

Recapitulación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas

Capítulo IV

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

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

Anexos

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

Trabajo, ingreso y nivel de educación de los padres

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

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

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

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

Tipo de escuela.

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

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

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

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

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

Observación piloto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexo III. Parámetros de observación

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

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

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

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

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

Ejemplo de forma para registro de un juego.

Jardín de Niños "Gabriela Brimen"

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

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

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

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

Trencitas: ¡Al ataque!

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

Niño 4: Hay que rescatarlo.

Después de correr y regresar.

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

Niño 3: Hacerle cosquillas.

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

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

Anexo IV. Juegos prototipos

Juego prototipo 1

Introducción

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

Desarrollo:

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

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

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

Variación

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

Juego prototipo 2

Introducción

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

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

Variación

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

Juego prototipo 3

Introducción

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

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

Desarrollo

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

Este juego continua sin llegar a una conclusión narrativa. Las acciones se desarrollan en una cadena de pericia sin un final.

Variación

La niña empieza por dar órdenes y se comporta como “mamá”; se autonombra con los nombres propios de la televisión. Sin embargo las “hijas” responden a “mamá” es ser heroína televisiva, si desea integrar un juego debe aceptar su papel de “mamá” que es el único que le otorga autoridad para ordenar. En este caso son las demás niñas las que la hacen asumir su rol.

Juego prototipo 4

Introducción

Es un juego de niños varones de clase 2.

Este juego empieza con la asunción de los personajes. Los nombres propios que emplean son los del referente televisivo, así como del espectáculo de la lucha libre. Los nombres propios se repiten o se usan en plural: “somos los supermanes”.

Desarrollo

Abarcando el perímetro del patio escolar los niños se lanzan a un juego de carreras y persecuciones, de atraparse y luchar emitiendo frases sueltas como "te maté", "yo sí te tiro", "a las luchas".

Las capas les sirven "para dar fuerzas". Este juego se repite cíclicamente y es de alto contenido motriz y poca referencia simbólica.

Este juego no tiene un final, los niños únicamente se persiguen, se alcanzan, luchan, se tumban, se levantan y empiezan de nuevo. Surge conflicto real y el juego se interrumpe cuando una capa resulta dañada en los enfrentamientos.

Bibliografía

ABERASTURY, ARMIDA.

El niño y sus juegos, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979

ALEXANDER, F.

Fundamentals of psychoanalysis, W.S. Norton and company Inc., New York, 1948.

BANDURA, ALBERT, ROSS, DOROTHEA AND ROSS, SHEILA.

"Identification on film-mediated aggressive models", *Journal of abnormal and social Psychology*, 66, 1963.

BARBERO, MARTIN.

"Prácticas de comunicación en la cultura popular", *Comunicación alternativa y cambio social en América Latina*, UNAM, México, D.F., 1981.

BARTHES, ROLAND.

"Elementos de semiología", *La Semiología*, Ed. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1976.

BARTHES, ROLAND.

"El mundo del catch", *Mitologías*, Siglo XXI, México, D.F., 1980.

BARTHES, ROLAND.

"Proust y los nombres", *El grado cero de la escritura*, Editorial Siglo XXI, 6a. edición en español, 1983, México, D.F.

BACHELARD, GASTON.

La poética del espacio, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1965.

BELOTTI GIANINI, ELENA.

Du côté des petites filles, Editions des Femmes, Paris, 1974.

- BERELSON, B., JANOWITZ, M.
Reader in public opinion and communication, Free Press, Glencoe, III., 1950.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. PASSERON
El oficio del sociólogo, Siglo XXI, Buenos Aires, agosto 1975.
- BOURDIEU, P., DARBE, A.
 "Oeuvres culturelles et disposition cultivée", *L'amour à l'art*, Les Editions de Minuit, París, 1969.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C.
La reproducción, Ed. Lafa, Barcelona, 1977.
- BOURDIEU, PIERRE.
 "Condición de clase y posición de clase", *Estructuralismo y sociología*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.
- BOURDIEU, PIERRE.
La fotografía, un arte intermedio, Ed. Nueva Imagen, México, D.F., 1979.
- BOURDIEU, PIERRE.
La Distinction, critique sociale du jugement, Les Editions de Minuit, París, 1979.
- BOURDIEU, PIERRE.
Le marché des biens symboliques, L'année sociologique.
- BOURDIEU, PIERRE.
Le sens pratique, Les Editions de Minuit, París, 1980.
- BOURDIEU, PIERRE.
 "Espace social et genèse des classes", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, nos. 52-53, junio 1984.
- CEMAPAE.
La televisión y el niño de 3 a 6 años de edad. México, D.F., Octubre. 1976.
- CHARLES C., MERCEDES.
 "La escuela, la televisión y el proceso de identificación nacional".
Rapport présenté à la réunion d'education et politique, Villahermosa, Tabasco, México, 1987.
- CIRESE, ALBERTO M.
Ensayos sobre las culturas subalternas, Ed. Casa Chata, México, D.F., 1982.
- COLOMINA DE RIVERA, MARTHA.
El huésped alienante. Un estudio sobre audiencias y efectos de la radio-telenovela en Venezuela. Centro Audiovisual, Maracaibo, segunda edición, 1974.

DE FLEUR, MELVIN L.

Teorías de la comunicación masiva. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976.

DE LA PEZA, CARMEN.

"La inscripción de los poderes en el juego infantil", *Comunicación y Cultura*, UAM-X, México, D.F., agosto 1983.

DORFMAN, A., MATTELART, A.

Para leer al Pato Donald, Ed. Siglo XXI, (26° edición), 1985.

DORFMAN, A., JOFRE, M.

Supermán y sus amigos del alma, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1974.

ECO, UMBERTO.

Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Editorial Lumen, Barcelona, (3° edición en español), 1975.

ERIKSON, ERIK H.

Toys and Reasons, Stages in the ritualization of experience, W.W. Norton and Company Inc., New York, 1975.

ERIKSON, ERIK H.

Infancia y sociedad, Editorial Hormé, Buenos Aires, 1978.

FAU, R., BOUCHARLAT, J.

Les groupes d'enfants et d'adolescents, SUP, PUF, París, 1979.

FREIRE, PAULO.

Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, D.F. 1970.

GERBNER, G.

"Violence in television drama: trends and symbolic functions" G.A. Comstock and E.A. Rubinstein Eds., *T.V. and Social Behavior: reports and content papers*. Vol. 1 Media Content and Control. Washington D.C. U.S. Government printing office, 1972.

GREIMAS, A.J.

Semántica estructural, Ed. Gredos, Madrid, 1976

GREIMAS, A.J.

Du sens, essais sémiotiques, Seuil, París, 1970.

GUBERN, ROMAN y PRAT, JOAN.

Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror, Tusquets Editores, Barcelona, 1979.

GUSDORF, GEORGES.

"L'esprit des jeux", *Jeux et Sports*. Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, París, 1967.

HIMMELWEIT, HILDE, OPPENHEIM A.N. AND VINCE, PAMELA.
Television and the child, London Oxford University Press, 1958.

HURTIG, M.C., HURTIG, M., PAILLARD, M.
"Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation",
Formes sociales des activités, *Enfance*, janvier-mars. 1971.

KERMODE, FRANK.
El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción, Gedisa, Barcelona, 1983.

KOMOROSWKA, JADWIGA.
"La télévision dans la vie des enfants", *Enfance*, n° 2-3 (n° spécial),
avril-septembre 1964.

LASWELL, D. HAROLD.
"Estructura y función de la comunicación en la sociedad", De Moragas, Miguel. *Sociología de la comunicación de masas*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.

MANNONI, OCTAVE.
Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie, Editions du Seuil, Paris, 1980.

MASSOTTA, OSCAR.
La historieta en el mundo moderno, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970.

MATTELART, A.
"La industria Sésamo" *Revista Mexicana de Ciencia Política*, UNAM, México, D.F., 1973.

MENDIZABAL, MAI LING.
"L'identité du moi et des structures normatives dans le processus de socialisation et les attitudes politiques", Université Ibéroaméricaine, México, D.F., 1985.

MIER, RAYMUNDO.
Introducción al análisis de texto, Ed. Terra Nova/UAM-X, Colección Biblioteca Universitaria básica, México, D.F., 1984.

MURRAY, JOHN.
"Television and violence: implications of the Surgeon General's research programme", *Children and television*. Ed. Ray Brown, Sage Publications, Beverly Hills, California, 1976.

NAVITA CUMMINGS, JAMES AND THOMAS A. MC. CAIN.
"Television games preschool children play: patterns, themes and uses" *Journal of Broadcasting*, 26:4, fall 82.

NIXON, RAYMOND.

"Investigación sobre comunicación colectiva", Ed. Ciespal, Quito, Ecuador, 1963.

NOBLE, GRANT.

Children in front of the small screen, Sage Publications, Beverly Hills, California, 1975.

PACKARD, VANCE.

Las formas ocultas de la propaganda, Editorial Sudamérica, Buenos Aires, 1977.

PAZ, OCTAVIO.

Laberinto de la soledad, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1973.

PIAGET, J., LORENZ, K., ERIKSON, E.

Juego y desarrollo, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1982.

PIAGET, JEAN.

La formación del símbolo en el niño, Fondo de Cultura Económica, México, D.F. (5° reedición), 1979.

PIAGET, JEAN

El lenguaje y el pensamiento en el niño, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1976.

RANK, OTTO.

El mito del nacimiento del héroe, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1961.

RAYMOND—RIVIER, B.

Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Pierre Mardaga Editeur, Bruxelles, 1980.

SANCHEZ RUIZ, ENRIQUE E.

"Televisión y socialización en Guadalajara (un primer acercamiento empírico)", *Encuentro*, vol. 2, n° 3, abril-junio 1985.

SAVATER, FERNANDO.

La infancia recuperada, Taurus Ediciones S.A., Barcelona, (3° edición), 1979.

SAVATER, FERNANDO.

La tarea del héroe, Taurus Ediciones S.A., Madrid, 1981.

SIEGEL, ALBERTA.

The influence of violence in the mass media upon children's role expectations. Child development, 1958, 29:3656.

SILVA, MARIA INES.

"El estudio del nacionalismo en la educación básica: una búsqueda no ortodoxa", UAM-X, México, D.F., 30 de junio 1987.

SCHMUCLER, HECTOR.

"Un proyecto de comunicación/cultura", *Comunicación y Cultura*, UAM-X, México, D.F., octubre 1984.

SCHRAM, WILBUR, LYLE, JACK AND PARKER, EDWIN.

La televisión en la vida de los niños, Ed. Hispano Europeo, Barcelona, España, 1965.

WINNICOTT, D.W.

Realidad y juego, Gedisa, Barcelona, 1979.

WRIGHT, CHARLES.

Comunicación de masas, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1963.

WYATT.

"Schéma du développement du langage en relation avec la rôle de la mère", *La relation mère et enfant et l'acquisition du langage*, Dessart, Bruxelles, 1973.

ZIRES, MARGARITA.

"El discurso de la televisión y los juegos infantiles", *Comunicación y Cultura*, UAM-X, México, D.F., agosto 1983.

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de
EDITA, S.A. de C.V., Lerdo 51-D, Col. Guerrero,
Tel: 526-18-57,
en el mes de octubre de 1989.
La edición consta de 1,000 ejemplares
más sobrantes para reposición.

COLECCION ENSAYOS

Supermán *versus* supermamá.

Dos juegos simbólicos que se realizan grupalmente en el espacio tiempo destinado y reconocido como marco natural para el juego colectivo: el recreo infantil.

Sarah Corona elige estos casos significativos para reflexionar sobre los mensajes televisivos y su relación con los niños, con el fin de mostrar cómo el niño “comulga” y no simplemente “reacciona” con los personajes que aparecen a diario en la pantalla de su TV.

Partiendo del niño, no como una forma más de desmembrar el fenómeno de la comunicación, sino como el destinatario donde, finalmente, adquiere significación el proceso, el libro trata de entender la diferente apropiación televisiva por clase social y sexo. Para ello, se estudia un grupo de niños mexicanos de 5 años de dos clases sociales diferentes que habitan en la ciudad de México.