vida que cada uno de ellos debe experimentar. El resto de la programación que los niños consideran -por lo general telenovelas y caricaturas- permite sugerir otra reflexión relacionada con la televisión como fuente de aprendizaje de las desigualdades sociales: el niño identifica en este medio estereotipos que definen a los sujetos desiguales y que en ocasiones coinciden con algunos códigos culturales socialmente establecidos.

Así, se puede argumentar que la información ofrecida por el medio de comunicación masivo favorito de los niños realmente es sometido a un proceso de apropiación en el cual los pequeños cuestionan lo que el medio les ofrece y en donde comparan lo retomado con lo vivenciado en sus contextos sociales. En el contexto infantil, la televisión, la vida real y la cotidianeidad que conforman a esta última estimulan un punto de encuentro para el tema de las desigualdades sociales y suscitan el surgimiento de un discurso reelaborado por los niños.

La participación de la televisión va a depender entonces no sólo del tema manejado, sino del ámbito en el que surge ese manejo. Cuando nos referimos a un discurso infantil que es comprado con un discurso televisivo, no podemos generalizar los resultados, pues ese mismo discurso difiere a partir del canal por el que viaja: los discursos emitidos a partir de la entrevista no permiten conocer los mismos espacios de apropiación televisiva que permiten conocer los discursos narrativos.

Se observa que al ser los discursos escritos por los niños de este estudio construcciones narrativas con mayor apego a las manejadas por los programas televisivos más frecuentados por los niños, la participación de la televisión puede abarcar esferas que no se identificaron a partir del discurso producido durante la entrevista. Para cerciorarnos de lo anterior es necesario analizar ahora dos nuevos discursos: el televisivo y el escrito por los niños.

6.3 Estructuras narrativas de los discursos infantiles

A partir de los datos encontrados en el discurso infantil acerca de las desigualdades sociales emitido durante la entrevista aplicada a niños de dos grupos sociales diferentes, se llegó a sospechar una relativa participación de la televisión en la emisión de dicho discurso, apostando más a otras instancias sociales. Sin embargo, hacer aseveraciones como las anteriores resulta arriesgado. Se procederá ahora a presentar un análisis comparativo entre los discursos televisivos y los creados de manera escrita por los niños en un segundo momento del trabajo de campo.

En el capítulo IV de esta tesis se argumentó que se entendía la escritura como una forma más de presentar y dar sentido a la realidad circundante. Como instrumento de investigación utilizado en el campo infantil, se consideró la escritura como una vía para que el niño presente un discurso más elaborado a partir de un trabajo de reflexión previa que permite imprimir una significación propia lograda a partir de sus experiencias individuales.

En ese mismo capítulo se aclaró que la vía para el análisis, tanto del discurso infantil escrito como del discurso televisivo, estará basado en algunos elementos del modelo semiótico incorporado por Greimas, sobre todo en lo referente a los componentes figurativos y a las relaciones binarias, pues permite indagar sobre tres niveles claves de las estructuras narrativas que revelan claramente las propuestas de los discursos:

Eje del deseo

Este primer nivel describe la relación entre un sujeto y un objeto buscado por este mismo. Aplicado al tema de interés de esta investigación se refiere a aquellos objetos –que también pueden ser situaciones- que los sujetos pobres y ricos buscan mediante diferentes acciones realizadas en su acontecer discursivo. Así, en un primer nivel se hará una descripción de lo que los personajes creados por los niños buscan continuamente en las narraciones que han sido incluidos. En una siguiente etapa se realizará una breve descripción de lo que los propios niños sugieren, a partir de la temática manejada en su discurso, estar buscando en sus discursos. Todo lo anterior se segmentará por el grupo social de procedencia de los niños que han proporcionado el material de análisis.

Eje de la comunicación

En el modelo de Greimas este eje designa la relación entre el destinador y el destinatario, entre quien detenta el objeto deseado y quien ha de recibirlo. Para efectos de este análisis se busca conocer quiénes son los que comúnmente poseen los objetos deseados por los pobres o por los ricos y para quienes se buscan dichos objetos; además de esto, se pretende conocer cómo son las relaciones entre los actantes participantes –que seguramente estarán compuesto por pobres y por ricos- durante la lucha por lograr su objeto deseado. Al igual que se hizo en el eje pasado, la información relacionada a este punto se dividirá en dos apartados, de acuerdo a los dos grupos sociales estudiados.

Eje del poder

El tercer nivel de relaciones propuesto para el estudio de las narraciones a partir de funciones actanciales, conocido también como nivel accional, representa el vínculo existente entre quienes ayudan a que se logre el objeto buscado y entre quienes se oponen a ello. Aún cuando el tópico del poder ya fue analizado ampliamente a partir de lo que en determinado momento se definió como el discurso oral, logrado a partir de las entrevistas, es necesario indagar de nuevo sobre este mismo tema para contar con material de insumo para la comparación entre los discursos infantiles y los televisivos.

A partir de estos tres ejes se analizan las narraciones presentadas tanto por la televisión como por los niños. Para indagar sobre los contenidos de las construcciones infantiles se divide el análisis en dos apartados, procedimiento cuyo propósito es el de conocer el abordaje de una temática social desde diferentes contextos y situaciones de vida.

6.3.1 Las desigualdades sociales desde los niños de la clase baja

Los cuentos escritos por los niños del grupo dos, clase baja, mostraron algunas diferencias entre sí en lo relacionado con los contenidos identificados, no obstante, al realizar el análisis a partir de las estructuras y los signos que los niños utilizaron para construirlas, la variedad identificada en los discursos infantiles se redujo. Si nos enfocamos específicamente en los objetos que buscan los personajes caracterizados por los pequeños como pobres o ricos, es posible que los deseos de los ricos se resumen en los siguientes puntos: a) ayudar al pobre, b) ayudarse a si mismo y a su familia, c) impedir los lazos de amistad entre pobres y ricos y, en menor medida d) buscar la amistad del pobre. Por su parte, los deseos de los pobres, y por tanto los objetos que éstos buscan, se resumen en los tres puntos: a) obtener riqueza o bienes materiales, b) ayudarse a si mismos y sus familias y, en algunas ocasiones c) ayudar al rico.

Para lograr sus objetivos, los pobres y los ricos deben entablar relaciones de comunicación entre ellos y en algunas ocasiones con otros personajes, relaciones cuya finalidad es hacer posible la obtención del objetos deseado. En este nivel los lazos surgidos entre los protagonistas de los cuentos infantiles ayudan a explicar de quién o de quienes dependen comúnmente los objetos buscados y la frecuencia de su realización. De esta manera, en los cuentos elaborados por los niños del estudio se encontró que los objetos deseados por unos y por otros pueden depender tanto del rico como del pobre y las variaciones se dan a partir del objeto que se busque.

En el transcurso de la lucha por la obtención del objeto que conlleva la realización de los propósito de los personajes, las relaciones de comunicación entre los *actantes* que poseen el tal objeto y los que luchan por éste -ya sea para conservarlo a para otorgárselo a un tercero-, guardan sus propios enigmas; el eje de la comunicación sugiere un tercera relación de análisis: la de los ayudantes y los oponentes, que en concordancia con el modelo de Greimas se ha explicado aquí como eje del poder.

A partir del eje del poder se identificará tanto el tipo de relación que se mantiene entre quienes poseen los objetos y quienes desean poseerlos, quienes se oponen a que se consigan y quienes ayudan a ello. Una vez realizado esto, es posible intuir porqué no se logran los objetos deseado por los pobres y por ricos, de quiénes depende esa realización y cuál es el procedimiento para conseguirla.

De manera general se observó que en los cuentos infantiles las relaciones entre pobres y ricos son cambiantes según transcurren las narraciones, pasando de lo conflictivo a lo amistoso según los personajes realizan determinadas acciones. Ahora bien, la mayoría de los objetos buscados en las historias de los niños son logrados por los sujetos creados para ello, lo que invita a conocer, más que la obtención o la no obtención de un final feliz para los personajes, lo procesos que éstos debieron seguir para llegar a ese final.

Para mostrar de manera detallada lo que se ha resumido adelantadamente en los párrafos anteriores, veamos cuales son las estructuras de significación

creadas por los pequeños; para realizarlo, se iniciará el análisis tomando como punto de partida, y a la vez como vector del mismo, a los objetos buscados por los participantes de los cuentos infantiles según el papel que éstos hayan interpretado.

A. Los personajes ricos

Ayudar al pobre

Cuando los niños del grupo dos sitúan al rico como el sujeto que desea ayudar al pobre, las razones que éste tiene para hacerlo se ubican en dos líneas diferentes: como agradecimiento y por sensibilización ante la desgracia o necesidad del pobre.

En el primer grupo, las acciones del rico pueden estar precedidas por el agradecimiento que refleja hacia el pobre al haber recibido su ayuda en algún aspecto de la vida. Un ejemplo de esto es el caso en el que *los Mónaco* le construyen una casa a la señora que les hace el aseo, la señora *Juanita Martínez*. Y no sólo esto, los Mónaco también pagan el parto de la Sra. Juanita y abren una cuenta bancaria para los estudios de la niña recién nacida; a esta situación el Sr. Mónaco le da la siguiente explicación al Sr. Martínez: “usted piense que esto es un agradecimiento que nosotros les damos a usted y su esposa por lo que han hecho por nosotros”².

En esta trama, tanto la familia de clase baja como la de clase alta reciben ayuda de su grupo contrario. El pobre ayuda al rico prestando servicios de limpieza y cuidando su mansión, mientras que los ricos ayudan a los pobres comprándoles una casa y apoyándolos con dinero. En cuanto a la relación entre destinadores y destinatarios se encuentra la cooperación mutua; el destinador ofrece en ese momento un objeto en agradecimiento por la obtención de otros objetos otorgados por el que ahora funge como destinatario.

² Fragmentos del cuento escrito por Christian, niño de 10 años y perteneciente al grupo socioeconómico 1 (clase alta).

Las relaciones de poder se manifiestan más en las líneas del poder caracterizado como capacidad y como decisión. El poder como potencial, en donde unos ejercen influencias casi de tipo autoritario sobre otros, no surge en las estructuras de esta vertiente.

La otra razón para que el rico ayude al pobre se encuentra en la sensibilización que el primero puede experimentar a partir de la observación o conocimiento de una desgracia sufrida por el segundo. Así, el rico es capaz de ayudar al pobre en el momento en que se entera de que este último se ha quedado sin casa. En este tipo de casos, las relaciones entre pobres y ricos rara vez obedecen a situaciones de conflicto y simplemente se resumen en el interés del rico por ayudar al pobre³.

La necesidad también provoca procesos similares al anterior. Cuando el rico ve de cerca las carencias del pobre, nace, casi de manera automática, el sentimiento de cooperación. En estos casos, las relaciones pueden ser ocasionales –el rico que se topa con el pobre en la tienda, el rico que se encuentra en el parque al pobre que no tiene de comer, el rico que ve al niño llorar porque quiere un dulce y no tiene dinero para comprarlo-, y las relaciones de poder también quedan en los niveles de capacidad y decisión de hacer determinadas acciones o provocar ciertas situaciones.

Ayudarse a sí mismo y a su familia

Las historias relatadas por los niños en sus cuentos también reflejaron las figuras del pobre y del rico como personas que buscan obtener sus objetos de manera independiente. En este caso el objeto buscado era el bienestar propio y el familiar, el cual se lograba a partir de los obsequios y las muestras de cariño. En estos casos, los destinadores y los destinatarios de los objetos buscados pertenecían al mismo grupo social y los ayudantes y oponentes, vivificados en personas o situaciones, surgían a partir de las propias condiciones de vida de los

³ En el cuento que relata Santiago (gpo. 1, 10 años) hay un pobre que ha sido invitado por un rico a viajar en avión, pero en ese momento llega la policía y le avisa que su casa se ha quemado. El pobre llora mucho y en ese momento el señor que lo había invitado a volar le dice que no se preocupe que se vaya a vivir a su mansión, y sin refutar la propuesta el pobre acepta gustosamente.

sujetos. Como consecuencia de lo anterior, las vertientes de poder que aparecían a partir de las acciones de los personajes no lograban rebasar el poder como capacidad y como decisión humana.

Estructuras narrativas como las comentadas anteriormente sugieren dos reflexiones: primera, los niños prefieren mantener alejados a los pobres y a los ricos y ni siquiera en sus cuentos desean verlos junto, o segunda, los niños consideran a los pobres y a los ricos lo suficientemente capaces como para realizar acciones que los ayuden a obtener los objetos deseados sin necesidad de recibir ayuda de quienes no pertenecen a su grupo social.

Al no presentarse en la vida de los personajes algún tipo de conflicto, sobre todo entre quienes pertenecen a grupos sociales desiguales, indica que la explicación a los cuentos que tuvieron la estructura que ahora se relata debe haber sido provocada por la segunda reflexión.

Los pobres y los ricos de este tipo de cuentos en ocasiones son vecinos o compañeros de trabajo, y ni siquiera por estas razones participan como ayudantes u oponentes unos de otros.

Impedir los lazos de amistad entre pobres y ricos

Este fue uno de los objetos que provocó mayor conflicto al pretender ser alcanzado por los personajes creados por los niños del grupo 1 (clase alta), pero fue también uno de los que originó mayor número de fracasos.

La búsqueda de este objeto siempre estuvo protagonizada por personajes que representaban la escala socioeconómica alta, por ejemplo el papá rico que no quiere que su hija sea amiga de los vecinos pobres o la niña que lleva a su hermana al parque y que no permite que juegue con un niño pobre que está en el mismo lugar. En uno y otro caso, la existencia de un rico que trataba de impedir el nacimiento de la amistad entre personas desiguales, implicaba la existencia de otro rico que buscaba mantenerse cerca de los pobres; la búsqueda de ese

segundo rico se originaba por el vacío que sentía al no recibir la atención y el amor necesario en su propio núcleo familiar.

El destinador, aún pudiendo ser el pobre y el rico debido a que la decisión de formar una amistad entre ellos depende de los dos, siempre fue un espacio actancial habitado por el rico o por sus decisiones y el pobre se limitó a tomar el lugar del destinatario y en ocasiones de ayudante u oponente en la obtención de diferentes objetos (ayudante de quien busca la amistad del pobre y oponente de quien busca impedirla).

Lo anterior provocaba que la línea del poder fuera determinada tanto por individuos ricos como por los pobres, sólo que en diferentes niveles y situaciones. El poder del pobre se limitaba a ejercer su capacidad de decidir apoyar al rico que busca su amistad, pero el poder del rico sí llega a topar con la descripción del poder como potencial, pues podía influir, por lo menos, en las decisiones de quien pertenecía a su propio grupo, y en ocasiones hasta en las de los personajes pertenecientes a su grupo contrario.

Buscar la amistad del pobre

Complementarios a las situaciones descritas en el párrafo anterior, los objetos buscados por los personajes de los cuentos infantiles también implicaban tareas como la lucha del rico por lograr la amistad del pobre. En estos casos, al ser los detonadores de los objetos analizados en el apartado anterior, basta con señalar que quien detentaba el objeto o de quien éste dependía siempre perteneció al grupo socioeconómico alto.

La dinámica de las relaciones sociales emergidas cuando los ricos deseaban obtener la amistad de los pobres suscitó continuamente situaciones de conflicto. La hija rica o la hermana de la chica rica, al no obtener autorización para mantener una amistad con personajes pertenecientes a las escala socioeconómica baja, idean la forma de lograr sus propósitos; en estos casos se valieron del engaño y las salidas secretas para lograrlo. A pesar de los esfuerzos realizados por los personajes ricos, el objeto no se hubiera logrado sin la

participación del apoyo y el empeño de los personajes pobres, pues uno de los signos más manejados en los cuentos que se clasifican en esta vertiente tenían que ver con la amistad, el cariño, el amor y la unión familiar que vivifica el pobre y que desea tener el rico.

En lo relacionado al poder, surge aquí el de tipo potencial, representado de manera más visible en las figuras del rico, ya que este puede determinar comportamientos en los personajes de su mismo grupo y afectar con ello las situaciones de los personajes del grupo contrario al suyo; por ejemplo, una niña rica planea llevar un pastel a sus amigos pobres, pero su papá se lo prohíbe y entonces se ve obligada a cancelar sus planes. En esta línea no es posible negar que el pobre también ejerza determinado tipo de poder que de una u otra forma influye en las situaciones del rico. En el caso de la niña a la que su hermana prohíbe la amistad con el niño pobre, éste último le dice a su amiguita que sería mejor no buscar problemas, lo que provoca el reclamo de la pequeña hacia su hermana; en ese momento la acción provocada por el niño pobre repercute en las situaciones, aunque sean momentáneas, que deben enfrentar los personajes ricos.

Como conclusión ante los objetos buscados por el rico y sobre los procedimientos que sigue para obtenerlos, se puede observar que los niños del grupo uno sitúan a este tipo de personajes como sujetos que muestran diversos tipos de conductas sociales. En ocasiones pueden ser personas que buscan ayudar al pobre, en ocasiones se oponen a que éste último reciba ayuda y en otras más ni siquiera es punto de interés para ellos, pues lo que buscan es ayudarse a sí mismos y a sus familias. Aún cuando es difícil encasillar a este tipo de personajes en determinados papeles temáticos, es importante rescatar que son precisamente estas personas las que en los cuentos infantiles conservan siempre el poder de decidir ciertas situaciones que favorecen o perjudica a él mismo y a su opuesto en la división de clases.

Retomando el tema de la amistad, por ejemplo, se encuentra que ésta siempre depende de las decisiones del rico, y el pobre, que también podría decidir si desea o no estar cerca del rico, nunca tiene la oportunidad de hacerlo, pues se

desarrolla de manera más natural y efectiva en esferas de acción que poco tienen que ver con la imposición sobre la conducta del otro. Para realizar una comparación más precisa entre los dos tipos de personajes que aparecen en los cuentos infantiles, es necesario observar primeramente el tipo de tareas que el pobre desarrolla en las narraciones de los niños que conformaron el grupo uno.

B. Los personajes pobres

En los cuentos redactados por los niños del grupo uno de este estudio (pertenecientes a la clase alta), los objetos que provocan búsquedas continuas a los personajes pobres son más reducidos que los que provocan las búsquedas de los ricos y los motivos que impulsan a buscar estos objetos en ocasiones difieren de los que provocan las búsquedas de los personajes descritos en los párrafos anteriores. De manera general, se identificaron tres líneas que resumen los objetos buscados comúnmente los personajes pobres creados por los niños del grupo uno, los cuales serán detallados en las próximas páginas.

Obtener riqueza o bienes materiales

Algunos de los personajes de los cuentos creados por los niños para representar el estilo de vida y las acciones realizadas por los pobres tomaron el papel de actantes que desean obtener objetos como el dinero y la posibilidad de vivir en casa mejores que las que tienen. En el transcurso en el que estos seres buscaban su realización los procedimientos seguidos fueron diferentes.

En primer instancia es posible argumentar que el deseo de los personajes pobres por tener una casa más grande nacía de la comparación que éstos mismos hacían entre sus posesiones y las de sus vecinos ricos; ellos reflexionaban que sólo podían tener una casa descuidada, una camioneta vieja y que sus viajes no podían superar 40 minutos para marcar la distancia entre sus hogares y sus destinos turísticos.

La búsqueda de este objeto (tener una casa más grande), a diferencia de otros que ya han sido relatados aquí mismo, es suspendido cuando este grupo

tiene la oportunidad de conocer el estilo de vida de sus vecinos ricos. En este momento, aparece como ayudante no un actante conformado por un sujeto, sino por una situación, la que les permite saber que los ricos tienen que trabajar mucho para conseguir lo que tienen y que el exceso de trabajo los convierte en personas amargadas e incapaces de mostrar amor a sus hijos. Así, el destinador, al estar representado por el trabajo que los propios pobres deben desarrollar para lograr su objeto y convertirse en destinatarios del mismo, hace que los sujetos renuncien a la pesquisa de su deseo inicial.

Las relaciones de poder no son algo muy visible en este tipo de narraciones, pues desde el momento en el que el sujeto pobre percibe los riesgos que corre para tener una casa como la que desea, se convence de renunciar a lo que intentaba lograr en un inicio. Sólo si podemos llamar poder de decisión al hecho de que el pobre renuncie a su deseo, entonces podemos decir que hubo potencial de poder en la narración.

En el grupo donde podemos clasificar los cuentos a partir de los sujetos pobres que buscaban obtener dinero surgen dos vertientes: los que roban a los ricos y los que buscan conseguir el dinero dentro de su propio grupo. De esta manera, los destinadores están representados tanto por el pobre como por el rico y lo único que varía son los procesos que siguen las personas para lograr sus objetivos y la aparición de los ayudantes y los oponentes.

Cuando el pobre intenta robar al rico, el actante que aparece en el cuento para ayudar a que se realice el cometido son la necesidad del pobre y su desesperación por conseguir dinero. Ahora bien, el oponente es el dueño de la casa que se percata de que intentan robarle, pero a éste no puede ser calificado como un actante que está en contra de los pobres, porque a raíz de esta misma situación se logra la unión entre él y una amiga suya que pertenece al grupo de los pobres. Se puede observar que más que estar en contra o a favor de los pobres, este personaje está a favor de bien y en contra del mal, éste último personificado por el pobre.

En el caso en el que el personaje pobre busca conseguir dinero a partir de las acciones que él mismo puede realizar dentro de su grupo, el ayudante es su deseo de hacer sentir bien a su hija y el oponente está representado por las propias condiciones de vida que prevalecen en su contexto y que le impiden la obtención de dinero. Finalmente, el objeto no es logrado por el sujeto, pero esto no causa ofuscación en él, pues su hija lo ayuda a entender que es más importante la unión familiar existente entre ellos que todo el dinero del mundo.

Con este tipo de narraciones se reafirma lo que se veía en los resultados del discurso emitido durante la entrevistas: el pobre tiene, en comparación con el rico, mayor poder de decisión en aspectos correspondientes a la esfera de los socio-moral. Para el pobre es fácil recapacitar que no importa tanto el dinero, sino el amor familiar y la amistad.

Ayudarse a si mismos y a la familia

Este no es un deseo exclusivo del rico, el pobre también puede aspirar a esta situación, y en el caso del discurso escrito por los niños del grupo 1 (clase alta) pareciera que este último es quien más busca que su familia viva tranquila y sin carencias de cualquier índole.

Al igual que sucedió en el caso de los ricos que buscaban su bienestar y el de sus familias, el pobre busca lograr su objeto dentro de las posibilidades que le ofrece su propio grupo y en ningún caso se acudió al grupo contrario. Así, tanto destinadores y destinatarios como ayudantes y oponentes están situados en el grupo de pertenencia del mismo sujeto que lucha por lograr su objeto, en este caso en el nivel más bajo de las desigualdades sociales.

A partir de lo anterior, es natural que las relaciones de poder se limiten a la capacidad de los sujetos para alcanzar lo que desean sin la necesidad de adentrarse en el poder de influencia, siempre y cuando no se trate de determinadas acciones que modifican el comportamiento de personajes pertenecientes al mismo grupo social que el de los personajes de donde nacen tales acciones.

Ayudar al rico

En algunos de los cuentos escritos por los niños del grupo uno también aparecen situaciones en las que los pobres buscan ayudar al rico, sólo que los espacios en los que aplican su apoyo son de distinta naturaleza. A diferencia de los ricos, que la mayoría de las veces recurre a sus posesiones materiales para socorrer a su opuesto en la escala de las divisiones sociales, los personajes pobres pueden ayudar a su contrario bajo dos condiciones: las acciones realizadas en el contexto laboral, por ejemplo limpiar sus casas, y las acciones de tipo moral o sentimental, como dar el cariño que no encuentran con la gente de sus grupos.

En el primer caso no hay mayor trascendencia, pues el pobre ayuda al rico por común acuerdo u obedeciendo algún tipo de contrato laboral. Pero en la segunda situación la dinámica seguida para lograr el objeto –ayudar al rico– cambia debido a que las relaciones son más libres y nadie está obligado a actuar dentro de ellas.

En estos casos, cuando el sujeto es un personaje pobre que está buscando ofrecer ayuda al rico, el destinador está representado por el pobre y el destinatario es el rico; quien posee un espacio caracterizado por el amor y la comprensión que el rico necesita, pertenece al círculo de las clases bajas y cuando se quiere ofrecer al rico, el pobre se convierte tanto en sujeto como en destinador.

En el eje del poder se encuentra que la ayuda necesaria para que el objeto sea alcanzado no depende sólo de la decisión del pobre ante las opciones de ofrecer o no tal ayuda, sino que es necesario, además de ese deseo del pobre, el esfuerzo y el espíritu de lucha que poseen quienes pertenecen a este nivel social, pues en muchos casos tienen que enfrentarse continuamente con algún personaje que se opone al contacto entre sujetos desiguales. Así, para que este objeto sea logrado es necesario que el pobre esté dispuesto a luchar en contra de otros ricos que se oponen a que algún miembro de su status social mantenga relaciones de cualquier tipo con ellos; los ricos pueden fungir, en este tipo de estructuras, tanto como destinatarios como oponentes, pero cuando toman este último papel rara

vez salen victoriosos, pues la amistad, que es otro ayudante en esta situación, pesa sobre cualquier sentimiento negativo que quiera separar al pobre y al rico.

De manera general se puede resumir que las estructuras narrativas elaboradas por los niños del grupo social que representa a la clase alta están conformadas por dos tipos de personajes –ricos y pobres- que buscan obtener diferentes objetos a través de procedimientos muy variados. A pesar de esto, es posible identificar que la mayoría de las veces los niños presentan narraciones en las que los sujetos desiguales son unidos por alguna desgracia o alguna situación penosa que les brinda la oportunidad de conocerse entre sí y apoyarse en sus necesidades. En los esquemas identificados, la amistad siempre fue el medio para lograr que unos y otros se ayudaran mutuamente.

A través de los cuentos de los niños, que en cierta manera reflejan objetos deseados por los ellos mismos en lo referente a las relaciones entre pobres y ricos, es posible identificar que los pequeños del grupo uno emiten un discurso sobre desigualdades sociales en el que buscan la integración de quienes las conforman, para ello sugieren la amistad, la ayuda mutua y el interés por el otro.

En estos discursos, el pobre fue considerado como una persona que puede ofrecer amor, amistad, respeto, lealtad a la familia y otros valores que se inscriben en el polo positivo de lo moralmente aceptado. El rico, que en muchas de las ocasiones también es capaz de expresar sentimientos que caracterizan al pobre – sobre todo cuando este último ya se los ha enseñado-, es un personaje que se distinguió por socorrer al pobre en el aspecto económico bajo diferentes circunstancias y por ser quien necesita aprender sobre los valores morales apreciados por la sociedad; esto facilitó la identificación del tipo y ámbito del poder que cada persona y personaje pueden ejercer de acuerdo a las estructuras de pensamiento emitidas por los niños en sus discursos escritos. Se reafirma que el rico se desenvuelve en el poder considerado como potencial y en las esferas políticas y económicas, mientras que el pobre es el representante ejemplar del poder como decisión ejercido en la esfera socio-moral.

6.3.2 Las desigualdades sociales desde los niños de la clase alta

Los objetos perseguidos por los sujetos de los cuentos a cargo de los niños del grupo dos (clase baja), guardan cierta coincidencia con los objetos buscados por los personajes creados a partir de las ideas de los pequeños del grupo uno (clase alta). Sin embargo, la frecuencia con la que aparece la lucha por ciertos objetivos y la aparición u omisión de propósitos, varían de un grupo a otro.

De manera general, se encontró que algunos de los personajes ricos creados por los niños del grupo dos tienen como objetivo mostrarse superior a los demás, cosa que no se encontró en los discursos escritos de los niños del grupo uno; aunado a esto, el rico aparece en mayor número de ocasiones como un sujeto que busca ayudar al pobre. En lo relacionado con los personajes pobres, los niños del grupo dos recurren también a la satisfacción de necesidades básicas para situarlas en el lugar actancial del objeto buscado.

Además, en los discursos creados por estos niños, los personajes pobres adquieren mayor actividad y no sólo son sujetos que buscan obtener riqueza, ayudar al rico y a si mismos, sino que aparecen de manera más visible como personas que tienen necesidades que cubrir, sueños de superación que alcanzar y una voz para exigir que se cumplan sus derechos y más aún, el poder para impedir la amistad entre pobres y ricos. Así, los objetos buscados por el rico se dividen en a) ayudar al pobre, b) impedir los lazos de amistad entre pobres y ricos, c) mostrarse superior al pobre y d) buscar la amistad del pobre; mientras que los del pobre se resumen en a) satisfacer sus necesidades básicas, b) ayudar al rico, c) buscar que se cumplan sus derechos y d) impedir los lazos de amistad entre pobres y ricos.

A. Los personajes ricos

Ayudar al pobre

En los cuentos realizados por los niños del grupo que representa a la clase alta, este objeto apareció como una situación que surgía a partir de dos

fenómenos: el agradecimiento del rico hacia el pobre y su sensibilización al conocer el nivel de vida de quienes viven en la escala socioeconómica baja. En los cuentos escritos por los niños del grupo dos, que es el que ahora se analiza, el primer fenómeno no apareció como promotor de la ayuda que el rico puede ofrecer al pobre, pues ésta se limitó a la sensibilización que el rico podría experimentar al conocer las carencias del personaje pobre.

De esta manera, los personajes de posiciones económicas elevadas apoyan al pobre con comida, dinero y otras posesiones materiales: la niña rica que le compra dulces al niño pobre que pasea en el parque; la niña que está de día de campo y que destina su domingo para pagar el camión de una familia pobre que se quedó sin gasolina y sin dinero para comprar más; los señores ricos que protegen a una niña vagabunda y la llevan a su mansión a vivir; la madrastra y el niño rico que donan dinero y joyas para los pobres y por último, el señor rico que le da dinero para comer a una ancianita que pide limosna⁴.

Los procedimientos que el rico sigue para lograr estos objetos son muy similares entre sí, y en estos casos quienes toman el papel de sujetos también representan el del destinador; es decir, quien tiene el dinero o los bienes materiales para proporcionárselos al pobre y quien en ocasiones debe luchar para hacérselos llegar al destinatario (al pobre) puede ser el mismo personaje, el cual siempre pertenece a la clase alta.

Las relaciones de comunicación entre quienes detentan los objetos buscados, quienes los buscan y quienes han de recibirlos, provocan una serie de conflictos que hacen visible la oposición de ciertos personajes para que los objetos sean logrados y recibidos por quienes los necesitan. En este entramado, algunos personajes ricos forman alianzas con los personajes pobres para luchar contra quienes se oponen a que exista una relación de amistad entre ellos, valor retomado comúnmente por los niños al momento de crear sus discursos para justificar la unión entre pobres y ricos y sobre todo para fundamentar el interés de estos últimos por ayudar a los más necesitados.

⁴ Estos objetos son los que buscan los personajes ricos de los cuentos creados por algunos niños del grupo dos: Sergio, 9 años; Juan Pedro, 9 años; José de Jesús, 10 años; Rebeca, 9 años y Fátima, 9 años.

En algunos de los casos mencionados al inicio de este apartado, el personaje rico que busca ayudar al pobre debe superar algunas situaciones o personajes que intentan impedir –en su papel de oponente- que exista contacto social entre pobres y ricos, por ejemplo el papá rico que impide que su hija sea amiga de un pobre, los papás adinerados que no apoyan a su hija para que ésta ayude a los más necesitados y los hijos ricos que no están de acuerdo con que una vagabunda viva en su casa. En los casos restantes, las relaciones entre pobres y ricos no suscitan mayor conflicto y el objetivo se logra sin la necesidad de superar situaciones complicadas entre los personajes que representan a los dos polos opuestos de las desigualdades sociales.

Los ricos aparecen como oponentes de algunas situaciones, pero realizando un análisis más profundo y haciendo uso de las ventajas que representa el trabajar con categorías actanciales, se puede percibir que dentro de los cuentos infantiles también funcionan como oponentes ciertas costumbres culturales que en ocasiones impulsa a los individuos a discriminar a quienes suponen inferiores, así como el desinterés de muchos por ayudar al prójimo. Ahora bien, como ayudantes para que los objetos sean alcanzados no sólo se debe identificar a algunos personajes, sino también a condiciones que permiten fomentar y apoyar las búsquedas realizadas, por ejemplo la bondad de quienes luchan porque todos los individuos sean amigos y porque las desigualdades sociales no sean tomadas en cuenta para situaciones que tienen que ver con los valores morales y los sentimientos de las personas, el deseo de ayudar al otro y el empeño e insistencia por defender el buen funcionamiento de las relaciones humanas.

Uno de los datos sorprendentes encontrados en el discurso de los niños del grupo dos y que en ninguno de los casos del grupo contrario se presentó, tiene que ver con el punto culminante de las relaciones establecidas entre sujetos desiguales. Repetidamente las relaciones ocasionales establecidas entre sujetos ricos y pobres de géneros opuestos eran sometidas a etapas de amistad profunda y posteriormente se inscribían en fases de romance que más de una vez terminaban en matrimonios. De esta manera los niños del grupo dos, no sólo daban la oportunidad a sus personajes de entablar amistad entre sujetos

desiguales, sino que buscaban formas a través de las cuales pudieran perpetuar esas relaciones.

Impedir los lazos de amistad entre pobres y ricos

Como complemento de que en los discursos infantiles existan personajes que buscan acercarse a brindar ayuda a quienes se encuentran en los espacios menos beneficiados de las agrupaciones sociales, existen también quienes se oponen a que tal situación sea lograda. En la mayoría de las construcciones narrativas elaboradas por los niños de ambos grupos sobre el tema de la unión entre pobres y ricos, surge uno o varios sujetos, o bien situaciones producidas por estos mismos, que se oponen al libre desarrollo de las relaciones sociales entre individuos desiguales.

En el caso de los niños que conforman al grupo social dos (clase baja) se encontró que quienes intentan impedir los lazos de amistad entre lo más pudientes y los más necesitados son, en la mayoría de los casos, personajes que representan a quienes pertenecen al estrato socioeconómico alto y como se mencionó en el apartado anterior, las relaciones de comunicación se establecen entre quienes buscan defender su amistad –por lo general un pobre y un rico- y quienes buscan impedirla –casi siempre un rico-.

En lo concerniente al poder que se manifiesta en este esquema de las relaciones entre sujetos de diferentes niveles sociales, se apreció que el oponente presenta un tipo de poder que por determinados espacios de tiempo logra imponerse entre los sujetos que buscan ser amigos, pero finalmente la amistad, el amor y el empeño son valores que surgen en los discursos elaborados por los niños para que el objeto sea logrado.

Al igual que sucedió en los discursos de los niños del grupo uno, el tipo de poder que los personajes pobres pueden ejercer en narraciones como la que ahora se analiza, en muchas ocasiones se limita al poder como decisión, sobre todo al que se produce en la esfera de lo socio-moral.

Mostrase superior al pobre

El objeto que ahora se desarrollará como uno de los deseos a realizar por los personajes ricos, es la primera vez que aparece en los discursos escritos por los niños. Los pequeños argumentan a través de sus narraciones que el rico no sólo intenta impedir la amistad de quienes pertenecen y quienes no pertenecen a su nivel social, sino que también buscan demostrarles a los pobres que son personas inferiores.

En los cuentos que seguían esta línea temática como una de sus principales, se encontraban personajes que abiertamente se burlaban del pobre por las condiciones de vida en las que éste se desenvolvía, o bien que pretendían mantenerse protegidos del más mínimo contacto con quienes pertenecen a los grupos menos agraciados de la sociedad. Una niña rica que humilla continuamente a una nueva compañera del colegio perteneciente a la clase marginada y que por beneficencia se encuentra en ese lugar, un apuesto caballero que maneja su carro de lujo y que evita que un niño pobre se acerque a limpiarlo y un señor rico que amenazaba a los pobres si se acercaban a su casa son personajes que dieron vida a las estructuras narrativas en las que se identificó la lucha del rico por mostrar su supuesta preponderancia en las estructuras sociales⁵.

La mayoría de las relaciones de comunicación establecidas entre los personajes de estos cuentos implican conflicto, pues en el momento en el que el rico busca realizar acciones en las que se pueda reflejar su superioridad, el pobre, o alguien cercano a él, busca defender su posición y hacer ver al rico que todos son humanos y que como tales pueden convivir de manera pacífica en ambos polos de las desigualdades sociales.

Ahora bien, en los ejes del poder reflejados en las narraciones construidas por los niños del grupo dos se repite lo que se ha dicho en otros apartados: el poder del rico alcanza el nivel potencial, pues a partir de ciertas condiciones, proporcionadas muchas de las veces por la esfera material, está capacitado para tomar decisiones que influyen en la conducta del pobre; por su parte, este último

⁵ Los datos aquí presentados surgen de los cuentos escritos por Sonia de 10 años, Juan Pedro de 9 años y Jorge de 9 años, todos pertenecientes al grupo social dos.

se desempeña más en el ámbito del poder como competencia y en la esfera socio-moral, y cuando puede experimentar el poder como potencial, lo hace también en la esfera concerniente a la conducta social y el cumplimiento de las reglas morales.

Buscar amistad del pobre

Aunque con una aparición mínima, en los discursos creados por los niños del grupo dos (clase baja) también aparecen personajes ricos cuyo objetivo es alcanzar la amistad del pobre. Las razones que motivan a tales personajes es el vacío que sienten en su propio grupo, impulsándolos a buscar lazos sentimentales con personas socioeconómicamente diferentes a él.

En este tipo de narraciones la desgracia acompaña al rico y en los momentos de mayor desesperación aparece el personaje pobre para salvarlo de alguna situación extrema. Una vez reunidos, cada uno de ellos dan a conocer sus desgracias y encuentran que sus necesidades pueden ser cubiertas con la ayuda del otro: el pobre puede ayudar al rico a esconderse de sus papás para que reflexionen sobre lo importante que es brindar amor, tiempo y apoyo a los hijos; el rico puede ayudar al pobre, una vez más, con recursos económicos. Una vez aprendida la lección por parte de los papás ricos, el niño puede regresar a su casa y llevarse consigo la seguridad de una amistad desinteresada.

En casos como este, el poder como potencial se manifiesta en los dos tipos de personajes, pues ambos son lo suficientemente capaces para realizar acciones que han de influir en los otros. En lo que sí difiere este tipo de poder según el grupo social de pertenencia de los personajes, es en las esferas en las que se puede identificar y como en muchos de los casos pasados, el pobre continúa predominando en la esfera socio-moral y el rico en la económica.

B. Los personajes pobres

Satisfacer necesidades básicas

Se mencionó en uno de los apartados de esta tesis –el dedicado a mostrar la definición básica que los niños realizan de los pobres y los ricos-, que los niños pertenecientes al grupo dos acuden en mayor medida a la información que ofrecen las condiciones de vida que les rodean, provocando que las definiciones se realicen a partir de las necesidades básicas que estos manifiestan para sobrevivir en sociedad y que los niños del grupo dos suelen identificar fácilmente.

En los cuentos redactados por los niños sucedió algo similar a lo que se encontró en el discurso oral. Los pequeños del grupo dos acuden a las necesidades más indispensables de los sujetos considerados por ellos como “poibres” para asignarles la tarea de conseguir los satisfactores básicos.

Así, el pobre en ocasiones aparece como un personaje cuyo más grande anhelo es conseguir dinero para comer, para comprar a sus hijos la cena y algún regalo de navidad o para comprar una casita en la que la lluvia no logre afectarles⁶.

Los procedimientos que los protagonistas de la búsqueda de este tipo de objetos deben seguir son diferentes entre sí, pudiéndose tratar de robos, peticiones de limosna y hasta del esfuerzo extremo realizado por medio del trabajo honrado. Las relaciones de comunicación entre destinadores y destinatarios, y que en algunos casos son espacios ocupados por pobres y ricos pueden ser calificadas como relaciones conflictivas y en ocasiones amables. Por ejemplo, en el caso del pobre que roba en la casa del rico, las relaciones de comunicación inician en el polo negativo, pero cuando el rico conoce las razones por las cuales se pretendió robar sus riquezas dichas relaciones cambian y logran situarse en lo positivo a través de la amistad. Algo similar sucede con la persona que pide limosna, primero no logra que el rico atienda sus necesidades, pero una vez que

⁶ Esto se rescató de los cuentos de tres niños del grupo dos: Fátima, 9 años; Jesús Sebastián, 10 años y Germán, 10 años.

logran entablar contacto, son capaces de desarrollar una amistad que crece hasta alcanzar el romance.

Las situaciones que ayudan o que se oponen a que los objetos del pobre sean conseguidos, se pueden resumir para el primer caso en la bondad del rico y en el empeño y la constancia del pobre, y para el segundo en el desinterés momentáneo del rico por las necesidades ajenas y la actitud del pobre que por desesperación provoca que cometa actos socialmente inaceptados.

Lo anterior conlleva a que las relaciones de poder sufran una pequeña modificación de lo que hasta ahora venía sucediendo, pues el pobre también se presenta aquí como un sujeto dotado de poder de decisión. Por lo menos en el caso del cuento en el que el pobre se ve orillado a robar, se opone a lo que es aceptado en los lineamientos morales y se sale de los esquemas identificados comúnmente para el comportamiento social de los personajes pobres. El rico, por su parte, continúa siendo el sujeto capaz de desarrollarse en el marco del poder como potencial, pero con el cambio de actitud en su percepción sobre el pobre y sobre las necesidades de éste, se convierte en un personaje idóneo para ocupar el espacio del poder potencial en la esfera socio-moral.

Ayudar al rico

Los personajes pobres creados por los niños del grupo dos no sólo buscan obtener la beneficios de las relaciones entabladas con sujetos que pertenecen a grupos sociales diferentes al suyo, también están interesados en que quienes no pertenecen a su grupo social se vean beneficiados por acciones realizadas desde ese contexto.

Similar a las estructuras creadas por los niños del grupo uno, las construidas por lo niños del grupo dos sugieren que el pobre busca ayudar al rico en aspectos relacionados con la apertura de espacios en los que se pueda experimentar el amor, la comprensión y la amistad. Situaciones como en las que el pobre consuela al rico ante la muerte de un ser querido o cuando un niño pobre

auxilia al rico brindando el amor que en su familia no logra conseguir, son las que se ubican en esta clasificación.

Las relaciones establecidas entre quienes detentan el objeto de deseo y quienes han de recibirlo son sumamente pacíficas y en los casos mencionados en el párrafo anterior no hay impedimento para la amistad entre los seres desiguales. Tal parece que para algunos niños del grupo dos no hay o no debe haber barreras para la comunicación, ya sea amistosa o amorosa, entre pobres y ricos.

En la línea del poder se identifica que tanto el pobre como el rico puede tomar la decisión de estar junto a su contrario, sólo que el rico apoya en materia económica al pobre, y sólo en algunos casos en el aspecto sentimental. Para el pobre no hay variaciones, sigue siendo el personaje ejemplar para apoyar al rico en cualquiera de las vertientes del poder relacionadas con la esfera socio-moral.

Que se cumplan sus derechos

La lucha por lograr que se cumplan o respeten los derechos del pobre es la primera vez que aparece en los cuantos infantiles como una de las actividades buscadas por los personajes que representan a los sujetos más necesitados de las divisiones sociales realizadas a partir del reconocimiento de los aspectos económicos.

En los cuentos de los niños se identificaron dos tipos de situaciones que apoyan este punto: el reclamo que hacen los personajes pobres ante la arrogancia del rico y la autodefensa del pobre ante el abuso cometido por el rico. En el primer caso se ubica, por ejemplo, la narración en la que un niño pobre protesta a un señor rico porque no le permite realizar su trabajo: *“el niño le dijo al rico ‘puedo lavar su auto’ y el señor le respondió ‘claro que no, como crees que un niño como tu puede tocar mi carro’, después llegaron sus hermanos del niño y le dijeron ‘vente para acá’ y el niño le dijo ‘claro que no este señor se equivoca, yo puedo realizar mi trabajo en donde yo quiera’ entonces el rico le dijo ‘tienes razón’ y le dio unas cuantas monedas y cosas para comer* (Juan Pedro, gp. 2, 9 años).

Para ejemplificar el segundo caso se puede recurrir a uno de los cuentos en el que los pequeños sitúan a los pobres como personajes que reclaman al rico porque no les permite acercarse a su casa ni a los caminos cercanos a ésta, dificultando el libre tránsito por las vías más propicias para el pobre.

De esta manera, las relaciones de comunicación entre pobres y ricos no son muy buenas sino hasta que el pobre exige al rico, por diversos medios, que recapacite sobre su comportamiento. En uno de los casos el enfrentamiento es la vía para que el más pudiente, económicamente hablando, reconsidere las necesidades del pobre y en el otro, la amenaza de venganza es lo que hace reaccionar al rico que se oponía a reconocer al pobre como una persona a quien hay que respetar. De manera general, las relaciones se pueden calificar como problemáticas, aunque finalmente se solucionan los problemas existentes entre los personajes desiguales. Lo que llama la atención en esta ocasión es que el pobre ya no recurre a sus valores de buen ser humano, sino que el coraje que puede experimentar ante las injusticias provoca que exija al rico que lo respete.

En esta clasificación, el pobre ya es considerado por los propios niños como un sujeto políticamente poderoso, cosa que no se había suscitado antes. La amistad, el amor y la comprensión se ausentan como medio para que el pobre consiga lo que desea, y la lucha, el deseo de ser respetado y el coraje necesario para exigir los derechos humanos surgen en el pobre como recursos de poder que pueden modificar la conducta del rico.

Impedir los lazos de amistad entre pobres y ricos

En todos los cuentos realizados por los niños de este estudio que posibilitan identificar la amistad como un valor que daba nacimiento a las relaciones conflictivas entre quienes apoyaban la unión entre pobres y ricos y quienes se oponían a ello, situaban el papel del oponente en un personaje perteneciente a la clase alta y lo distinguían como la persona más indicada para intentar impedir que los sujetos desiguales fomentaran relaciones sociales y sentimentales.

Este es un objeto importante en el discurso infantil no por la periodicidad con la que aparece sino por ser un anhelo que no había aparecido antes. El único caso en el cual este objeto representa un deseo por parte del pobre, el rico no deja de aparecer como oponente de la amistad entre individuos de clases sociales diferentes, sino que el deseo de un personaje pobre se une, con la misma intención, al deseo de un personaje rico y en esta ocasión quien se ha de convertir en ayudante para que se establezca la amistad, pertenece también al estrato socioeconómico alto. Quienes están en el papel de oponente, en apego con el modelo actancial, emiten juicios como los siguientes: *“hijo tu no te debes juntar con esa niña rica porque es de otra clase de personas”*⁷.

De esta forma se presenta aquí al pobre como una persona con poder suficiente para decidir que no necesita ni desea estar cerca del rico, aunque finalmente la amistad entre los niños que reciben la prohibición por parte de sus padres para que continúen frecuentándose, logra superar todos los obstáculos presentados, una vez más por la amistad.

Así, los niños del grupo dos construyen su discurso a partir del contexto social en el que se desenvuelve y a raíz de ello, las estructuras narrativas identificadas varían aún más de lo que variaron las encontradas en los discursos de los niños pertenecientes al grupo uno. Los datos manejados por estos niños, en ocasiones se convierten en información de difícil clasificación y las historias que narran en sus cuentos dibujan una realidad más cruda que la que relatan los niños del grupo uno, aunque en ocasiones estas mismas historias son más fantasiosas.

En el discurso infantil proveniente de los niños del grupo dos se detectan vertientes que no fueron identificadas en los discursos de los niños del grupo uno. Por ejemplo, y remitiéndonos a lo que sucede con los personajes ricos, se encontró que la ayuda que éste brinda no necesariamente tiene que ser respuesta al apoyo que el pobre le ofreció en otro espacio o tiempo, sino que se presenta como algo que simplemente se desea realizar a favor del pobre sin que éste tenga que hacer algo para merecerlo. Esto sugiere que para el niño del grupo uno, el pobre también debe hacer algo a favor del rico y cuando lo hace entonces puede

⁷ Este comentario es emitida por la mamá de un niño que participa como personaje pobre del cuento escrito por Sergio, niño de 9 años y perteneciente al grupo social dos.

recibir una recompensa por parte de éste; para el niño del grupo dos la lógica de esta situación es diferente, el pobre no debe hacer algo para merecer la ayuda del rico, este último tiene suficientes medios económicos y eso basta para que quiera apoyar al pobre en sus necesidades.

En el lado opuesto de la situación mencionada arriba, es decir cuando el pobre es quien debe ayudar al rico, también se presenta una pequeña pero significativa diferencia entre los discursos infantiles provenientes de cada grupo social. Para los niños del grupo dos, el rico debe enfrentar una desgracia, siempre de orden sentimental, para que sea necesario recibir la ayuda del pobre, mientras que en los discursos de los niños del grupo uno esto no es necesario, pues los momentos en los que el pobre se acerca para apoyar al rico no necesariamente están precedidos de una desgracia enfrentada por quien ha de recibir la ayuda.

Así, se puede sospechar que cada grupo de niños busca el menor esfuerzo y sufrimiento para los suyos. Los niños del grupo dos sitúan al pobre como alguien que debe recibir apoyo económico sin que haga algo para merecerlo y los niños del grupo uno no ubican al rico como alguien que forzosamente debe sufrir un percance para recibir el apoyo del pobre.

Otro dato que sobresalió en el análisis realizado sobre la figura del rico a partir de algunos cuentos realizados por los niños provenientes del grupo social bajo, es el que tiene que ver con la superioridad que personajes de este tipo buscan marcar en sus relaciones con sujetos diferentes a ellos. Esta variante sólo se presentó entre los niños del grupo dos y curiosamente está acompañado de otro dato que pareciera contradecirlo: el rico tiene mayor oportunidad en los cuentos de los niños del grupo dos de mostrarse como un sujeto bondadoso que actúa de acuerdo a los lineamientos morales impuestos en sociedad.

Enfocándonos ahora en lo que sucedió respecto a la figura del pobre, también se puede afirmar que existen datos sorprendentes en los discursos infantiles a partir de los contextos sociales en los que han sido elaborados. Para el niño del grupo uno el pobre difícilmente se muestra como un sujeto políticamente poderoso, cosa que sí sucede con los niños del grupo dos, sobre todo cuando

colocan al pobre como el intérprete de personajes que reclaman al rico las injusticias cometidas en su contra.

De manera general, es decir a partir de los dos contextos estudiados, se encontró que entre los discursos emitido por los niños sobre las relaciones sociales existentes entre los sujetos desiguales, la amistad es un tópico sumamente valorado. En los dos grupos sociales, el pobre y el rico –en algún momento de la narración del cuento- buscaban entablar lazos de amistad, pero en ocasiones había sujetos que se oponían a ello argumentando la diferencia de clases.

Entre los niños del grupo uno ese oponente siempre fue un sujeto perteneciente al estrato social en el que se encontraba el propio niño que relataba la historia, pero entre los niños del grupo dos sí hubo por lo menos un cuento en el que se designaba como oponente de la amistad entre sujetos desiguales a un personaje perteneciente a la clase más marginada de las divisiones sociales. Datos como este y los manejados en el párrafo anterior sugieren reflexionar sobre la posibilidad de que sea entre los niños del grupo dos en donde más se identifica al pobre como alguien capaz de definir la naturaleza de sus relaciones con el rico.

En lo relacionado a la participación de la televisión en la emisión de estos discursos, y a pesar de que se dijo que los niños del grupo dos acuden más a lo sucedido en la realidad que les rodea para definir al pobre y explicar sus condiciones de vida, fue también entre ellos donde más se encontró información coincidente con la proporcionada por la televisión. Los niños de este grupo a menudo asignaron a sus cuentos desenlaces muy semejantes a los que manejan las historias televisivas, específicamente se repitieron aquellos en los que la chica pobre termina casada con un hombre rico y en los que un personaje pobre recibe la herencia de un amigo rico ocasional o de un pariente desconocido.

Tomando como referencia esta nueva situación del discurso infantil, que aunque es más repetitiva entre los niños del grupo dos no excluye a los del grupo uno, se puede inferir la participación de la televisión en la emisión de un discurso sobre desigualdades sociales emitido por los niños, sin embargo para realizar

conclusiones es necesario describir primero los hallazgos realizados en el análisis del discurso televisivo, cuya realización fue similar a la del discurso infantil. Bajo esta visión, se presenta el próximo apartado con el objetivo de dar a conocer los componentes manejados en el discurso televisivo y contar con los elementos necesarios para realizar una comparación entre lo que presenta la televisión y lo que construyen los niños al momento de emitir sus discursos.

6.4 Estructuras narrativas de los discursos televisivos

Los mensajes emitidos por la televisión son tan variados como abundantes, por lo que al referirnos aquí a un discurso televisivo es necesario aclarar que se trata tan sólo de una pequeña fracción, en este caso seleccionada a partir de las preferencias señaladas por los propios niños de esta investigación durante el estudio de consumo televisivo.

El material que en esta ocasión se va a someter al análisis, es la telenovela infantil *Cómplices al Rescate*, la más gustada según las respuestas de los niños entrevistados cuando se realizó el trabajo de campo. Esta historia, transmitida de lunes a viernes a las 16:00 horas por el Canal de las Estrellas de la Cadena Televisa, trata de unas gemelas que fueron separadas al nacer y llevadas a vivir en ambientes sociales diferentes⁸. La trama se puede resumir en las siguientes líneas:

Silvana, quien sueña con ser cantante, vive en una lujosa mansión con su padre, Rolando, que la quiere entrañablemente, y su madre, Regina, una mujer fría y ambiciosa que no tiene tiempo para la niña. Mariana es una niña dulce y sencilla que vive con su madre, una modesta costurera llamada Rocío, su tía Elena y su abuelita Pura.

El destino las une nuevamente para hacerlas enfrentar una desagradable situación, la muerte de Rolando y la profunda depresión de Silvana. Regina se queda al borde de la ruina; sin embargo, su

⁸ Esta telenovela inició el 07 de enero de 2002 y finalizó el 24 de mayo del mismo año, transmitiendo un total de 200 capítulos de media hora cada uno. En esta investigación sólo se analizaron cinco de ellos, los transmitidos del 25 de febrero al 01 de marzo.

hermano Gerardo le hace ver que aún le queda un valioso recurso: el talento de Silvana. Dominados por la ambición, Regina y Gerardo se avocan a la tarea de sacarla de su depresión para poderla explotar, pero los esfuerzos de los médicos son inútiles. Cuando descubren la existencia y el talento de Mariana, Gerardo y Regina deciden asegurar su "mina de oro" secuestrándola y obligándola a cantar.

La telenovela infantil *Cómplices al Rescate* es llevada a la pantalla como una historia en la que un grupo de niños irá descubriendo que la felicidad no reside en los aplausos y el dinero, sino en la amistad sincera, los buenos sentimientos y el amor. Curiosamente es una telenovela en la que también aparece la lucha entre personajes con diferentes ideologías y clases sociales, lo que la convierte en el material óptimo para el tema y el tipo de análisis que aquí se ha realizado.

Es necesario aclarar que la revisión que se hace de los mensajes propuestos por el programa infantil seleccionado, no abarca la historia completa; tan sólo se ha analizado el material correspondiente a una semana de su transmisión, aquella considerada como paralela al momento en el que se realizaron las entrevistas a los niños.

Por otra parte, el análisis que se ha efectuado a partir de los componentes del discurso televisivo guarda cierta coincidencia con el realizado a partir de los discursos infantiles, sólo que en ocasiones la decisión de ubicar a un personaje como pobre o como rico dificultó la tarea. A raíz de esto se decidió no hablar de pobres y ricos, sino de personajes cercanos al pobre y de personajes cercanos al rico, lo que permite incluir en la exploración aquellos personajes que no necesariamente se encasillan en uno u otro polo de las desigualdades sociales. La justificación a este proceder se encuentra en el apego que cada uno de los personajes tiene con las personas del grupo al que se les considera cercano, ya sea por unión sentimental o por intereses en común⁹.

⁹ Es preciso señalar que en esta telenovela infantil los personajes que están representando abiertamente el tema de las desigualdades sociales son los niños del pueblo (Martín, Doris, Ramón y Omar) y las gemelas (Mariana y Silvana). Aunque entre estas últimas las diferencias no son tan visibles por el cambio de papeles que continuamente se realizan, al igual que sucede con el grupo de los cómplices.

Aún cuando existe un objetivo en común para los personajes de esta telenovela infantil, unir o mantener separadas a las gemelas protagonistas de la historia, se puede identificar que cada uno de ellos persigue sus propios objetos de deseo, los cuales ayudan a dar movilidad, coherencia y seguimiento al objetivo principal; y a pesar de que se reconoce que éstos personajes también pueden perseguir objetos distintos a los aquí mencionados, se ha decidido tomar en cuenta los más representativos de cada uno de ellos y los que guardan mayor relación con nuestro tema de estudio.

Partiendo de esta aclaración, los objetos buscados para quienes conforman el grupo cercano a los pobres son: a) la unión del grupo musical y el bienestar de todos, b) encontrar a la gemela secuestrada, c) fomentar la amistad entre pobres y ricos y d) proteger mantenerse alejado del rico. En el caso de los personajes cercanos al rico los objetos más preciados se representan con los siguientes puntos: a) fomentar sentimientos negativos en el otro, b) encontrar el calor de un hogar, c) acumular riqueza, d) fomentar la amistad del pobre y e) mostrarse superior al pobre.

6.4.1 Los personajes cercanos al pobre:

La unión y el bienestar de todos

Este es un objeto comúnmente buscado por los niños que integran el grupo musical de los cómplices, excepto por Priscila, quien rara vez se siente identificada con ellos. Los motivos que estos niños tienen para ayudar al prójimo no obedecen a otro patrón que no sea su simple deseo de luchar por el bien. A ellos no les importa arriesgar su propio bienestar por tal de conseguir el de los demás, enfrentando continuos problemas que afortunadamente no presentan consecuencias graves y que siempre logran solucionar a partir de la unión que existe entre ellos.

En el eje de la comunicación, que relaciona a quien tiene el objeto de deseo y quien ha de obtenerlo, se puede ubicar a diferentes actantes. En ocasiones quien detenta el objeto que permitirá la realización de estos niños está

representado por un personaje rico –por ejemplo cuando emprenden tareas para encontrar a Silvana, la gemela secuestrada que se encuentra escondida por su tío Gerardo-, pero en otras situaciones el que obtengan o no un objeto deseado depende de alguien que más bien se ubica como un personaje cercano al pobre, aunque no pertenezca propiamente a este grupo, por ejemplo Vicente, el papá de uno de los niños que busca protegerlos de todo riesgo y que en ocasiones les niega el permiso para realizar determinadas actividades.

Por su parte, quien recibe el objeto por el cual luchan estos niños, el destinador, puede pertenecer a los dos grupos sociales, pues a ellos no les interesa favorecer a las personas a partir de que éstas sean ricas o pobres, sino que para tomar sus decisiones se basan en la díada del bien y el mal.

Las relaciones de comunicación entre ellos, como sujetos que buscan un objeto, y quines están cerca del rico y del pobre, como contenedores de ese objeto buscado, sí marcan diferencia en cuanto a la calidad que las caracteriza. Cuando los niños se dirigen al primer tipo de sujetos lo hacen de manera sigilosa y en ocasiones con algunos planes maliciosos, pues la confianza existente entre ellos es casi nula y la maldad casi siempre está presente en las situaciones de las que nacen estos lazos.

Con los personajes que pueden considerarse amigos del pobre las relaciones de comunicación son diferentes. Aunque en ocasiones originan problemas, siempre hay la confianza suficiente y la comprensión necesaria para llegar a acuerdo pacíficos que benefician a la mayoría.

En la línea del poder se puede observar que todos los personajes, al menos cuando buscan este tipo de objetos, tienen la capacidad para realizar las acciones necesarias para lograr sus propósitos, pero la distinción se localiza en las esferas a las que estos recurren para lograr lo buscado. Los personajes que aquí se han clasificado como los más cercanos al pobre se desenvuelven en las esferas socio-morales y los que se encasillaron como cercanos al rico se desenvuelven más en las esferas política y en ocasiones en la socio-moral, pero cuando esto último

sucede está precedido de un plan que reviste sus sentimientos y sus acciones con una falsa bondad.

Encontrar a la gemela secuestrada

La mayoría de los personajes participantes en las narraciones de la telenovela infantil que ahora se analiza participan en algún momento en la lucha por este objeto, ya sea para apoyar su realización o para impedirlo.

Quienes se caracterizan por realizar acciones a favor de que la gemela secuestrada sea rescatada son el grupo musical de los cómplices -incluyendo a Silvana y omitiendo nuevamente a Priscila quien desconoce la existencia de dos niñas idénticas- y la mamá de Mariana, quien cree que en realidad es ella la secuestrada. Los procedimientos y las relaciones de comunicación entablados por parte de los niños para lograr sus objetivos son muy similares a lo que se comentaba en el apartado anterior. Y las relaciones de poder aquí surgidas entre personajes cercanos a los pobres y los personajes ricos no son muy justas, pues son los primero quienes la mayoría de las veces deben someterse a las decisiones de los segundos. El poder económico aparentemente es superior, pero el poder de tipo moral siempre triunfa sobre lo demás.

Por parte de la mamá de Mariana, se encuentra que ella también actúa en un círculo en el que el amor, la fe, y el deseo de recuperar a su hija le dan fuerzas para seguir en su lucha. Este personaje no da nacimiento a las relaciones de poder con quien se podría identificar como contrario a su grupo social y oponente de su objeto, pues ella ni siquiera sabe, por lo menos en los episodios analizados, el motivo del rapto de su hija. De manera independiente, ella es lo suficientemente capaz, como la mayoría de los personajes cercanos a la figura del pobre, de experimentar todo tipo de valores positivos y de actuar de acuerdo a lo socialmente aceptado.

Fomentar la amistad entre pobres y ricos

Este objeto es buscado solamente por uno de los personajes, Ramón, que de acuerdo a las definiciones realizadas por los niños, sí puede ser considerado

como pobre, pues no tiene familia y actualmente está viviendo con unos señores que amablemente le han ofrecido su casa.

En este caso, Ramón busca los medios necesarios para que el niño más rico del pueblo en el que viven, Omar, pueda unirse a su grupo de amigos, el cual está conformado por él y por los dos hijos del capataz del rancho del papá de Omar. Así, nos encontramos con una estructura ya clásica en los discursos hasta ahora analizados la búsqueda de la unión entre pobres y ricos.

El destinador de este objeto, es decir quien detenta el objeto deseado, está representado por los niños pobres que pueden decidir brindar o no su amistad al rico, quien aquí se presenta como destinatario. Las relaciones de comunicación entre ellos son pésimas y Ramón manifiesta una y otra vez el papel de mediador entre los niños que no logran simpatizarse.

A pesar de que los personajes pobres poseen el objeto deseado, y en ocasiones se resisten a otorgarlo, el mayor oponente de que exista la amistad entre pobres y ricos es el propio destinatario, el niño rico. Tal es la situación que los niños pobres, en general, coinciden más con el papel actancial de ayudante, pues el de oponente es sorprendentemente arrebatado por el rico, que no logra autodefinirse como posible beneficiado. Se resume la estructura narrativa de este cuadro de la siguiente forma: el rico es para quien se busca la amistad del pobre, pero éste se presenta como oponente de ello al no considerar importante el contar con amigos que pertenecen a una clase social inferior a la suya.

En las relaciones de poder se observa que los pobres alcanzan tanto el de tipo potencial como el de decisión, por ejemplo cuando realizan acciones que afectan la conducta del niño rico y que lo hacen reflexionar sobre su comportamiento, pero se trate del tipo de poder que se trate, siempre es identificado en la esfera socio-moral. Por su parte, el rico tiene el poder de humillar al pobre, sobre todo cuando se apoya en los recursos materiales que posee, y moralmente, es un personaje que sólo puede experimentar antivalores, pues los valores morales positivos no son algo que concuerden con sus actuaciones.

En la telenovela infantil analizada, los sujetos desiguales aparecen en un mismo contexto para representar, por parte del pobre, el amor, el interés por el otro, la humildad y el empeño; el rico es citado en este discurso para interpretar la envidia, la venganza, el desamor, la incomprensión y la soledad.

Mantenerse alejado del rico

Complementario al objeto señalado en el punto anterior, se puede rescatar la búsqueda de algunos personajes por desear estar lejos del rico. Específicamente nos podemos referir a Martín –uno de los hijos del capataz del rancho de Omar-, quien fastidiado de las groserías de Omar decide mantenerse alejado de él. Su objeto no puede ser realizado, pues en el momento en que da a conocer su decisión a su amigo Ramón –personaje de su misma clase social- éste le repela y le recuerda lo importante que es apoyar a quienes más lo necesita.

De esta manera, las relaciones de comunicación continúan siendo conflictivas entre quienes pertenecen a grupo sociales diferentes y satisfactorias entre quienes se sitúan en la escala baja de las divisiones sociales. Ramón, el niño pobre, aparece como agente capaz de luchar por la unión de dos mundos en perpetuo conflicto por la diferencia de clases. Una vez más los valores cubiertos por la esfera socio-moral acompañan al pobre y esta vez toman el papel de ayudante al hacer reflexionar a Ramón sobre las consecuencias de su decisión. Como oponente se encuentra la poca o nula capacidad del rico por deslindarse de una ideología que lo hace autodefinirse como un ser superior.

6.4.2 Los personajes cercanos al rico:

Fomentar sentimientos negativos en el otro

En la telenovela infantil analizada hay algunos personajes que mientras buscan alcanzar metas que para ellos son importantes, como Priscila que quiere ser famosa, Omar que quiere mostrarse superior al pobre y Regina –la supuesta mamá de Silvana- que quiere obtener la fortuna de su esposo recién fallecido, fomentan sentimientos negativos entre los personajes que le rodean.

Este objeto, puede ser considerado como el medio utilizado para obtener otros fines, pero debido a su repetida aparición y a la insistencia de ciertos personajes por obtenerlo, es necesario retomarlo en este espacio. Curiosamente este es un objeto buscado por personajes que si pueden ser calificados como ricos y por otro, que aunque pertenece a una clase media, está sentimentalmente muy ligada a quienes pertenecen al los estratos superiores de la división social.

Los sentimientos negativos que estos actantes buscan depositar en los otros son el rencor, la intriga, el odio, la duda y la ambición. A quienes son dirigidos no siempre pertenecen al grupo de los pobres y los procedimientos que entablan para hacerlos llegar a los posibles destinatarios, dentro del eje de la comunicación, se pueden identificar a partir de dos vertientes: de manera visible para quien podría salir afectado –el destinador- y formando alianzas entre los que buscan sembrar sentimiento negativos y quienes han de ser depositarios de éstos, es decir entre el sujeto que busca el objeto y quien ha de recibirlo.

Los recursos que usan los personajes de este tipo para hacer del poder un elemento que media la obtención de sus objetos, muchas veces pertenecen a la esfera de lo económico. Los personajes ricos en variadas ocasiones utilizan la imagen de sus posiciones económicas para lograr lo deseado, y en otros casos es el dinero el que provee la ayuda necesaria para que se alcance el objeto. Por su parte, quienes se han caracterizado aquí como personajes cercanos al rico recurren precisamente a esa cercanía para que sus planes sean ejecutados satisfactoriamente.

Pero no siempre se logra fomentar sentimientos negativos en el otro, pues el poder de esos otros –que en algunas ocasiones se trata de personajes pobres o cercanos a éste- siempre surge para oponerse a los siniestros planes de sus contrarios.

Encontrar el calor de un hogar

Este objeto se puede identificar en dos de los personajes infantiles que aparecen en la telenovela *Cómplices al Rescate*: Silvana y Omar, los máximos representantes de la clase alta en esta historia. A pesar de pertenecer al mismo

grupo social, los procedimientos que siguen para encontrar el amor y el apoyo de la familia son muy diferentes, y por situaciones similares no logran obtener lo que anhelan.

Silvana, que en realidad es Mariana, la gemela pobre que a causa de una travesura ha tomado el lugar de su hermana rica, renuncia a su deseo antes de intentar lograrlo, pues sabe que al hacerlo afectaría a otras personas. Sin embargo sí reflexiona sobre el tipo de vida que ha de llevar su hermana rica, concluyendo que le hace falta el calor del hogar, el apoyo y el cariño de unos padres; este pequeño personaje muestra a través de la pantalla como es preferible vivir en espacios humildes y llenos de amor a vivir en mansiones de lujo en donde la soledad se hace conocer.

Omar, por su parte, también decide renunciar al objeto que para él representa uno de los más deseados, pues su nula capacidad para experimentar sentimientos de amor y realizar acciones que lo distingan como una persona interesada en la amistad se convierten en sus más fuertes oponentes. Y aunque el ayudante de que el objeto sea conseguido es él mismo, Omar decide prolongar su actitud y prevalecer con la imagen que le caracteriza, aún a pesar de su sufrimiento.

Acumular riqueza

En la novela más vista por los niños durante el periodo de esta investigación, hay dos personajes que continuamente están luchando por obtener riqueza y no de manera honrada. A ambos se les pueden considerar como personas que ocupan posiciones socioeconómicas elevadas, sin embargo su avaricia los hace estar siempre en búsqueda de mayor número de posesiones materiales.

Regina y Gerardo, que son hermanos, no se conforman con el dinero que ya tiene, sino que siempre están buscando la forma de obtener más. Su ambición los lleva a cometer una serie de actos reprochables –son capaces hasta de

secuestrar a la propia hija de Regina para lograr su cometido- afectando a quien se interponga en sus planes.

La categoría actancial de destinadores en el tipo de objetos que ellos buscan, en continuas ocasiones está habitada por los niños que conforman el grupo musical de *Cómplices al Rescate*, pues ellos son vistos como el medio que a través de la explotación les pueden proporcionar grandes cantidades de dinero y la apertura de otros caminos que los llevaría a la riqueza extrema, la piratería y el tráfico de material artístico.

Las relaciones de comunicación entre quienes poseen el objeto de deseo y quienes quieren conseguirlo y poseerlo no pueden ser consideradas como positivas, pues éstas se limitan al aspecto laboral y en ocasiones se originan procesos de comunicación revestidos de un papel contrario a las intenciones reales de los sujetos, por ejemplo cuando los villanos se acercan amorosamente a los niños con la finalidad de obtener información valiosa para ellos o cuando ofrecen alguna distracción mediante actos de bondad para mantenerlos alejados de alguna situación secreta.

A pesar de los múltiples y artificiosos intentos a cargo de los posibles destinatarios del objeto (Regina y Gerardo), los niños (que hemos considerado como cercanos al pobre) son lo suficientemente inteligentes como para caer en los engaños que intentan enredarlos, y de esta manera la resistencia ante la búsqueda y triunfo del mal se muestran como creadores de la categoría actancial del oponente.

Así, la lucha entre el bien y el mal, encarnada por personajes cercanos al pobre y por personajes ricos, deja ver una vez más la participación del rico en acciones del poder como potencial manifestadas en el ámbito económico y político. El pobre y quienes están cercanos a él, permanecen experimentando el poder como decisión y en menor medida como potencial, pero siempre en la esfera socio-moral.

Fomentar la amistad del pobre

Contraria a la figura del rico definida en el apartado anterior, aparecen personajes cuya finalidad principal, por lo menos en el periodo analizado, es buscar la amistad y con ello fomentar los lazos que han de unir al pobre y al rico. El papá de Omar, quien vive en su rancho y que después de haber llevado una vida en la que luchó continuamente por las posesiones materiales, se da cuenta que la verdadera felicidad se encuentra en la amistad y la unión familiar; a partir de esto realiza una serie de acciones enfocadas a conseguir amigos para su solitario hijo.

La organización de una gran fiesta en honor al cumpleaños de Omar origina una serie de relaciones de comunicación entre destinadores, destinatarios, ayudantes y oponentes que permiten apreciar el tipo de relación que se establece entre personajes que representan los diferentes estratos socioeconómicos y que ayudan a conocer una de las propuestas que realizan los programas televisivos sobre este tema. En este cuadro, el destinador y sujeto que busca un objeto es el papá de Omar y el destinatario es el mismo niño. Como ayudante de que el objeto sea alcanzado se presentan los niños clasificados como pobres (Doris, Ramón y Martín) y los sentimientos y acciones que estos son capaces de producir a favor de que se logre el objeto, en ocasiones muy a pesar de las humillaciones que tienen que enfrentar para ello.

Omar se presenta también como el máximo oponente de que el objeto se consiga, pues su autoconsideración como un ser superior, su soledad y su amargura le impiden comportarse de manera leal con los demás niños y sobre todo creer en la amistad que ellos le pueden ofrecer.

Así, los procesos de comunicación entablados entre sujetos desiguales son deplorables y rara vez pueden llegar a acuerdos igualitarios, sólo en escasas ocasiones entablan conversaciones pacíficas que incitan a la pseudoreflexión del rico y cuando esto sucede uno de los niños pobres (Ramón) es quien lo origina. En lo concerniente a las relaciones de poder se repite el mismo esquema; el rico se desenvuelve en las esferas económica y política, mientras que el pobre sólo actúa en la socio-moral.

Mostrarse superior al pobre

Uno de los motivos más fuertes que tiene Omar por mantenerse alejado de los niños pobres tiene que ver con el sentimiento de superioridad que este se autoasigna. Repetidamente el personaje infantil perteneciente al grupo de los ricos, realiza acciones para dejar muy claro a los niños que no pertenecen a su grupo social que ellos son inferiores a él. Esto causa un clima no muy conveniente para el desarrollo de las relaciones de comunicación entre sujetos desiguales, pero cuando parecen estar en el peor estado de las relaciones humanas, la bondad y la aceptación que manifiesta uno de los personajes pobres ayudan a ver al rico como alguien que reacciona así por la soledad que caracteriza su vida.

De esta manera, el poder moral del pobre debilita las acciones realizadas por el rico y con ello la posibilidad de que logre establecerse como un sujeto superior. Este tipo de objetos permiten que en las estructuras narrativas creadas para la televisión, el pobre sea representado como un sujeto que experimenta los más nobles sentimientos humanos y que a pesar de las humillaciones recibidas del rico, éste es competente para brindar ayuda, apoyo y amor a quien en algún momento lo ha despreciado.

En resumen, el discurso televisivo analizado en esta ocasión sí presenta la temática de las desigualdades sociales a través de la aparición de personajes pobres y ricos, y aunque la trama se centra en la lucha por el bien y el mal, no ignora tópicos que se relacionan de manera directa con nuestro tema de estudio.

De manera general se pudo identificar que la figura del rico está representada por personas que buscan obtener dinero a costa de lo que sea, convirtiéndose en sujetos temidos por quienes les rodea. También se le dejó ver como una persona que sufre a causa de la soledad y de la incomprensión familiar, lo que lo motiva a buscar refugio en individuos capaces de experimentar sentimientos de amor y comprensión, ubicados la mayoría de las veces en los personajes pobres o en los cercanos a éstos.

Otra característica identificada en estos mensajes como distintivas de los personajes ricos se refiere a la resistencia que presentan ante la posible amistad entre él y el pobre, aunque esta particularidad no se puede aplicar en todos los personajes de la clase alta, pues también hay para quienes su principal objetivo es fomentar la amistad entre un miembro de su grupo social y algunos integrantes del grupo contrario al suyo.

En cuanto a la figura del pobre, se distinguió que aún en la televisión éste sigue siendo quien busca el amor y el bienestar de los demás y quien está dispuesto a sacrificar su propio bienestar por el del otro. En el campo del poder, las estructuras manejadas por esta historia televisiva son muy semejantes a las que se han venido identificando a lo largo del análisis discursivo: el pobre se desarrolla de manera excelente en la esfera socio-moral y en menores ocasiones en la política; el rico, por su parte, es el encargado de vivenciar el poder como potencial en los ámbitos económico y político, rara vez en el socio-moral, al menos que revista sus verdaderos sentimientos o que haya pasado por una situación que le exijan recapacitar sobre su conducta.

A pesar de los resultados anteriores, difícilmente se pueden esquematizar las figuras del pobre y del rico a partir de las representaciones que de ellos se hace en el material analizado, pues no sabemos si en el transcurso de la historia televisiva se suscitaron cambios en las actitudes de los protagonistas que los hagan aparecer como lo contrario a lo que ahora se ha observado. Sin embargo, si es posible identificar patrones de comportamiento que caracterizan a los personajes de cada grupo social o de los cercanos a ellos, lo que se convierte en material sumamente útil para la reflexión comparativa que se realizará en el próximo apartado.

6.5 Discurso televisivo y discurso infantil: puntos de encuentro

Entre producciones infantiles y producciones televisivas no se puede negar la aparición de elementos coincidentes, pero tampoco se puede negar el trabajo de reelaboración e interpretación del mundo real que cada uno de estos dos entes, niños y televisión, realizan para conseguir sus fines. Preguntar si el niño retoma

elementos de la televisión o si es la televisión quien retoma elementos del niño podría provocar un trabajo extenso que poco nos ayudaría a determinar que sucede en la interacción establecida entre medios de comunicación y sujetos. Quizá sea preferible situarnos en la postura de que cada uno de los dos entes retoma elementos de la realidad que les rodea, realidad en donde televisión y niños se encuentran presentes.

Lo anterior permite aceptar que el niño recurre a la realidad para dar explicación a los fenómenos sociales, pero que dentro de esa realidad está también la televisión. Por parte de este medio de comunicación sucede algo similar; para realizar sus mensajes recurre a la realidad y en ésta se encuentra el niño que aporta datos para la elaboración de los mensajes televisivos, los cuales deben prever gustos y preferencias del mundo infantil. De esta manera no es de extrañar que niño y televisión emitan discursos compatibles entre si sobre el tópico de las desigualdades sociales, pero también permite aceptar que cada uno de ellos va a marcar ciertas diferencias que son logradas a partir, ya sea de los fines buscados en el discurso televisivo –como divertir, entretener y captar la atención de su público- o del contexto social que ha rodeado al niño durante su proceso de conocimiento y explicación de la realidad.

Bajo estas aclaraciones se presentan los puntos en los cuales niños y televisión coinciden sobre el tema de las desigualdades sociales, partiendo de las estructuras narrativas de los discursos emitidos por cada uno de ellos y poniendo especial atención en las variaciones aparecidas entre uno y otro.

En el análisis comparativo, se puede observar que curiosamente hay más puntos de acuerdo entre el discurso televisivo y el infantil cuando éstos se refieren a la definición de la figura del rico. En cuanto a las clases sociales de los niños que emiten sus discursos, parecieran ser los niños del grupo dos quienes más congenian con los mensajes televisivos. Para realizar afirmaciones más contundentes, hay que analizar lo que sucede de acuerdo a la coexistencia de las estructuras narrativas de los dos tipos de discurso, las cuales se pueden resumir por parte de la figura del pobre en a) fomentar la amistad entre pobres y ricos y en b) mantenerse alejado del rico; en lo concerniente al rico se observó que niños y

televisión recurren a las siguientes situaciones y características para definirlos: a) encontrar el calor de un hogar, b) acumular riquezas c) buscar y fomentar la amistad del pobre y d) mostrarse superior al pobre.

Una de las características que aparecen en los distintos discursos analizados es el interés del pobre por encontrar o fomentar la amistad entre ellos y los ricos. En el discurso narrativo de los niños y en el televisivo esta búsqueda guarda una diferencia interesante. Mientras que en la televisión el pobre busca estar cerca del rico para ayudarlo, en el mensaje infantil el pobre muchas de las veces desea estar cerca del rico porque ve en él un medio para satisfacer sus necesidades básicas.

Remitiéndonos a lo argumentado por los niños durante la emisión de sus discursos orales, esta búsqueda también se hace presente, pero a diferencia de lo que sucede en la televisión y en el propio discurso infantil, pero en esta ocasión el que ha sido creado a partir de la escritura, el discurso creado a partir de las respuestas de los niños en las entrevistas se inserta en la realidad y a este esquema de unión entre pobres y ricos le añade sus experiencias personales, alegando que difícilmente es un deseo que se puede realizar debido a los propios deseos del pobre y del rico, y sobre todo al poder que éste últimos tienen para rechazar o aceptar tal unión.

De esta manera, regresa al espacio de la reflexión de los datos encontrados la posibilidad de argumentar que la televisión sí presenta esquemas de relaciones entre pobres y ricos, pero que éstas son sometidas a un proceso de reflexión individual donde el niño logra construir un discurso más apegado a lo que observa en la cotidianidad.

Otro elemento armonizante entre discursos infantiles y televisivos, es el que se refiere a la pretensión del pobre por mantenerse alejado del rico. En el discurso televisivo este deseo nace a partir de los desprecios que el rico hace al pobre, es una consecuencia de la propia insistencia del rico por humillar a quien se encuentra en el polo contrario al suyo dentro de la estructura de las desigualdades sociales. En el discurso narrativo de los niños, las condiciones bajo las cuales el

pobre decide estar lejos del rico son diferentes; la obediencia ante la prohibición de alguien superior a quien debe alejarse del rico es una de las formas como los niños presentan esta temática, por ejemplo la mamá que prohíbe a su hijo el contacto con la gente rica.

Las razones por las cuales el niño maneja este tipo de estructuras narrativas en sus cuentos se desconoce dentro de este estudio; las suposiciones que pueden surgir son múltiples pero se corre el riesgo de alejarnos demasiado de las razones reales. Lo que sí es posible defender es que en el discurso oral dicha estructura pierde peso al situar la escena de manera diferente: según lo que la mayoría de los niños informan durante las entrevistas, sobre todo los del grupo que representó a la clase baja, el pobre jamás desaprovecharía la oportunidad de estar cerca del rico, por que con ello descartaría la posibilidad de acceder a un trabajo, una vivienda y hasta una alimentación mejor.

En la figura característica que se crea del pobre, en las situaciones de vida que éste debe enfrentar y en las relaciones de comunicación que entabla con sus desiguales, televisión, niños y cotidianidad se presentan para construir un discurso general y diversos discursos individuales, que aunque similares entre sí presentan diferencias claves que les permiten aparecer a cada uno de ellos como entes creadores de sus propias explicaciones y como colaboradores, a la vez, de las explicaciones elaboradas por los otros entes.

Concerniente al rico sucede algo similar a lo descrito en los párrafos anteriores. Una de las principales temáticas que lo acompañan en su aparición dentro de las narraciones es el deseo por encontrar el calor de un hogar y es precisamente esta línea una de las que ayuda a argumentar que en ocasiones los códigos culturales se insertan de manera general en nuestra cultura, tomando mayor peso que las propias condiciones de existencia de los sujetos y a inferir cómo los discursos individuales rebasan sus propios límites para convertirse en discursos sociales.

En cierto segmento de los mensajes televisivos se ubicó al rico como alguien que desea el calor de un hogar, pudiendo realizar acciones o no para

conseguirlo. Por su parte, en el discurso infantil escrito proveniente de ambos grupos sociales, se encuentra que el rico recurre al pobre porque en él puede encontrar lo que le hace falta: los valores sentimentales y morales que abundan en el pobre.

Así, nos encontramos que estructuras de relaciones humanas escritas desde los libros sagrados se repiten en los discursos actuales tanto mediáticos como mayormente humanos: el pobre es la persona que puede entrar a los espacios elegidos por la divinidad del mundo y el rico debe hacer algo para pertenecer a ese mundo de las carencias materiales y las abundancias espirituales como medio para que le sea permitido llegar a los espacios sagrados y justos.

Ante esto, el discurso de las entrevistas aplicadas a los niños parece coincidir, pues también se repite, aunque con diferentes matices, la idea del pobre que sufre por bienes materiales y el rico que no encuentra en su dinero el bienestar moral.

Aunado a lo anterior, se encontró en los diferentes discursos que el rico es un tipo de persona que no se interesa en su bienestar subjetivo y que vive para acumular fortunas. Lo interesante en este tipo de apreciaciones es que dan la impresión de que lo místico vuelve a aparecer como una especie de evaluador que hace reflexionar al rico o bien que lo castiga.

En los dos casos, los códigos culturales que tienen que ver con la deidad y la fe en general, aparecen aquí para englobar discursos televisivos, discursos infantiles y hasta la realidad misma.

En torno a los intereses del rico se encontró otro tópico, que aunque está relacionado con el anterior permite hacer mayor número de apreciaciones si se analiza de manera separada: la búsqueda de la amistad del pobre. De inicio, este fue un tema abordado en mayor medida por los niños del grupo uno que por los niños del grupo dos, lo que nos permite observar cómo el contexto desde el que se realizan los discursos sí afecta en el resultado final de los mismos y cómo en

ocasiones se incluye en ellos los propios significados, temores y hasta necesidades de los sujetos.

En el fragmento televisivo analizado para esta investigación, se observó que el rico que busca la amistad del pobre no la busca para si mismo, sino que lo hace buscando beneficios para uno de los suyos. En el discurso infantil escrito esto nunca sucede, pues el rico que busca la amistad del pobre lo hace porque simplemente ve en este tipo de personas un espacio idóneo para fomentar la amistad, pero nunca considera la pertinencia de sus actos, pues la mayoría de las veces son provocados por encuentros ocasionales; el rico al que nos referimos y que fue identificado en los cuentos de ambos grupos sociales, lo que necesita es la amistad, muchas veces sin importar de dónde provenga.

Ahora bien, refiriéndonos al discurso oral se puede identificar una nueva variante: la amistad que el rico busca en el pobre no aparece como algo que se realiza, sino como algo que se debería realizar. Así se marca la distinción que los niños hacen entre lo realizable y lo alcanzable, distinción que no aparece en los discursos escrito.

Un último tópico que hay que considerar aquí es el referente a la insistencia del rico por mostrarse superior al pobre, pero hay que señalar que éste sólo apareció, por parte de los niños, en el discurso producido desde el estrato socioeconómico bajo. En la televisión no se desaprovechó el espacio analizado en esta ocasión para mostrar tal situación, y fuera de los mensajes analizados para alcanzar los objetivos de esta investigación, es uno de los estereotipos más manejados para presentar las relaciones entre sujetos desiguales.

En cuanto a los resultados de las entrevistas, la arrogancia del rico también se presentó en mayor medida en los producidos desde el grupo dos, pero éste tipo de discursos se refirió más a experiencias personales de los niños.

De esta manera, la postura con la que se inició este aparatado prevalece en el momento de su cierre. La televisión participa pues en ciertos aspectos de la formación de los sujetos y en el tema de las desigualdades sociales toma el papel

de instancia que ofrece información útil como punto de referencia y comparación. La vida real y la cotidianeidad de la misma, provocan que el niño recurra a ellas y que cuestione lo que la televisión le ofrece. Sólo si se busca conocer los estereotipos de las desigualdades sociales y los códigos culturales y en ocasiones mitificados que existen en torno a éste, la televisión puede ser vista como una de las fuentes imprescindibles; por lo contrario, si se busca conocer de manera general la formación de un discurso que contiene la temática del fenómeno de las desigualdades sociales como un fenómeno social que el niño pretende explicar, este medio debe ser visto desde otro enfoque.

6.6 Reflexión sobre la relación entre el discurso infantil y el discurso televisivo

Detallar los procesos por medio de los cuales se relacionan la televisión y sus televidentes no es una tarea fácil, pues éstos van a depender del tipo de sujetos que acude a la programación televisiva, del género televisivo de los programas consultados y sobre todo del tema a partir del cual podría nacer esa relación presupuesta.

En el transcurso de este capítulo se ha insistido en la posible participación de la televisión durante la producción y emisión del discurso infantil sobre las desigualdades sociales. En algunos de los apartados anteriores se dijo que la intervención de este medio de comunicación en la formación de un concepto social como el que aquí se ha estudiado, se relativiza al ser comparada con otras fuentes de aprendizaje, sobre todo aquellas que reflejan de manera directa la vida cotidiana.

En la relación niños-televisión, hablar de apropiación es hablar del proceso por el cual el pequeño hace suyo el mensaje; es estar conscientes de que experiencias, condiciones de vida, gustos y preferencias se dan cita al momento de ver la televisión, y en una compleja relación participan en la construcción de un discurso que ayuda a explicar los componentes sociales que el sujeto está conociendo.

Identificar algunos rasgos repetitivos en los discursos del niño y compararlos con los aparecidos en la televisión, permite acercarnos a esa negociación que existe entre el mundo de los pequeños y los mensajes ofrecidos por el medio masivo favorito de ellos. Esta tarea permite conocer la cercanía o la distancia que existe entre construcciones infantiles y construcciones mediáticas.

La información presentada sobre los discursos infantiles y los discursos televisivos en el transcurso de los apartados anteriores, permite organizar la información de tal manera que la explicación de la relación televisión-niños en el contexto del tema de las desigualdades sociales pueda realizarse a partir de dos vertientes: el discurso infantil emitido durante las entrevistas y el discurso infantil narrativo.

A raíz de la naturaleza del discurso infantil -oral o escrito- las interpretaciones que se pueden realizar sobre la participación de la televisión en el entendimiento y explicación del fenómeno de las desigualdades sociales difieren entre sí. Se infiere mayor acuerdo entre el discurso infantil escrito y el discurso televisivo que entre este último y el discurso infantil oral.

El discurso emitido durante la entrevista se aleja más del presentado por la televisión. Según se observó en los datos mostrados, éste es un discurso que la mayoría de las veces se apoya en sucesos reales para fundamentar la idea que el niño manifiesta sobre las desigualdades sociales, pues los pequeños comúnmente recurren a escenas de la vida misma para dar explicación a sus opiniones sobre este fenómeno; la cotidianidad se convierte en un elemento recurrente para el niño cuando debe dar explicación al mundo que le rodea. Seguido a esto, muchos niños negaron la participación de la televisión como una fuente de información que les había ayudado a construir lo que en ese momento opinaban y cuando sí la reconocían, compensaban la intervención de este medio con el de otras fuentes como los amigos, la familia, la escuela y hasta la iglesia.

Lo anterior no significa que la información proveniente de la pantalla chica sea inútil para el niño que está en proceso de conocimiento del mundo en el que vive, por lo contrario, esto indica un uso diferente que el niño origina ante este

medio como fuente de aprendizaje. Al detectar que el niño recurre a la televisión y a las imágenes que ésta presenta cuando aborda el tema de las divisiones sociales para realizar comparaciones de la información ya recibida de otras fuentes, se puede inferir que este medio masivo de comunicación funciona como detonador en la conformación de un juicio crítico; desde el momento en que los pequeños realizan comparaciones entre lo que ven en televisión y lo que ven en la vida real, podemos identificar un proceso de enjuiciamiento en el que la televisión es participe importante y estimulador ideas críticas.

En los aspectos donde la televisión sí parece intervenir en mayor grado es en el conocimiento de estereotipos asignados a las figuras del pobre y del rico, representantes clásicos de las diferencias sociales convencionalmente establecidas. Pero aún en este momento, la televisión aparece para el niño como un elemento informativo que hay que someter a duda, pues en ocasiones lo que ahí se presenta es extremista y poco tiene que ver con la realidad que a ellos les toca vivir u observar.

Se resume entonces de manera hipotética, y a partir de las respuestas de la entrevista del niño, que un tema tan cotidiano como el de las desigualdades sociales se aprende, en mayor medida, a partir de la información proveniente de la realidad social de cada individuo. En este proceso, la televisión no queda descalificada, sino que se presenta como un punto de referencia que le va a ayudar al niño a fundamentar sus opiniones y a crear una opinión crítica de las desigualdades sociales.

Así pues, el discurso oral se presentó aquí como una producción infantil útil para conocer la idea que los niños tienen sobre las desigualdades sociales y para identificar de dónde han adoptado esa idea. Por su parte, el discurso infantil escrito permite identificar otros elementos de la relación niños-televisión. A partir de éste fue posible comparar las estructuras narrativas que guardan o no coincidencia con las estructuras narrativas de los discursos televisivos, induciendo nuestros resultados a un punto distinto al que nos sitúa el discurso oral de los niños.

Los cuentos escritos por los niños permitieron conocer historias que ellos mismos construían de manera fantasiosa y en este sentido sí se encontró mayor coincidencia con los mensajes televisivos.

Cuando los niños relatan un tema con la libertad de hacer uso de la fantasía, recurren comúnmente a estructuras literarias ya clásicas en las narraciones literarias y existentes en la programación televisiva, sobre todo en el género novelístico. La coincidencia entre los dos discursos aquí analizados sugiere sí la participación de la televisión en la conformación de un discurso infantil, pero también la reflexión sobre la educación literaria del niño.

De manera hipotética se puede reflexionar que al no contar el niño con un repertorio literario amplio, y al ofrecer la programación televisiva algunas estructuras narrativas rescatadas precisamente de las narraciones literarias, este medio se convierte en el referente más cercano para la construcción de historias que juegan con la fantasía para representar una realidad conflictiva.

Los datos encontrados en este estudio pueden sugerir una contradicción entre discursos orales y discursos escrito, ambos de producción infantil; sin embargo al indagar en ellos se percibe claramente que los niños realizan reflexiones más cercanas a la realidad durante la entrevista, mientras que el espacio de expresión que representan los cuentos es reservado para construir historias que permiten alterar la lógica de esa realidad. En este sentido, la programación televisiva se acerca más a las producciones discursivas logradas a través de la escritura, gracias a la presentación de una realidad alterada y reelaborada para ser presentada en programación perteneciente a géneros como las telenovelas, las series y las caricaturas infantiles.

Cuando los niños emiten un discurso más real lo hacen a partir del género discursivo tradicional, al acto lingüístico. La televisión por su parte, ayuda a elaborar esa disertación sirviendo como elemento de comparación y en ocasiones como proveedor de información, sobre todo cuando el niño acude a los datos presentados por los noticieros.

Así, la relación medios de comunicación y niños se presenta una vez más como un tópico difícil de explicar, el abordar los proceso que intervienen en el contacto establecido entre los dos entes sociales provee, en ocasiones, más interrogantes que respuestas. En esta ocasión se ha estudiado la propuesta que se realiza sobre el tema de las desigualdades sociales desde el mundo infantil y desde la pantalla chica, reflexionando sobre la participación de la televisión en la formación que los niños realizan de este concepto social y en la creación de un discurso que lo explique.

Se demostró cómo el discurso televisivo y los discursos infantiles sobre conceptos sociales abarcan distintos niveles y proveen diferente información sobre la explicación de la realidad. En cuanto a la televisión, se aventuró aquí sobre la relativa participación de sus mensajes en el conocimiento de un tema tan polémico y cotidiano como el de las desigualdades sociales, hasta llegar al punto de proponer que en temas como el que ahora se ha analizado quizá sea tiempo de desmitificar la participación de los mensajes televisión y recapacitar sobre un tipo de participación diferente al que se le ha adjudicado, existen elementos suficientes para ver a la televisión como detonador de juicios y opiniones críticas, no sólo como fuente de información que provee patrones de comportamiento y propuestas informativas.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Buscando establecer los puntos más contundentes sobre los datos recabados para el estudio de los mensajes televisivos y el discurso infantil sobre desigualdades sociales, se presenta en este capítulo las conclusiones generales del trabajo realizado dentro de la línea de estudios de la comunicación.

En esta tesis se planteó el estudio de la relación entre el discurso infantil sobre las desigualdades sociales y los mensajes televisivos desde dos contextos sociales diferentes, para lograr los resultados presentados a lo largo de este documento fue necesario realizar una serie de actividades tanto teóricas como metodológicas que llevaron a reflexionar sobre algunos temas que giran en torno a la temática estudiada y que se pueden resumir para su presentación a partir de tres campos: teórico, metodológico y de resultados.

Desde el plano teórico se identificó que es imprescindible la realización de estudios sociales desde enfoques interdisciplinarios que permitan acercarnos lo más posible a la interpretación de la complejidad del sujeto y de su agencia social. El estudio de la relación entre sujetos y los actos de comunicación que éstos entablan, así como la conformación del conocimiento social con relación a los medios masivos de comunicación y con otras vías que tienen que ver con la utilización del lenguaje y la vivificación de los actos simbólicos, se deben abordar desde la comunicación con apoyo en otras disciplinas que ayuden a indagar sobre los procesos de cognición social de los sujetos y sobre sus actuaciones signicas, tales como la psicología, la sociología, la sociosemiótica y la lingüística.

Los estudios realizados sobre el entendimiento que los individuos despliegan acerca de su mundo social deben poner especial atención en la conformación y el funcionamiento de las estructuras sociales a partir de las relaciones humanas. Es indispensable conocer las redes de implicación existentes entre las agencias de los sujetos y las estructuras sociales conformadas a partir de actos habituales, para ello el estudio de la vida cotidiana se sitúa como una vía que permite conocer la capacidad simbólica de los individuos y que apoya la exploración sobre sus actuaciones como seres sociales que pertenecen a un grupo.

La vida cotidiana, al estar constituida por los actos que se originan en el pensamiento de los seres humanos y al participar en la compleja constitución de las redes y las estructuras sociales, permite acercarnos al entendimiento de las organizaciones y de los fenómenos que en ella se suscitan.

El estudio del lenguaje se vuelve imprescindible al ser la construcción magna de los seres humanos y la que posibilita su conformación como seres sociales. Inserto en la vida cotidiana, el lenguaje permite que el sujeto se dirija en un tejido de relaciones simbólicas y que encuentre, a través de los procesos de codificación y decodificación, una explicación que le ayuda a dar sentido a esa vida cotidiana y a su realidad. Vistos como sujetos discursivos, los individuos no sólo hablan de su propia individualidad; mediante sus discursos y sus acciones comunicativas en general, dan voz a la sociedad misma, a su conformación y a su historia como congregación creada a partir de signos.

Respecto al tema de las desigualdades sociales también surgen aquí algunas reflexiones. No sólo es importante conocer cómo éstas se producen, además se deben realizar mayor número de estudios que indaguen sobre cómo las entienden los sujetos que de una u otra forma participan en su surgimiento y sobre todo, es necesario estudiarlas desde otros aspectos de valor social diferentes al económico.

Es preciso entender y estudiar las desigualdades sociales también cómo desigualdades raciales, de género, profesionales y hasta cognitivas, deben ser

consideradas como fenómenos sociales que permiten indagar sobre la capacidad de los individuos para dar significado a los acontecimientos y a las cosas, así como para identificar lo que determinados grupos sociales valoran desde sus contextos particulares.

No sólo es importante conocer cómo conocen los niños, también interesa saber qué conoce el adulto e indagar sobre los procesos que le han ayudado a conformar ese conocimiento.

En el mundo infantil es indispensable proponer este tipo de temáticas no sólo desde la psicología evolutiva, sino también desde otras ciencias que consideren al niño como sujeto social y político capaz de participar y de determinar relaciones de poder y de comunicación. No sólo la psicología debe estar interesada en el estudio de los niños y de los procesos sociales desencadenados por ellos, la Sociología, la Comunicación y hasta las Ciencias Políticas deben considerar cada vez más a los pequeños como constructores de la vida social. En este contexto, el concepto de poder debe ser explorado en el discurso de los niños, pues permite conocer y figurar la potencialidad que ellos poseen para constituirse y actuar como sujetos políticos.

De manera general, se considera que es precisamente el estudio del poder lo que provee los datos más ricos en cuanto a la idea que los niños manejan sobre los sujetos desiguales, a la vez que se visualiza como el espacio propicio para identificar los puntos que a criterio de los niños se presentan como incoherentes en las agrupaciones sociales.

Los estudios de recepción, audiencias, apropiación y todos aquellos que indaguen sobre la participación de los medios en la formación de los sujetos, deben considerar que la televisión no sólo participa en los proceso de socialización como fuente de información que provee elementos para que los sujetos los retomen, convivan con ellos, y los reelaboren. Este medio de comunicación también funciona, en determinadas temáticas, como un detonador que estimula la creación de juicios críticos y como un espacio que estimula la

comparación de lo real y posible contra lo reconstruido y mitificado para crear productos culturales.

Los hallazgos de esta investigación permiten sugerir que los resultados de la relación entablada entre medios y sujetos, no sólo dependen del tipo de sujetos, de sus condiciones de vida y de los contenidos de los mensajes. Los tópicos a partir de los cuales se estudia la participación de los medios en las construcciones sociales de los individuos, también es un elemento que se debe considerar en la elaboración de investigaciones futuras.

En el campo metodológico el trabajo de investigación realizado también permite rescatar algunas cuestiones. Las dificultades enfrentadas a lo largo del proceso investigativo permiten reconocer que el análisis del discurso es una vía fructífera para conocer cómo los niños elaboran conceptos sociales, de qué elementos se valen y cuáles son las fuentes de información más cercanas para ello. Sin embargo, es preciso reconocer que el tipo de discurso utilizado con los niños provee diferente información: los discursos elaborados desde las entrevistas realizadas a los pequeños nos habla de una realidad cercana y observada por ellos, mientras que el discurso narrativo nos remite igualmente a una realidad, pero en esta ocasión construida de manera mágica y a partir de los productos culturales con los que los pequeños han mantenido contacto en sus diferentes etapas de formación social y cultural.

De esta manera, es viable utilizar la entrevista con los niños para conocer cuestiones que tienen que ver con su realidad y la forma en que la entienden, mientras que el discurso narrativo es más recomendable para situar el análisis en cuestiones que busquen probar la repetición de estructuras y códigos culturales utilizados por los niños para explicar algunos fenómenos sociales.

El discurso televisivo, por su parte, requiere de un análisis que ayude a vincular las estructuras no visibles de la relación entre niños y medios de comunicación. En este tipo de temas, es necesario extender las estrategias metodológicas para encontrar una vía que permita descartar con fundamentos más fuertes la relativa participación de este medio en la construcción de

conceptos sociales o bien, que ayuden a identificar relaciones entre niños y televisión que permanecen ocultas en los análisis comparativos.

Al respecto, es preciso señalar que los programas pertenecientes al género noticioso se presentan aquí como un material especialmente atractivo para identificar información de la que los niños se apropian para reproducirla en sus discursos. En sumas ocasiones, la fuente de referencia televisiva que los niños señalaban fueron los noticieros, mismos que les ayudaban a conocer otros aspectos de las desigualdades sociales y a calificarlas como productoras de conflictos sociales como la delincuencia, la drogadicción y el maltrato familiar.

A pesar de las complicaciones provocadas y enfrentadas durante el trabajo de campo y el análisis de los datos, es posible presentar, como se mencionó en el apartado metodológico, un dispositivo técnico para la elaboración de investigaciones más amplias que ayuden a conocer profundamente el tema que aquí ha sido abordado. Tal dispositivo debe ser visto como un resultado de carácter instrumental logrado a partir de las diferentes fases de trabajo. En éste se resumen los hallazgos más generales de la investigación

En la línea de los resultados específicos de la investigación, más que remitirnos a lo que ya se ha presentado en los capítulos anteriores, nos abocaremos a reiterar algunas cuestiones importantes del discurso infantil sobre desigualdades sociales y su relación con los mensajes televisivos.

A partir del estudio realizado, se detectó que los niños acuden comúnmente a ciertos códigos culturales para referirse a las figuras del pobre y del rico. Pese a las variadas definiciones sobre estas dos figuras, en ocasiones se coincide en la utilización de signos que permiten a los niños expresarse de acuerdo a su contexto social y conformar discursos repetitivos dentro de los grupos en los que se desarrollan.

La idea más generalizada entre los niños sobre las desigualdades sociales tiene que ver con el comportamiento social y los sentimientos de las personas. Para el niño, la mayoría de las veces el pobre es una persona que aunque carece

de dinero, tiene los más bellos sentimientos, sabe compartir, se preocupa por el prójimo y “es buena onda”, lo que le permite tener muchos amigos y conocer la felicidad.

Por su parte, el rico carece de amistades y se la pasa triste por ello; sin embargo es fácil para él minimizar esa tristeza cuando decide refugiarse en su trabajo y en su dinero. Aún así, en ocasiones es difícil olvidar lo bella que es la vida del pobre en el aspecto sentimental, y es entonces cuando surge en el rico el sentimiento de envidia.

En los datos proveídos por los niños se identificó una tendencia por mitificar la felicidad. En las respuestas de los pequeños se encontró que comúnmente se sitúa la felicidad en el grupo social contrario al que pertenecen, es decir, los niños de la clase baja ubican en mayor medida la felicidad en el rico, mientras que el niño de la clase alta la ubica en el pobre.

La amistad, el amor y la felicidad son elementos sociales valorados por los niños al momento de hablar de desigualdades sociales, y a aún cuando se remiten a posesiones materiales y al dinero para definir a las dos figuras que representan los polos opuestos del fenómeno estudiado, los valores morales representan el espacio en el cual se evalúa a las personas desiguales y a las relaciones establecidas entre ellas.

Aquí el poder aparece para constituir los fragmentos discursivos en los que el niño imprime cierto conflicto a las relaciones establecidas entre sujetos desiguales, sin embargo éste se desarrolla nuevamente en esferas económicas, socio-morales y minimamente en las políticas. Los valores y los antivalores surgen como recursos de poder que ayudan a los niños a identificar y calificar a los individuos como pobres y como ricos, guardando en ocasiones equidad con la figura del bueno y del malo.

En lo concerniente al poder visto como ejercicio político, sorprendió identificar que los niños consideran capaces de desenvolverse en esta esfera solamente a quienes pertenecen a los estratos más beneficiados de la sociedad,

mientras que el pobre sólo es ubicado como el representante máximo del cumplimiento de lo moral. En el discurso infantil sobre desigualdades sociales, las carencias del rico se resumen en aspectos de valor sentimental y social, siendo a su vez las virtudes del pobre, lo que representa una compensación buscada y concedida por los niños a los sujetos desiguales.

La identificación del poder permitió conocer el potencial de percepción crítica presentado en el discurso infantil, es decir, aquellos elementos que motivan la capacidad de los niños para analizar ciertas irregularidades existentes en su realidad socioeconómica.

Los niños podrán desear que el pobre reciba ayuda de los demás, que llegue a tener muchas cosas y que logre la superación a través del estudio; para el rico, el máximo deseo del niño es que aprenda del pobre la humildad y la capacidad para amar que éste último posee. Sin embargo, los niños identifican claramente aquellos sucesos que sí son susceptibles de presentarse en la realidad.

Capacidades como la desarrollada por el niño para identificar lo realizable de lo puramente deseable, aunada a la continua consulta de las imágenes de la vida real y a la comparación que hace de éstas con las presentadas por la televisión, son precisamente las que sugieren repensar el papel de este medio en la construcción de explicaciones sociales.

Ciertamente se identificó que las estructuras narrativas creadas por los niños guardan coincidencia con las estructuras narrativas de la televisión; sin embargo, no se puede calificar a este medio como hegemónico en la elaboración de un discurso sobre fenómenos como el de las desigualdades sociales.

A través de los dos discursos analizados, el televisivo y el infantil, se identificó que la televisión, al menos representada por el tipo de mensajes que se analizaron en esta ocasión, participa como fuente que provee información referente a estereotipos sociales, códigos culturales y estructuras narrativas de creaciones literarias, más que como fuente de referencia para conocer el fenómeno de las desigualdades sociales.

Finalmente, los resultados obtenidos en los planos teórico, metodológico y de resultados a partir de la culminación de esta investigación, indican que discursos infantiles, desigualdades sociales y mensajes televisivos son elementos que habrá que estudiar a partir de diferentes enfoques, con distintas combinaciones de variables y con la consideración de otras que no han sido abordadas aquí.

Los resultados presentados en esta ocasión, más que haber develado la realidad y dar respuestas sobre cuestiones que giran en torno a las relaciones entre mensajes televisivos y discursos infantiles sobre desigualdades sociales, sugieren nuevas cuestiones que habrán de ser abordadas en estudios posteriores. Más allá de representar el intento por interpretar un fenómeno social de carácter cotidiano y de poseer respuestas para éste, representa la apertura de nuevos retos para la investigación de los procesos de comunicación y de conocimiento social desarrollados por los sujetos simbólicos.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, Louis (1974). "La lección de Althusser: ideología y aparatos ideológicos de Estado", en Giménez, (coord.). *La teoría y el análisis de las ideologías*. México: SEP/UdeG/COMECOS.

ALVA, Alma Rosa (1993). "Violencia en la Pantalla, de la denuncia a los códigos", en Revista Mexicana de Comunicación, Nov-dic.

BAJTÍN, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

BANDURA, Albert (1994). "Teoría social cognitiva de la comunicación de masas" en Bryant y Zillmann (comp.). *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós.

BARTHES, Roland (1999). "Introducción al análisis estructural del discurso", en BARTHES, Eco, Todorov y otros. *Análisis estructural del Relato*. México: ed. Coyoacán

BENVENISTE, Émile (1976). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI editores.

BERGER, Peter (1973). *Introducción a la Sociología*. México: Limusa.

_____ y LUCKMANN, Thomas (1999). *La construcción Social de la realidad*. Argentina: Amorrutu editores.

BERTI, A.; BOMBI, A. (1988). *The child's Construction of Economics*. New York: Cambridge University Press.

BRÉE, Joël (1995). *Los niños, el consumo y el marketing*. España: Paidós.

BRUNER, Jerome (1990). "El Yo transaccional" en Bruner y Haste. *La elaboración del Sentido*. Barcelona: Ed. Paidós.

_____ (2002). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.

- CASETTI, Francesco y DI CHIO Federico (1999). *Análisis de la televisión; Instrumentos, Métodos y Prácticas de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- CAZENEUVE, Jean (1974). "Las estratificaciones sociales" en *Diccionario del Saber Moderno, La Sociología*. España: Mensajero.
- COHEN, Jozef (1981). *Aprendizaje complejo: cómo aprenden los animales*. México: Trillas.
- CONNELL, R. W. (1970). "Class Consciousness in Childhood" en *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, No. 6, pp. 87-99.
- CORONA (1989A). "El niño y la Televisión: una caso de doble apropiación (el caso de los superamigos)", en Sánchez (comp.). *Teleadicción Infantil: ¿mito o realidad?* (pp. 69-77). México: Universidad de Guadalajara.
- _____ (1989B). *Televisión y Juego Infantil, un encuentro cercano*. México: UAM Xochimilco.
- CHEVALLIER, Jean (1970). *Los grandes Textos políticos. Desde Maquiavelo a nuestros días*. España: Aguilar.
- DAHL, Robert (1968). "El poder", en Sillis, D. *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*. España: Grijelmo.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1989). *Curso de Linguística General*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- DELVAL, J. (1994A). *El Desarrollo Humano*. México: Siglo XXI editores.
- _____ (1994B). "Stages in the child's construction of social knowledge", en Carretero, M. y Voss, J. F. *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale: LEA.
- DENSIN Norman, LINCOLN, Yvonnas (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- DICKINSON, Julie (1990). "Adolescent representations of social-economic status" en *British Journal of Developmental Psychology*, No. 8, pp. 351-371.

- DIEZ-MARTÍNEZ, E. Y GUERRA, E. (1997). "La organización y el funcionamiento social en el niño y el adolescente: perspectivas, problemas y aportaciones" en Anuario de Investigación del Departamento de Educación y Comunicación. México: UAM Xochimilco.
- DIJK, Teun Van (1996). "Análisis del discurso ideológico" en VERSIÓN No. 6, pp. 15-43. México: UAM, Xochimilco.
- _____ (2000A). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2000B). *El Discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- DURKHEIM, Emile (1997). *La educación Moral*. Buenos Aires: Losada S.A.
- EMLER, N.; DICKINSON, J. (1993). "The child as sociologist: the childhood development of implicit theories of role categories and social organization" en Bennet, M. *The development of social cognition, the child as a Psychologist*. London: Guilford Press.
- ENESCO, I., DELVAL J., VILLUENDAS, D., NAVARRO, A., SIERRA, P. Y PEÑARANDA, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Servicios de Publicaciones del MEC/CIDE.
- ERIKSON, Erik (1963) *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- ETXEBERRI, Peio (1998). "El debate sobre las desigualdad en sociedades avanzadas: actuales controversias sobre el análisis de clase" en *Revista Paraguaya de Sociología*, pp. 7-31.
- FARR, Robert (1986). "Las representaciones Sociales" en Moscovici, *Psicología Social II*. España: Paidós.
- FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA Pilar y ELKES, Debora (1986). *La Televisión y el Niño*. México: Oasis.
- FOUCAULT, Michel (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- _____ (1999). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

- GALINDO, Jesús (1997). *Sabor a Ti, Metodología Cualitativa en la Investigación Social*. México: Universidad Veracruzana.
- GALLINO, Luciano (1978). *Diccionario de Sociología*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA, Adalberto (1986). *La desigualdad económica*. México: El colegio de México.
- GERTH, H., WRIGHT, M. (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. Nueva York: Oxford University Press.
- GIDDENS, Anthony (1984). *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu Editores.
- _____ (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- GLASER, B., STRAUSS, Anselm (1967). "El descubrimiento de la teoría Fundamentada", Traducción monográfica de Davis Oseguera Parra (1996). de los capítulos 3 y 5 de "The Discovery of Grounded Theory, strategies for qualitative research". New York: Aldine de Gruyter.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo (1970). "Enajenación y conciencia de clases en México", en González Casanova: *Ensayos sobre las clases Sociales en México*. México: Nuestro Tiempo.
- GORDILLO, Gustavo (1986). "Movilización campesina y transformación de la desigualdad rural" en Cordera y Tello (coord.). *La desigualdad en México*. Argentina: Siglo XXI.
- GUARIGLIA, Osvaldo (1996). "Vida mora, ética y ética aplicada", en Guariglia, O. *Cuestiones Morales*. Madrid: Editoriales Trotta.
- GUREVITCH, Bennet y CURRANT, James (1987). Cultural Studies. Communication Research Trends, No. 8, pp. 1-46.
- HABERMAS, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Argentina: Taurus, Buenos.
- HERRERA, María (1996). "Conocimiento y razón en la argumentación moral", en Guariglia, O. *Cuestiones Morales*. Madrid: Editoriales Trotta.

- HORKHEIMER, Max (1998). *Teoría Crítica*. Argentina: Amorrortu.
- IBARRA, Armando (1998). "La agencia política de los niños, otra forma de entender el Desarrollo Psicosocial del individuo", en revista de la Universidad del Valle de Atemajac, No. 31, Mayo-agosto. México: UNIVA.
- _____. (2000). "Socialización política y televisión. Un recorrido por sus principales enfoques metodológicos", en Guillermo Orozco. *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el siglo XXI*. Madrid: España: Ediciones de la Torre.
- _____. (2003). *Televisión y socialización política de escolares en la zona Metropolitana de Guadalajara*. Tesis doctoral. México: Universidad de Guadalajara.
- INGLEBY, David (1974). "La psicología de la psicología infantil", en Richards, Martin *La integración del niño en el mundo social*. Argentina: Amorrortu Editores.
- JANKOWSKI, Nicholas, WESTER, Fred (1991). "The qualitative tradition in social science inquiry: contribution to mass communications research", en Jensen and Jankowski (eds), *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communications Research*, pp. 44-74. London and New York: Routledge.
- JENSEN, Klauss (1999). "Humanistic scholarship as qualitative science: contributions to mass communication research", en Jensen and Jankowski (eds), *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communications Research*, pp. 17-43. London and New York: Routledge.
- JODELET, Dense (1986). "La representación Social: fenómeno, concepto y teoría" en Moscovici, S. *Psicología Social II*. España: Paidós.
- KERBO, Harold (1998). *Estratificación Social y Desigualdad*. México: Mc Graw Hill.
- LASWELL, Harold (1979). "Estructura y Función de la Comunicación en la Sociedad", en De Moragas, M. *Sociología de la Comunicación de Masas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- _____. (1985). "Estructura y Función de la comunicación de masas en la sociedad", en De Moragas, M. *Sociología de la comunicación de masas II, Estructura, funciones y efectos*. Barcelona: Gustavo Gili.

- LAURIN, Nicole (1976). *Las Teorías Funcionalistas de las Clases Sociales*. España: Siglo XXI.
- LEAHY, R. L. (1981). "The development of the conception of the economic inequality: I, Descriptions and comparisons of rich and poor people", en *Child Development*, No. 28.
- _____. (1983). "The development of the conception of social Class", en Leahy, R. (ed.). *The Child's Construction of Social Inequality*. New York: Academic Press.
- LINDLOF, Thomas (1995). *Qualitative Communications Research Methods*. London: Sage.
- LOURAU, René (1979). *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología política*. España: Kairós.
- LUKES, Steven (1974). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI.
- LULL, James (1997). *Medios, Comunicación, Cultura, Aproximación Global*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LUSTING, Nora (1986). "La desigual distribución de la renta y la riqueza" en Cordera y Tello (coords.). *La desigualdad en México*. Argentina: Siglo XXI.
- MARX, Carlos (1985). *La ideología alemana*. México: Quinto Sol.
- MASCITELLI, Ernesto (1985). *Diccionario de Términos Marxistas*. México: Grijalvo.
- MATTELART, Michelle y MATTELART, Armand (1997). *Historia de las Teorías de Comunicación*. España: Paidós.
- MONDICOA, Gloria y VENERANDA, Luciana (1999). *Exclusión y marginidad social, nuevas perspectivas para su estudio*. Argentina: Espacio.
- MOSCOVICI, Serge. (1986). *Psicología Social II*. España: Paidós.
- _____. (1983). *Psicología Social*. España: Paidós.

- NAVARRO, Alejandra, PEÑARANDA, A. (1994). "¿Qué es un rico?, ¿Qué es un pobre?: Un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles", en *Revista de Psicología Social* No. 15.
- NAVARRO, Alejandra, ENESCO, Ileana (1998). "Niveles conceptuales en la explicación de la movilidad socioeconómica. Un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles de 6 a 14 años" en *Revista Latina Pensamiento y Lenguaje*, invierno 1998-1999, Vol. 7, pp.53-75.
- OLSON, Mancur (1992). *La lógica de la acción colectiva, Bienes públicos y la Teoría de Grupos*. México: Limusa.
- OROZCO, Guillermo (1994). *TV y Producción de Significados*. México: Cuadernos de Comunicación y Sociedad de la Universidad de Guadalajara.
- _____ (1996). *Televisión y Audiencias, un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- _____ (1998). "Hacia una pedagogía de la televidencia" en *Revista Comunicación y Sociedad*, No. 32, pp. 169-200. México: Universidad de Guadalajara.
- _____ (2000). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A. C.
- PARSONS, Talcott (1967). *Ensayos de Teoría Sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- PERPIÑA, Antonio (1980). *¿Hacia una Sociedad de Clases?*. Madrid: Euroamérica.
- PIAGET, Jean (1937) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, (10ma. Reimpresión, 1994). México: Grijalbo.
- _____ (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1993). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____ e INHELDER, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

- PICCINI, Mabel (1983). *Sobre la producción discursiva, la comunicación y las ideologías*, Cuadernos del TICOM No. 22. México: UAM, Xochimilco.
- POULANTZAS, Nikos (1968). *Poder político y clases sociales en el Estado Capitalista*. México: Siglo XXI.
- PROSS, Harry (1980). *Estructura Simbólica del poder*. España: Gustavo Gili.
- RAMSEY, Patricia, DICKSON, Andrew, (1987). "Young Children's awareness and understanding of social class differences" en *Journal of Genetic Psychology*, Marzo 1991, No. 152, pp.71-85.
- RATINOFF, Luis (1993). "Marco conceptual y estrategia para la reforma social" en *Reforma Social y Pobreza, hacia una agenda integrada de Desarrollo*. Banco Internacional de Desarrollo, Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.
- RICOEUR, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI.
- _____. (2001). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Mexico: Siglo XXI.
- RITZER, George (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. España: Mc Graw Hill.
- SAMPSON, R. V. (1975). *Igualdad y poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SÁNCHEZ, Enrique (1989). "El niño jalisciense y la publicidad televisiva, dime qué comes y te diré que canal vez", en Sánchez, E. *Teleadicción Infantil, ¿mito o realidad?*. México: Universidad de Guadalajara.
- _____. (1997). "La Investigación mexicana sobre las industrias culturales. Retos para el nuevo milenio". Manuscrito.
- SÁNCHEZ, Luis (1998). *El discurso de la violencia y su interpretación en el aula*. México: Universidad de Córdoba.
- SANTACRUZ, Lino (1994). "Sexo, violencia y groserías para niños", en *Revista Mexicana de Comunicación, Dic-Ene*.

- SHOECK, Helmut (1978). *Diccionario de Sociología*. Barcelona: Herder.
- SIEGAL, Michael (1981). "Children's Perceptions of Adults Economic Needs", en *Child Development Review*, No. 51, pp. 379-382. Society for Research in Child Development.
- SIMON, René (1987). *Moral, curso de filosofía Tomista*. Barcelona: Herder.
- STOPPINO, Mario (1988). "El poder", en Bobbio, R. *Diccionario de política*. México: Siglo XXI Editores.
- TAJFEL, H. (1981). "Human groups and social categories". Cambridge: Cambridge University Press.
- TRUEBA, José (1976). *Planteos de teoría sociológica: las estructuras sociales y la dinámica del cambio*. México: Edicol.
- TUMIN, Melvin (1974). *Estratificación Social: formas y funciones de la desigualdad*. México: Trillas.
- TURIEL, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TODOROV, Tsvetan (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1999). "Las categorías del relato literario", en Barthes, Eco, Todorov y otros. *Análisis estructuras del Relato*. México: Coyoacán.
- VERÓN, Eliseo (1976). "Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política", en Verón, Prieto, Ekman, Friesen, Sluzki y Masotta, *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- VIGOTSKI, Lev S. (1990). *Pensamiento y lenguaje*, (5ta. Reimpresión). México: Quinto Sol.
- _____ (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- VILAR, Gerard (1996). "Autonomía y Teorías del bien", en Guariglia, O. *Cuestiones Morales*. Madrid: Editoriales Trotta.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Encuesta de consumo televisivo

I. Datos Generales.

1. Escuela _____
2. ¿En cuál colonia vives? _____

3. Sexo: Femenino _____ Masculino _____
4. Años cumplidos _____ Mes de nacimiento: _____
5. ¿Qué estudió tu papá? _____
6. ¿En qué trabaja tu papá? _____
7. ¿Qué estudió tu mamá? _____
8. ¿En qué trabaja tu mamá? _____

II. Consumo Televisivo

9. ¿Cuántos televisores tienen en tu casa? _____
10. ¿Tienes cable? _____
11. ¿Tienes Televisión en tu recamara? _____
12. ¿Cuántas horas diarias acostumbras ver televisión de lunes a viernes?
Entre 1 y 2 _____ Entre 2 y 3 _____ Entre 3 y 4 _____ Entre 4 y 5 _____ Más de 5 _____

13. ¿Cuántas horas diarias acostumbras ver televisión entre sábado y domingo?

Entre 1 y 5 ____ Entre 5 y 10 ____ Más de 10 ____

14. Escribe los tres canales de televisión que más te gustan

15. Escribe los tres programas que más te gustan

16. Escribe los tres programas que más ves

17. Escribe el nombre de tres personajes de la televisión que tu creas que son pobres.

18. Escribe el nombre de tres personajes de la televisión que tu consideres que son ricos.



GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Mensajes televisivos y desigualdades sociales

NO.	PREGUNTA	CAMPO EXPLORADO	MACROTEMA	OBSERVACIONES
1	¿Qué es un rico?	Diferencias sociales y realidad	Concepción general de riqueza y pobreza	Definición libre del niño
2	¿Qué es un pobre?	Diferencias sociales y realidad	Concepción general de riqueza y pobreza	
3	¿Cómo es un rico?	Diferencias sociales y realidad	Concepción general de riqueza y pobreza	Se busca conocer las características físicas y morales que el niño identifica en pobres y ricos.
4	¿Cómo es un pobre?	Diferencias sociales y realidad	Concepción general de riqueza y pobreza	
5	¿En qué trabajan los pobres?	Diferencias sociales y realidad	Concepción general de riqueza y pobreza	Si no lo mencionan, preguntar a qué se debe el que tengan trabajos distintos.
6	¿En qué trabajan los ricos?	Diferencias sociales y realidad	Concepción general de riqueza y pobreza	
7	¿Cómo distingues entre una persona pobre y una rica?	Diferencias sociales y realidad	Capacidad de diferenciación entre pobres y ricos	Si no hablan de las diferencias del trabajo, preguntarles quiénes tiene que trabajar mas y por qué.
8	¿Qué cosas tiene los pobres que no tengan los ricos?	Diferencias sociales y realidad	Capacidad de diferenciación entre pobres y ricos	
9	¿Qué cosas tienen los ricos que no tengan los pobres?	Diferencias sociales y realidad	Capacidad de diferenciación entre pobres y ricos	
10	¿De dónde conoces gente pobre y gente rica?	Diferencias sociales y televisión	Concepción general de riqueza y pobreza	si no mencionan a la televisión hay que sugerirla como un posible lugar en que se observan las diferencias sociales
11	¿Por qué existen pobres y ricos?	Diferencias sociales y realidad	Postura critica hacia las diferencias	

			sociales	
12	¿Quién decide quien debe ser rico y quien debe ser pobre?	Diferencias sociales y realidad	Postura critica hacia las diferencias sociales	
13	¿Cómo se hacen pobres?	Diferencias sociales y realidad	Postura critica hacia las diferencias sociales	
14	¿Cómo se hacen ricos?	Diferencias sociales y realidad	Postura critica hacia las diferencias sociales	
15	¿Los ricos de la televisión son iguales a los de la vida real?	Diferencias sociales y televisión	Comparación de las diferencias sociales entre TV y realidad.	
16	¿Los pobres de la televisión son iguales a los de la vida real?	Diferencias sociales y televisión	Comparación de las diferencias sociales entre TV y realidad.	
17	¿Quiénes son ricos en la televisión y porqué crees que lo son?	Diferencias sociales y televisión	Postura critica hacia las diferencias sociales en TV.	
18	¿Quiénes son pobres en la televisión y porqué crees que lo son?	Diferencias sociales y televisión	Postura critica hacia las diferencias sociales en TV.	
19	¿Cómo se considera el entrevistado (pobre o rico) y porqué?	Diferencias sociales y televisión	Inclusión de sus identidad en las diferencias sociales	



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Discurso Infantil sobre Desigualdades Sociales

I. Datos Generales.

1. Escuela _____
2. ¿En cuál colonia vives? _____

3. Sexo: Femenino _____ Masculino _____
4. Años cumplidos _____ Mes de nacimiento: _____
5. ¿Qué estudió tu papá? _____
6. ¿En qué trabaja tu papá? _____
7. ¿Qué estudió tu mamá? _____
8. ¿En qué trabaja tu mamá? _____

II. INSTRUCCIONES. Escribe un cuento sobre ricos y pobres a partir de las imágenes que se te han proporcionado. Puedes utilizar otros elementos diferentes a los que aparecen en las tarjetas.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dispositivo técnico para el estudio de los mensajes televisivos y el concepto de desigualdades sociales en los niños

Indicadores				Características	Realidad	Televisión	Ambas	Ninguna
DEFINICIONES BÁSICAS	Los ricos	Rasgos Externos	De posesión	Tienen mucho dinero				
				Tienen casa grande				
				Tienen carros de lujo				
				Compran juguetes originales				
				Organizan grandes fiestas				
			De apariencia	Están bien vestidos				
				Están limpios				
				Tienen zapatos				
				Están peinados				
				Sus ropas son finas				
		Rasgos Internos	Conducta Social	Son envidiosos				
				No les gusta compartir				
				Son presumidos				
				Viven tristes				
				No tienen amigos				
				Están solos				
				Son amables				
				Son amorosos				
				Les gusta compartir con los demás				
				Le gusta ayudar a los pobres				
				Tienen muchos amigos				
				Viven felices				
			Actividades ocupacionales	Estudian mucho				
				Trabajan mucho				
				Asisten a conferencias				
				No trabajan				
		Rasgos Externos		No tienen comida				
				No tienen dinero				
				No tienen casas				

DESIGUALDADES SOCIALES Y PODER	Los pobres			Tienen casas de cartón					
				Viven en los basureros					
				Están mal vestidos					
				Están sucios					
				No tienen zapatos					
		Los pobre	Rasgos Internos	Conducta Social	No son presumido				
					Son buena personas				
					Son obedientes				
					Tienen amor				
					Saben ser amigos				
	Son desobedientes								
	Son mal educados								
	Están tristes								
	Actividades ocupacionales			No están solos					
				No trabajan					
				Piden limosna					
				Trabajan mucho					
		Venden cosas en la calle							
		Lavan coches							
		Trabajan en el aseo de las casas							
		Trabajan de albañiles							
	Trabajan de carpinteros								
Los ricos	Competencia			Pueden descansar					
			Pueden tener su cara limpia						
			No pueden barrer las calles						
	Decisión	esfera socio-moral	Pueden ser felices						
			No pueden convivir con la familia						
			No viven con su familia						
			no pueden recibir amor						
			No pueden dar amor						
			No pueden ser felices						
			No tienen buen corazón						
			No se divierten						
		Esfera económica	No pueden ser buenos						
			Pueden viajar						
			Pueden visitar lugares lejanos						
Pueden comprar cosas de lujo									
		Pueden comprar muchos carros							

ESTRUCTURAS NARRATIVAS EN LOS DISCURSOS		Potencial	Esfera política	Pueden mandar a otros					
				Pueden ser jefes					
				Pueden gobernar países					
			esfera socio-moral	Define la amistad entre él y el pobre					
				Puede dar dinero al pobre					
	Los pobres	Competencia	Competencia	No pueden estar limpios					
				Pueden limpiar cristales					
				Pueden lavar carros					
				No pueden creer en Dios					
			Decisión	esfera socio-moral	Pueden ser muy felices				
					Se divierten Mucho				
					Pueden creer en Dios				
					Son capaces de ayudar a los demás				
		Esfera económica		Pueden viajar a lugares lejanos					
				Pueden comprar muchas cosas					
				No pueden comprar medicinas					
				No pueden comprar comida					
		Potencial	Esfera política	Pueden mandar a otros					
				Pueden ser jefes					
				Pueden gobernar países					
Esfera socio-moral			Define la amistad entre él y el rico						
			Puede apoyar al rico						
			Los ricos	Los ricos	Ayudan al pobre				
Buscan su bienestar y el de su familia									
Impiden lazos de amistad entre pobres y ricos									
Buscan la amistad del pobre									
Buscan obtener riquezas y bienes materiales									
Quieren mostrarse superior al pobre									
Fomentan sentimientos negativos en el otro									
Desean el calor de un hogar									
Los pobres	Buscan obtener riquezas y bienes materiales								
	Buscan su bienestar y el de su familia								
	Ayudan a los ricos								
	Quieren satisfacer sus necesidades básicas								
	Buscan que se cumplan sus derechos								
	Impiden lazos de amistad entre pobres y ricos								

		Buscan la unión y el bienestar de todos				
		Intentan mantenerse alejados del rico				