



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

TELEVISIÓN Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE ESCOLARES
EN LA ZONA METROPOLITANA
DE GUADALAJARA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA
ARMANDO MARTÍN IBARRA LÓPEZ

DIRECTOR DE TESIS
DR. ENRIQUE ERNESTO SÁNCHEZ RUÍZ

GUADALAJARA, JALISCO, JUNIO DE 2003

Expreso un sincero reconocimiento y una profunda gratitud

al CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA por el apoyo recibido para realizar los estudios del Programa de Doctorado,

al programa SUPERA-ANUIES (Programa para la Superación del Personal Académico), por su apoyo para la obtención del grado,

a la UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, especialmente al claustro académico del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales,

al CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, al claustro magisterial del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.

A Carmen
Mi motivación más profunda, con infinito agradecimiento

A Ixchel, Metzli y Alán
Por su agencia política en la búsqueda de la democracia
doméstica

Aliento y luz en mi existencia

INDICE

INTRODUCCIÓN	01
CONTEXTO Y CONCEPTO DE LA ESTRATEGIA MULTIMETODOLOGICA: PARA ABORDAR LA TELEVISIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA INFANTIL	13
Primera parte	
EL MARCO DE LAS TEORIAS DEL DESARROLLO Y LA SOCIALIZACION EN EL NIÑO	
I. EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA CONSTRUCCION DEL MUNDO POLITICO	75
1.1 El desarrollo del niño: el punto de partida	77
1.1.1 Al principio estaba Piaget	77
1.1.2 El psicoanálisis: conflicto y crisis en el desarrollo del niño	80
1.1.3 El aprendizaje cognitivo y psicológico <i>versus</i> el aprendizaje social	83
1.2 La construcción del mundo político por el niño	86
1.2.1 El niño, el otro y el lenguaje	87
1.2.2 El interaccionismo y la socialización del niño	89
1.2.3 Cultura Política, escenario interaccionista del niño	91
1.2.4 Elementos Vitales de la Agencia Política: Del niño al sujeto de poder	93
1.2.5 El poder, condición natural de la agencia política	97
1.3 El niño politizado. Agente en la estructuración del mundo político	101
II. LAS TEORIAS DE LA SOCIALIZACION EN LOS NIÑOS: CONCEPTO Y CONTEXTO DISCIPLINAR	105
2.1 Naturaleza de la Socialización	107
2.1.1 Interacción entre herencia y medio ambiente	109
2.1.2 Persona Social y Personalidad	111
2.2 El proceso de socialización: sus formas de abordaje	113
2.2.1 El enfoque de la Antropología	114
2.2.2 El enfoque de la Psicología	115
2.2.3 El enfoque de la Sociología	122
2.3 Recapitulando el contexto y concepto disciplinar de la socialización	138

Segunda parte
TELEVISIÓN, CULTURA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA INFANTIL

III.	LA CULTURA POLITICA, ESCENARIO DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACION POLÍTICA	143
3.1	Televisión, Socialización y cultura política	143
3.2	Cultura política: su concepción estructural	146
	3.2.1 La Cultura, un abanico de interpretaciones	146
	3.2.2 Cultura Política: la primera versión	148
	3.2.3 La Evolución del Concepto	151
	3.2.4 La Cultura Política en México: su Definición	153
	3.2.5 La Cultura Política: Otro Eje de Interpretación	157
3.3	Socialización política: su concepción procesual	161
	3.3.1 Socialización Política, Proceso de Aprendizaje y Estructurante de la Cultura Política	161
	3.3.2 Socialización Política, redondeando el concepto	167
IV.	LOS FACTORES DE LA SOCIALIZACION POLÍTICA	171
4.1	La Socialización Política del Niño: Cuestionando el Determinismo Social de la Socialización	172
4.2	El Niño y el Aprendizaje: la Visión del Sujeto en la Socialización	175
4.3	Los Agentes de la Socialización política: la visión de la sociedad	177
	4.3.1 La familia como factor de socialización política	178
	4.3.2 La escuela como factor de socialización política	180
	4.3.3 Los grupos de pares, otro agente de socialización política	183
	4.3.4 La iglesia como agente de socialización política... ..	186
	4.3.5 La Televisión un factor contemporáneo de la socialización política	188
V.	LA TELEVISIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: ANTECEDENTES Y MODELO DE EXPLICACIÓN TEÓRICA	193
5.1	Antecedentes de la Televisión en la Socialización Política	194
5.2	La consolidación del objeto de televisión y Socialización política	196
	5.2.1 El aprendizaje político y la visión del sujeto	198
	5.2.2 Los factores estructurales en la socialización política	200
	5.2.3 La incorporación de la televisión, un enfoque entre el individuo y las estructuras políticas	201

5.3	La televisión y sus múltiples significados en la socialización política	203
5.3.1	La televisión, coproductora de la cultura	210
5.3.2	Televisión, cultura audiovisual e Inteligencia visual	213
5.3.3	La televisión subliminal y la socialización inadvertida	216
5.4	A manera de Integración	227

Tercera parte

INVESTIGACIÓN DE TELEVISIÓN, COMPORTAMIENTO SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

VI.	LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACION MASIVA Y COMPORTAMIENTO SOCIAL: UNA VISION DE SU HISTORIA Y CONCEPCIÓN	231
6.1	La constitución de una tradición investigativa en comunicación y comportamiento social	233
6.1.1	La gestación del campo	234
6.1.2	El mito de la teoría de la Aguja Hipodérmica	236
6.1.3	El paradigma base	240
6.2.	Los paradigmas contemporáneos: de los efectos limitados a los de largo plazo y entre la recepción y la socialización de públicos	243
6.2.1	Los medios y sus efectos limitados, punto de partida de la investigación de medios y comportamiento social	244
6.2.2	Los efectos de largo plazo de medios en el comportamiento social	247
6.2.3	Usos y gratificaciones y recepción dinámica: la relativización de los efectos	252
6.2.4	Los estudios de socialización política entre los efectos acumulativos y la recepción dinámica	256
6. ³	Las aplicaciones metodológicas, eje vertebrador de este campo investigativo	
261		
6. ^{3.1}	La investigación sobre los efectos	262
6. ^{3.2}	La investigación de recepción	266
6. ^{3.3}	La investigación de socialización desde los medios	270
6.4	En busca de la integración de la investigación en medios y comportamiento social	275

VII.	SOCIALIZACION POLITICA Y TELEVISION, UN ACERCAMIENTO	
	A SUS PRINCIPALES ENFOQUES INVESTIGATIVOS	279
7.1	El desarrollo de los estudios de socialización política y televisión	281
7.2	Principales tendencias de los estudios de socialización política y televisión	284
	7.2.1 Antecedentes de los estudios en socialización política y televisión	284
	7.2.2 Enfoques investigativos en socialización política y televisión	288
7.3	El encuentro de dos paradigmas	301

Cuarta parte

TELEVISION Y SOCIALIZACION POLITICA INFANTIL EN GUADALAJARA

VIII. SISTEMA TELEVISIVO Y SIGNIFICADOS DE CULTURA POLÍTICA EN LA AGENDA Y PROGRAMACIÓN INFANTIL 305

8.1	La agenda y la programación televisiva, entre la globalización y la localidad	307
8.2	Agenda televisiva infantil en Guadalajara	310
	8.2.1 Géneros televisivos infantiles	312
	8.2.2. Oferta televisiva en Guadalajara	315
	8.2.3 La programación infantil	317
8.3	La propuesta televisiva de <i>Dragon Ball Z</i> y <i>The Simpson</i> y sus significados políticos	332
	8.3.1 <i>The Simpson</i> y <i>Dragon Ball Z</i> : su contexto	335
	8.3.2 La trama cultural de las familias <i>Simpson</i> de EE UU y <i>Dragon Ball Z</i> de Japón: su concepto	341
	8.3.3 La axiología política del texto televisivo en los <i>Simpson</i> y <i>Dragon Ball Z</i>	345

IX NIÑOS Y TELEVISIÓN DE GUADALAJARA EN LA EXPLICACIÓN DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA 385

9.1	El estudio de la televisión y la socialización política infantil: Su delimitación	386
9.2	Los niños y la televisión en la socialización	389
	9.2.1 Los niños de Guadalajara en la Socialización Política	390
	9.2.2 tiempo libre y consumo de productos culturales (medios y textos)	396
	9.2.3 El consumo televisivo como fuente de socialización	401

9.3 La familia y las relaciones de poder alrededor de la televisión	412
9.4 Escuela y televisión: Los profesores como receptores televisivos y agentes de la socialización política	419
9.5 Cultura política infantil	422
9.5.1 Significados y delimitación infantil de la política	423
9.6 Internalización de la cultura política infantil	435
9.6.1 Educación política	436
9.6.2 Comunicación política	444
9.7 La agencia política infantil en la escuela y en la familia	454
9.7.1 Participación política infantil	457
9.7.2 Política infantil en la familia y en la escuela	464
9.7.3 Niños y política institucionalizada	471
CONCLUSIONES	475
BIBLIOGRAFÍA	535
ANEXOS	565

PRIMERA PARTE

EL MARCO DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA SOCIALIZACIÓN

CAPÍTULO I

EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL MUNDO POLÍTICO

Los objetivos a cumplir en este capítulo, y en el siguiente, no pretenden, en lo absoluto, hacer el balance de los conocimientos y de las teorías actuales en materia del desarrollo y de la socialización del niño; ya lo hicieron eminentes especialistas en el tema de una manera infinitamente más completa y brillante que todo lo que se pueda escribir en los párrafos que siguen.

Sin embargo, es importante para comprender mejor ciertos resultados de este trabajo relacionados con el ámbito específico de la socialización política y el rol de la televisión, tener en mente algunos principios fundamentales que rigen la psicología del desarrollo infantil y la manera en que los niños tratan sus relaciones con los demás.

Durante este siglo, muchas escuelas se han propuesto saber cómo se fraguaban y cómo se armonizaban todos los elementos que se integran en el proceso de socialización y el desarrollo del niño, y en general del ser humano (Delval, 1994). No obstante, ninguna de esas teorías ha conseguido demostrar su total superioridad respecto a las demás, ni parecen suficientemente pertinentes, por si mismas, como para servir de armazón al proceso de socialización política; de ahí que un estudio multiteórico parezca indispensable para delimitar todas las facetas del problema.

El desarrollo del niño y su proceso de socialización en general, ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas que se apoyan en presupuestos hipotéticos o comprobados acerca de cómo se adquieren las conductas nuevas, las formas de pensar y de interrelacionarse con los demás.

El estudio de cualquier fenómeno parte de una posición que es la que determina la importancia que se puede atribuir y por qué debe ser estudiado.

Así, las diferentes teorías contienen supuestos implícitos o explícitos acerca de cómo se desarrolla el niño, su naturaleza y sus causas, qué factores lo favorecen o lo dificultan, cuál es la importancia relativa de factores biológicos, ambientales y/o culturales, aspectos del desarrollo que más importancia le otorgan a sus estudios, y qué métodos y unidades de observación son a las que le prestan mayor atención.

Todos estos aspectos son muy importantes para el entendimiento del desarrollo del sujeto, pero no todas las posturas teóricas comparten las mismas ideas sobre él. En este apartado intentamos explicar al niño a partir de una concepción más sociológica que psicológica y, por ende, más social que individual, reconociendo el papel del sujeto y su agencia en la construcción de lo social.

El eje conductor de este capítulo lo constituye la dimensión política de lo social, es decir, aquellas relaciones sociales que tienen que ver de manera directa con las formas en que se acepta o rechaza la distribución e interacción del poder en el desarrollo del individuo, en su proceso de socialización.

En este capítulo se concederá la mayor parte a la explicación de los principales paradigmas que han servido de marco a los trabajos de socialización política que se han desarrollado en los últimos treinta años, por un lado las teorías del desarrollo cognitivo, y psicoanalítico, y por el otro lado la del aprendizaje social, y la que se ha denominado como construccionismo del mundo social desde el niño (Bruner y Haste, 1987).

La tendencia más utilizada para comprender al niño en las dos primeras teorías, ha sido la de elaborar situaciones altamente controladas, con materiales "nuevos" o desconocidos con los que el infante hubiera tenido pocas experiencias y considerando a éste como un pequeño científico que interpreta al mundo por sí solo. De tal forma que todo niño, de acuerdo a su desarrollo, fue clasificado por su conocimiento o desconocimiento de las cosas o hechos que se le fueron presentando en su vida.

Por el contrario, en los enfoques últimos se coloca al niño en una situación de complejidad normal y observan los esfuerzos que realiza para enfrentarse a ella, para interpretar esa situación en función de sus intenciones y su agencia, teniendo en cuenta el papel de los otros (Mead, 1934).

1.1 El desarrollo del niño: el punto de partida

Sin tratar de agotar las teorías psicológicas que tienen que ver con la evolución del ser humano, pero sí con el afán de seleccionar los elementos más importantes del desarrollo de los niños. Expondremos los siguientes planteamientos con el fin de recuperar aquellos elementos explicativos que ayuden a perfilar una visión genérica del desarrollo del niño.

Las teorías seleccionadas son las que consideramos como más importantes y las que más influencia histórica han tenido. Naturalmente no es fácil exponer de manera sintética la complejidad de las diferentes posiciones teóricas sin simplificarlas en exceso; sin embargo, resulta necesario incluir algunos de sus presupuestos principales y de sus orientaciones que hagan comprensible el desarrollo de lo político en los niños, para después efectuar una vinculación con el aprendizaje social.

1.1.1 Al principio estaba Piaget

El psicólogo que ha revelado mejor el conocimiento del universo cognitivo del niño es, sin duda, Jean Piaget, quien durante más de cincuenta años ha elaborado un esquema de los distintos estadios de su desarrollo. Sus trabajos han servido de estructura y marco para muchas investigaciones en el campo de la socialización del niño en general y de la socialización política en particular (Easton y Dennis, 1969; Niemi, 1973; Kraus y Davis, 1978).

Los estudios de Jean Piaget (1933) sobre los tipos de razonamiento que utilizan los niños para resolver problemas lógicos, lo llevaron a creer que el

pensamiento de los niños se somete a cambios cualitativos y pronosticables con su desarrollo.

Los niños de mayor edad no sólo resuelven los problemas de mejor manera que los niños de escasos años, sino que además comprenden, organizan y actúan la información de manera diferente (Perlman, 1985).

Para Piaget (1937), la inteligencia ocupa un papel central en los procesos psíquicos y existe una continuidad total entre los procesos superiores y la organización biológica. La inteligencia, como la vida, la entiende como una creación continua de formas que se prolongan unas a otras, pero esa continuidad hay que buscarla en el aspecto funcional y no en el aspecto estructural o de los contenidos del conocimiento. Según Piaget (1937), el organismo es esencialmente activo y es a través de su actividad como va construyendo sus propias estructuras, tanto las biológicas como las mentales.

Así, el niño nace con ciertas estructuras biológicas propias de su especie. Esas estructuras hacen posible la relación con el medio ambiente, pero al mismo tiempo son limitativas pues lo relacionan con el mundo sólo de una determinada manera. En cambio la actividad de la razón no tiene límites y puede desbordarse.

En el desarrollo del individuo, toda estructura es el producto de una génesis y a partir de cada estructura se llega a otra hasta alcanzar los estadios terminales.

Piaget no planteó una teoría del desarrollo del individuo desde lo social, pero concentró su atención en la forma en que los niños aprenden a hablar, a pensar, a razonar y, con el tiempo, a formar juicios morales.

Piaget creía que los niños piensan en forma diferente a los adultos y que todo individuo está programado biológicamente para avanzar hacia un pensamiento lógico y racional, mediante una serie de etapas de desarrollo -planteando que no se puede pasar a la siguiente sin aprender la anterior-. No se puede correr si no se camina, es decir, no se puede saltar jamás ningún paso, ni tampoco, alcanzado un nivel alto de razonamiento se puede retroceder (Maccoby, 1980).

Algo que habrá que dejar claro respecto a la teoría del desarrollo del individuo, es la íntima dependencia del medio social donde se cría el niño y su proceso de desarrollo. Las funciones psicológicas básicas se desarrollan en un contexto social y cuanto más pequeño es el niño, más importante es.

Piaget describió el desarrollo intelectual del sujeto desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia, dividiéndolo en estadíos, cada uno de los cuales se caracteriza por una estructura de conjunto, que puede expresarse de forma lógico-matemática. Los estadíos que distingue este autor son cuatro: el período *sensorio motor*, el *preoperatorio*, el *operatorio concreto*, y el *operatorio formal*. En este apartado tan sólo me interesa destacar el tercero y el cuarto estadío.

En el tercero, denominado operatorio concreto y que se presenta alrededor de los 7 y 9 años, el niño empieza a desarrollar las capacidades simbólicas tales como la imaginación mental, aunque el comportamiento aún permanece ligado antes que nada a la percepción directa; para el niño de esta etapa, las reglas están basadas en el sentido práctico, el respeto mutuo y la justicia.

De esa forma, el niño reemplaza gradualmente la moralidad apoyada en la autoridad exterior ejercida por padres, profesores, sacerdotes, etc. y en el temor al castigo, por un control de sí mismo basado en la cooperación y la mutua consideración, igualan el castigo con la maldad y juzgan un acto por el daño que hace.

No todos los individuos completan estos conocimientos y es entonces cuando permanecen en un nivel infantil de comportamiento moral a lo largo de su vida (Piaget, 1933, 1937 y 1969).

El desarrollo tiene lugar por medio de la actividad constructora del sujeto, es decir, lo entiende como un proceso que no sólo depende de determinaciones biológicas o de influencias ambientales, sino de las capacidades heredadas como posibilitantes, y por medio de su actividad va seleccionando elementos del medio

que puede asimilar y va incorporando y modificando, para dar lugar a estructuras más complejas que superan las anteriores.

El cuarto estadio es el que más me interesa rescatar de esta concepción, ya que el universo del niño empieza a ampliarse considerablemente y se refiere a los niños de este estudio. En este período, que inicia de los 11 a los 12 años, se genera lo que Piaget denominó pensamiento operatorio formal. A partir de ese momento el niño tiene acceso a los modos de pensamiento abstracto y, a través de la lógica del adolescente, ya se transparenta el modelo adulto.

El elemento fundamental que caracteriza el pensamiento del niño que accede a este estadio es, sin duda, el ingreso a la conceptualización y el desarrollo de la habilidad para buscar sistemáticamente una respuesta a un problema.

Existe coordinación de las estructuras anteriores en unos sistemas más generales, fuentes de nuevos modos operatorios y de nociones ya muy refinadas, que van más allá de la experiencia inmediata (Breeé, 1995).

En esta fase, el niño es capaz, además, de poseer una lógica deductiva, de integrar el esquema simbólico a los esquemas sensorio-motores, subordinándolo a nuevas estructuras cuyo despliegue se prolonga durante la adolescencia y toda la vida posterior.

En el momento en que alcanzan la adolescencia, los niños han adquirido ya un desarrollo cognitivo que permite una toma de decisión de alta cualidad (Moschis y Moore, 1979).

1.1.2 El psicoanálisis: conflicto y crisis en el desarrollo del niño

El vincular al desarrollo cognitivo del niño, el aspecto del desarrollo físico, y su repercusión en la acción psíquica de conflicto y crisis, forma parte integral del desarrollo del niño. Así, es importante retomar los principales planteamientos de Freud (1920, 1923) y de Erikson (1963, 1968).

Un aspecto fundamental de la concepción psicoanalítica es la idea de que la mayor parte de las actividades psíquicas son inconscientes y que sólo somos conscientes de una pequeña parte de nuestro psiquismo. De acuerdo a esta concepción, la experiencia infantil llega como contenido inconsciente que puede tener muchas resistencias para hacerse consciente (Freud, 1920, 1923).

A lo largo de su evolución, plantea Sigmund Freud, el individuo transita por una serie de etapas relacionadas con el desarrollo de su sexualidad, vinculadas a zonas corporales.

De tal manera que en los primeros años, el niño pasa por las etapas oral, anal y fálica: cada una relacionada con un órgano y con una forma de introducirse y relacionarse con el mundo social. Desde el control de los esfínteres, y con ello atender las demandas de los padres o resistirse a ellos, hasta descubrir las diferencias del género y con ello incorporar los valores de los padres que forman parte del *superyo*.

La represión de los deseos sexuales hacia el progenitor del sexo opuesto, lleva a un período de latencia, durante el cual la sexualidad aparece reprimida y oculta. En la pubertad termina este período y se entra al período genital que lleva a la edad adulta y en la que los individuos buscan compañero del sexo opuesto.

La teoría psicoanalítica es esencialmente una teoría de la motivación inconsciente que trata de explicar por qué los individuos actúan de una determinada manera; también explica, desde el individuo, la energía que permite producir la conducta más que la estructura o la organización de la conducta. Pretende ser un modelo del sujeto más que un modelo de la conducta, pero de manera más metafórica (Bruner, 1956).

Erikson, formado en el psicoanálisis freudiano, fue más allá al desarrollar una teoría de la socialización donde el individuo, a lo largo del ciclo vital, cruza por ocho etapas marcadas por crisis de identidad. De estas etapas me interesa colocar en la discusión la tercera y la cuarta, aunque es importante señalar algunas características

de las etapas anteriores por la relación que establecen con las otras dos y con el objeto del análisis.

La primera, denominada primera infancia (2-3 años), se refiere al ingreso del niño a su ambiente social. Aquí, el niño aprende a confiar o desconfiar, partiendo de la relación con su madre y de la atención a sus necesidades físicas y emotivas. Aquí también el niño crea los sentimientos de seguridad y confianza.

La segunda fase, llamada etapa de juego (4-5 años), se caracteriza por una *autonomía versus duda y vergüenza*. Los niños aprenden a caminar, hablar, emplear sus manos, hacer sus propias elecciones, manifestar su voluntad y formular sus deseos para tratar de conseguirlos. Si a los niños se les alienta en esas actividades, desarrollarán sentimientos de autonomía; pero si se les frustra empezarán a dudar de sí mismos y a tener sentimientos de vergüenza en sus relaciones con otros.

En la tercera etapa (6-11 años) se resuelve el llamado *complejo de Edipo* y se inicia el desarrollo del sentido moral; es la fase del desarrollo del individuo eminentemente social.

En la cuarta etapa (12-18 años), el mundo del niño se amplía, se aprenden habilidades técnicas y aumentan los sentimientos de competencia (Erikson, 1963).

En la tercera y cuarta fases de desarrollo, después que los padres le crearon la necesidad de dependencia, de acuerdo a una conducta asertiva, se inicia la comparación social en la escuela, entre sus compañeros y las personas que rodean las relaciones de su familia. En la cuarta fase, los cambios físicos y hormonales provocan en el adolescente la búsqueda de una identidad más adulta, encuentra amigos -aparecen los pares- y relaciones más significativas para su vida.

En cada una de las etapas, Erikson asocia una virtud básica que el individuo habrá de desarrollar mediante el paso exitoso de las crisis que signan cada fase. Si los conocimientos fueron equivocados, puede ser posible adquirirlos más tarde (Erikson, 1968).

1.1.3 El aprendizaje cognitivo y psicológico *versus* el aprendizaje social

Hablar de desarrollo del niño vinculado a socialización, implica que éste sea capaz de realizar funciones cognitivas relativamente complejas, y también es importante, tal como hacen los desarrollistas, interesarse por las experiencias que son necesarias y suficientes para adquirir las múltiples aptitudes requeridas.

La teoría del desarrollo cognitivo, aunque no pone de ninguna manera en entredicho una intervención de las variables del entorno y de los factores interpersonales dentro del proceso de aprendizaje, tampoco los integra verdaderamente. Asimismo, el psicoanálisis, aunque también incluye en el desarrollo del niño variables de carácter conflictivo y de crisis, entre la sociedad y su crecimiento psíquico y físico, no aporta casi ninguna respuesta sobre la manera en que podría realizarse esa operación.

Según Piaget, el aprendizaje de los niños está estrictamente limitado por su nivel de avance en el desarrollo. Antes de haber adquirido el estadio adecuado, ciertas experiencias le están veladas. Para Freud, el desarrollo del yo en el niño se efectúa por la lucha interna entre las fuerzas biológicas y la realidad de las exigencias sociales, pero poco interés le provocó la lucha por el poder que configura el mundo social.

Muchos investigadores, que se apoyan sobre todo en tesis conductistas, han rechazado esta visión de las cosas arguyendo por el contrario que el desarrollo intelectual y el aprendizaje de los niños dependen en primer lugar y ante todo de sus experiencias anteriores y del ambiente donde se desarrollaron.

La teoría del aprendizaje social, como contraparte de los trabajos en este campo psicológico, partió del supuesto de que la gran mayoría de la conducta es aprendida socialmente.

Alberto Bandura y Richard H. Walters (1963), teóricos del aprendizaje social, creen que muchas de las conductas ó comportamientos sociales son adquiridos a través del aprendizaje observacional.

El niño, como observador, adquiere representaciones simbólicas de un modelo de acciones. Lo que se aprende después se codifica en la memoria para servir como guía de conducta posterior.

Así, estimando la influencia de las variables sociales en el tratamiento de la adquisición de respuestas nuevas del individuo y partiendo de los principios del aprendizaje operante o instrumental de Lundin y Skinner, esta teoría considera que el aprendizaje social del niño no emerge de forma repentina, sino que es resultado de un proceso más o menos prolongado entre condicionamientos operantes, refuerzos y motivaciones de los tutores.

Bandura critica las teorías del desarrollo de la personalidad en términos de estadios (Piaget, 1933, 1937, 1969; Freud, 1920, 1923; Erikson, 1968).

"Aunque han sido muy aceptadas porque suministran explicaciones tanto de la conducta socialmente positiva como de la regresiva y otros tipos de conducta desviada, no llegan a ponerse de acuerdo sobre el número y las características de los estadios cruciales, todas ellas suponen que la conducta social puede categorizarse en términos de una secuencia relativamente prefijada de estadios más o menos discontinuos" (Bandura y Walters, 1963: 36).

Bandura y Walters plantean que las teorías del desarrollo cognitivo y psicológico, acentúan las variables intra-individuales y minimizan la variable inter-individual de la conducta, y es precisamente por las

"diferencias biológicas, socio-económicas, étnicas y culturales y por los diversos sistemas de instrucción social de los agentes de socialización, que en cualquier nivel de edad hay notables diferencias de grupo, ya que los niños de distintos medios experimentan diferentes contingencias de refuerzo y están expuestos a modelos sociales muy diversos" (1963:37).

La sugerencia de Bandura consiste en que la base fundamental del aprendizaje es la formación de pensamientos, sentimientos y acciones en el seno de un modelo que el niño aprueba. Se dirige primero hacia el modelo de comportamiento, lo relaciona con sus propias necesidades, y luego se entrena él

mismo. Se centrará, pues, en ciertos elementos vistos en la televisión, un sentido será extraído de esas imágenes, y el niño constituirá un modelo que será repetido en lo sucesivo. (Grusec y Brinker, 1972).

Bandura distingue cinco procesos en el *aprendizaje observacional*, de los cuales nos interesa mencionar dos. Antes de que un observador pueda aprender de un modelo, debería *atender activamente* la conducta del modelo. La *memoria* y los procesos motores afectan la atención que el observador presta a las características del modelo.

Se puede aprender una conducta, pero después olvidar lo aprendido - *componente de memoria*- o tal vez necesitamos practicar una o varias acciones motoras -*componente motor*-. Las conductas como andar en bicicleta, pedir de comer o saludar a las personas, se aprenden tan sólo con observar a otros, pero necesitan perfeccionarse con la práctica.

El otro componente del aprendizaje observacional se refiere al *aspecto motivacional*. Si se ejecuta una acción, el logro exacto depende también de los castigos o de las motivaciones recibidas. Por ejemplo, un niño que observa cómo se maquilla su mamá, quizás no emplee nunca su conocimiento debido a que ha aprendido que la imitación de esa conducta femenina no está aprobada en su grupo social.

Es decir, el individuo conoce acerca de las reglas sociales y sanciones explícitas o implícitas, al atender lo que otros dicen y al observar las consecuencias de las acciones de los otros. Se le ha dicho al niño que no debe hacer cosas de mujeres y probablemente ha observado a otro niño que ha sido regañado por usar el maquillaje de su mamá. Bandura denomina a estos casos *refuerzos y castigos vicarios*.

La psicología conductista ha tenido una enorme influencia en el desarrollo de la psicología experimental, pero su influencia ha sido menor dentro de la psicología del desarrollo, pues los conductistas se interesaron en los niños a partir de los años

cincuentas, cuando el conductismo iniciaba su declive y estaba próximo a ser sustituido por la psicología cognitiva.

1.2 La construcción del mundo político por el niño

En los últimos 25 años ha tenido lugar una silenciosa revolución en la psicología evolucionista. Los estudiosos (Bruner y Haste, 1987; Delval, 1994) de este campo psicológico no es que hayan regresado a considerar al niño como un ser social (ser que juega y habla con otros, que aprende de las interacciones con padres, hermanos, parientes y maestros), sino que una vez más señalan que, a través de la vida social, el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprende a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura, y de manera particular en este trabajo a lo que denominamos cultura política. **La elaboración del sentido** (Bruner y Haste, 1987) es un proceso social que generan los niños como agentes sociales en la estructuración de su mundo.

En el paradigma anterior se suele considerar al niño como un generador de hipótesis sobre el mundo social, que reflexiona sobre las experiencias que interactúa con el entorno físico y, como a un ser que elabora estructuras del pensamiento cada vez más complejas.

La psicología del desarrollo ha considerado al niño como un individuo activo y constructor que trabaja en solitario en la resolución de sus problemas en su mundo, como un ser más bien aislado.

Cada vez vemos más claro que, dados contextos comunes y apropiados en sociedades urbanas, el niño parece más competente como agente social que interactúa, negocia, interpreta y actúa, que como "científico solitario" que se enfrenta a un mundo de incógnitas.

1.2.1 El niño, el otro y el lenguaje

El problema de la evolución del niño no radica en la competencia temprana, sino que consiste en reconocer la importancia del lenguaje en el desarrollo mental (Vigotski, 1979). El uso del lenguaje por parte del niño se basa en la habilidad para comprender la perspectiva del otro (Mead, 1934) -que cuando tú dices "yo", quiere decir "tú" y que "yo" quiere decir yo cuando soy yo quien lo dice- lo que implica una comprensión activa de las relaciones recíprocas.

El niño, en sus relaciones con otros, adquiere pronto la capacidad de negociar los significados y de interpretar lo que está sucediendo. Incluso antes de que su capacidad de producir una forma de comunicarse léxico-gramatical haya madurado con la ayuda del lenguaje, el niño puede entender inmediatamente en la cultura, sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Todo esto no lo inventa el niño, es su forma de adaptarse y generar explicaciones que luego pone en práctica en su agencia para estructurar su mundo social, el mundo social de los niños¹.

Es la cultura el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño, donde su medio natural es el lenguaje y las formas de conducta lingüística, las formas de expresar la representación de su mundo.

Para Vigotski, el hecho de que el conocimiento y la conciencia surgen y se estructuran en un medio social, hace que cada individuo tenga determinadas posibilidades de desarrollo condicionadas por su medio social concreto, lo que denominó *zona de desarrollo próximo*² (Siguan, Miguel y otros, 1987).

Para este autor, el lenguaje pasa primeramente por una fase social - empleado como función comunicativa-, posteriormente pasa por una fase

¹ Anthony Giddens en su trabajo la constitución de la sociedad (1984) como contraparte de la teoría estándar de las ciencias sociales donde la estructura social determina el comportamiento del individuo, propone que el sujeto en su rol de agente social también estructura las estructuras. Pero poco ha escrito respecto a las poblaciones infantiles, la sociología casi en general cuando se habla de los sujetos de la sociedad se refiere solo a los adultos.

² La *zona de desarrollo próximo*, también la denomina como *zona de desarrollo potencial* y se refiere a la distancia existente entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotski, 1979: 133).

egocéntrica hasta convertirse en lenguaje interiorizado -adquiriendo una función planificadora de la actividad-.

Cooley (1964) incorporó a la explicación del niño, un aspecto de la personalidad que expresa las actitudes de los otros. Cada persona es un individuo único, diferente, que reacciona ante cualquier situación a su manera. No solamente estamos programados por la sociedad, ya que cada vez que actuamos, pensamos o decidimos, esa situación se convierte en parte de nuestra experiencia particular y gracias a ello podemos reconstruir nuestro propio pasado.

Además, ciertas creencias y objetivos de los demás se convierten en parte central del desarrollo individual. Cooley desarrolló el concepto de mirarse en un espejo, dando respuesta a la pregunta de ¿cómo desarrollamos una imagen de nosotros mismos?. La autoimagen es definida, desde esta perspectiva, como el punto de vista que el individuo tiene de sí mismo.

Por su parte, Herbert Mead (1934) intentó ir más allá del trabajo de Cooley e introdujo una distinción entre el *Yo* y el *Mi*. El *Yo* es un aspecto de la personalidad que expresa la especificidad del individuo y el *Mi* es la representación de verse en el espejo de Cooley.

El *Yo* y el *Mi* no necesariamente se oponen, contrariamente al punto de vista muy difundido de Freud (1923), de que la sociedad produce profundos conflictos dentro del individuo. Más bien estos dos aspectos de la personalidad actúan generalmente juntos para crear novedad y responsabilidad.

En la profundidad de la personalidad, la sociedad está representada por el *Mi* que actúa interactivamente con el *Yo* del individuo y los *Yo* de los otros. Para Mead (1934), estas interacciones son simbólicas, es decir, están dadas por símbolos³, a través del lenguaje -éste también como creación simbólica-. Por medio del lenguaje aprendemos a vernos nosotros mismos desde los ojos de los demás.

³ Entendemos los símbolos como objetos, gestos, sonidos, imagen o diseño acerca de actos, sucesos o hechos de la realidad que tienen los individuos y que representan algo distinto de sí mismo. Estos conforman objetos no constituidos anteriormente, objetos que únicamente existirían en el contexto de las relaciones sociales donde ocurre la simbolización (Mead, 1934).

El lenguaje, a partir del sistema de símbolos de la sociedad, hace posible la interacción social, constituyendo o creando la personalidad justamente en la misma forma en que nos ayudan a crear el mundo simbólico en que vivimos.

1.2.2 El interaccionismo y la socialización del niño

El ser humano es el único animal que para sobrevivir necesita de otros. A pesar de que el niño llega al mundo con varios sistemas fisiológicos -para respirar, tragar, eliminar y controlar la temperatura-, éstos no le servirían de mucho sin la ayuda de las demás personas. Para que el tragar y eliminar sean funcionales, alguien tiene que proporcionarle alimento; la respiración del bebé puede correr riesgo sin la oportuna ayuda; aunque tiene auto-control sobre su temperatura, éste es limitado, por lo cual requiere que alguien tome las medidas necesarias para cubrirlo y protegerlo del frío (Schaffer, 1984).

Desde su nacimiento, el niño se encuentra forzosamente inserto en un mundo social y sin los demás no tiene posibilidad alguna de vivir.

Ingleby hace una crítica a la Psicología infantil que en sus explicaciones no ha contemplado su objeto de estudio a la luz del sistema social, y cree firmemente:

"que prácticamente todas las acciones emprendidas en relación con un niño, desde su nacimiento y aún antes, reflejan coerciones impuestas por el lugar que ese niño ocupa en el sistema político (desde ese punto de vista, cabría decir que todo el campo de desarrollo del niño debería, en propiedad, ser considerado como el estudio de la socialización)" (1974:289).

Así, el niño desde su nacimiento -si no es que desde antes- es considerado por sus padres como "uno de los nuestros". Para ellos ya es un individuo que debe ser respetado como un miembro de la familia con todos sus derechos.

El bebé, al ser parte de la familia, iniciará ese proceso en el que adquirirá gradualmente y durante toda su vida, su sentido de pertenencia e identidad a un grupo, como sello distintivo de una criatura social.

Llegar a ser una persona social y además competente y efectiva en el ambiente social, es un proceso que dura toda la vida, pero en los primeros años de la infancia es cuando tienen lugar los desarrollos más cruciales (Freud, 1923). Pero este desarrollo social del individuo tiene que versar, necesariamente, tanto sobre los tutores y cuidadores del niño, como sobre el niño mismo.

Por sí solo, el niño, durante mucho tiempo⁴, será un ser social incompleto, y esto continuará hasta que cumpla con el mayor número de reglas del juego social. Como ha defendido Vigotski (1979), de modo tan convincente, la individualidad es un fenómeno secundario, lo primero son las relaciones sociales.

"Los apegos son relaciones, y las relaciones son lazos duraderos que surgen de episodios interactivos específicos. Suele convenirse, por ejemplo, en que los primeros apegos de un niño a individuos concretos no aparecen por lo general hasta el tercer cuarto del primer año; sean cuales fuesen los factores cognitivos y neurofisiológicos precisos que posibiliten su aparición, surgen generalmente de una historia de muchos meses de interacción día a día con las personas en que el apego termina centrándose" (Schaffer, 1984: 14).

La relación es el resultado de la historia individual. Las relaciones sociales surgen a través de la participación en interacciones sociales, y éstas tienen lugar en el contexto de las relaciones ya constituidas.

Sin embargo, el nivel más concreto en que se puede observar el proceso de socialización es el de las interacciones. De esa manera, los cambios evolutivos de un niño tienen lugar como consecuencia de la interacción con otros sujetos de la sociedad.

Interacción y socialización se han tratado como sinónimos y no se ha puesto de relieve su interrelación. Esta separación tiene que ver con las formas de concebir los aspectos de la socialización como productos finales ajenos a los procesos que generalmente los produjeron. Lo que habrá que destacar, en esa relación, es que los

⁴ La dependencia del individuo hacia sus tutores resulta, en gran medida, de la cultura familiar en la cual se enmarca su desarrollo. Por ejemplo, en sociedades urbanas, como algunas ciudades de México, los hijos permanecen dependientes hasta su matrimonio que puede ocurrir entre los 20 y 30 años; en otros lugares como Estados Unidos, los hijos, aún sin casarse, se separan de los padres aproximadamente al llegar a su mayoría de edad; y en algunos pueblos africanos o latino americanos pobres, los hijos tienen que trabajar para ayudar a la manutención familiar y al llegar a los 16 años buscan su independencia.

procesos de socialización tienen lugar en el contexto de la interacción social (Schaffer, 1984).

1.2.3 Cultura Política, escenario interaccionista del niño

Una fuerte corriente contemporánea en Ciencias Sociales ha entendido a la cultura, buscando su esencialidad, como al conjunto de hechos simbólicos o de la significación presentes en un determinado grupo o sociedad. Este enfoque, que por definición obliga de alguna manera a adoptar métodos interpretativos o hermenéuticos en el análisis cultural, se ha denominado también *concepción semiótica de la cultura* (Geertz, 1973).

Este modo de visualizar los fenómenos culturales se debe mucho a los planteamientos de Levi Strauss quien intentó homologar la Antropología Cultural con la Semiología proyectada por Saussure en virtud de la naturaleza simbólica de su objetivo (Giménez, 1987).

La cultura política se ha estado relacionando con un marco más estructural, contextualizado por las funciones del sistema político (Estado, gobierno, partidos políticos y elecciones); reduciendo los conocimientos, creencias, actitudes, prácticas, y comportamientos de los individuos exclusivamente a ese ámbito. Este planteamiento no ha permitido entender el comportamiento político en su sentido más amplio y desde los sujetos y actores sociales grupales y sus confrontaciones (Alonso y Rodríguez, 1990).

Así, la cultura política, es entendida más allá de ese ámbito de la esfera política institucionalizada y se ubica en un espacio más amplio donde creencias, saberes, valores, acciones y prácticas tienen una relación directa con la forma en que se acepta o se rechaza la distribución e interacción del poder entre los individuos en los distintos ambientes de significación social. Así, por dar un ejemplo, la interacción que tiene un niño con sus padres, con sus profesores, hermanos y grupos de pares, sin que esté dentro de ese sistema político institucionalizado, establece juegos de poder, de negociación, de toma de decisiones, de prácticas, de creencias y de acciones de carácter político.

Al contemplar el progreso que reflejan los niños actuales en sus formas de interrelacionarse y defender sus puntos de vista, posiciones sociales y de *status* ante sus tutores y su entorno social, no deja de sorprenderme los cambios que se han operado en ellos. Estos cambios, más que determinados por el lugar que guardan en su ámbito familiar y por su nivel de participación en la construcción de su mundo de significados, quedan establecidos por la negociación y toma de decisiones que forman parte del ambiente natural del niño y del intercambio social con los adultos.

La tradición que subraya la importancia de la estructura sobre los individuos ha sido el marco natural donde el concepto de cultura nació y se ha reproducido. El reivindicar la cultura política desde visiones que articulan el papel del individuo y la estructura en la constitución social de poder, forma parte de esta propuesta.

En este contexto la cultura política puede abordarse dinámicamente -como proceso, cambio, conflicto o transformación, y como estructura, creación o sistema- en una perspectiva de ordenamiento. Algunos autores, desde contextos e intereses distintos, le han dado supremacía a uno u otro polo de explicación; unos coinciden en el reconocimiento de períodos de caos, efervescencia o desorden, que potencialmente pueden engendrar nuevos órdenes; y otros autores, entre los que destacan Giddens (1984) y Bourdieu (1988), han intentado explicaciones desde posturas más integrales donde ambos polos forman parte de la estructura y de las prácticas sociales.

Uno de los planteamientos centrales de Anthony Giddens (1984) se refiere a la *dualidad de las estructuras*, entendiendo que las estructuras constituidas por la actividad de los individuos son, al mismo tiempo, el medio mismo de esta constitución.

Para este autor, estructura y *agencia humana*, entendida como la capacidad de los individuos para reinterpretar y movilizar recursos en términos de esquemas culturales diferentes a los que le dieron origen, antes que elementos contradictorios y opuestos, son elementos que se presuponen y complementan el uno al otro.

Por tanto, la vida social y en particular la que se desarrolla en la cultura política, se entiende no como un estado último y acabado del sistema social, sino como un proceso donde se construyen escenarios de interacciones a través de la obra práctica de sus miembros. En este marco, el objeto de estudio se encuentra en la vida de los signos en el seno de la vida cultural en sociedad (Giddens 1984).

1.2.4 Elementos Vitales de la Agencia Política: Del niño al sujeto de poder

Al buscar la esencialidad que conforma a las culturas políticas, los planteamientos de Cohen (1987) golpean las explicaciones estructuralistas aduciendo que su fracaso radicó en la forma que trataron la *agencia humana* y el proceso mediante el cual dicha *agencia* actúa para producir, reproducir y cambiar estructuras. Es, en esta noción de agencia donde reside la capacidad para cambiar el universo de significados y creaciones sociales y el complejo de actividades y productos intelectuales y manuales. Es también ahí donde se gestan las nuevas formas de cultura política.

Individuo y sociedad son dos conceptos que se interrelacionan mutuamente y que en la actualidad, de hecho, son inexplicables el uno sin el otro. El individuo no puede llegar a desarrollar sus capacidades más fundamentales fuera o independientemente de la sociedad, sólo su inserción en grupos mínimamente organizados y estructurados le permitirá un desarrollo afectivo y social aceptable y, a través de él tener acceso al pensamiento lógico y al razonamiento abstracto (Piaget, 1937). Por otra parte la sociedad, parece obvio, sería impensable sin individuos que la integren.

La manera más sencilla y evidente de definir al individuo es considerarlo como un ser vivo con conciencia de ser tal. El individuo establece relaciones dinámicas y bidireccionales con los otros y con el medio en que vive y del cual se diferencia.

En estos intercambios, el ser vivo toma de su entorno cultural y natural (cada vez menos en zonas urbanas) elementos de diferentes tipos que necesita para vivir: alimenticios, sociales, culturales, etc.; cada uno de ellos identifica una modalidad de

vida: fisiológica, social, cultural y otras. Estos elementos de intercambio que el individuo toma del entorno a partir de los tutores en un primer momento y de manera directa a partir de los tres años,⁵ es la forma a través de la cual establecen una relación, ejerciendo una atracción vital, ya que definen sus necesidades.

En ese contexto, la necesidad no es entendida como simple estado de carencia o de debilidad, sino como la condición y manifestación de un modo de relacionarse con el entorno y de vivir; esto corresponde a un deseo, tendencia o voluntad de vivir en un área o entorno determinado.

Mientras que las necesidades hacen dependiente al individuo de su medio, su actividad en él y sobre él le permite marcar sus distancias y lograr una cierta autonomía e, incluso, influencia respecto al mismo. Con lo anterior se autoafirma como individuo diferenciado, capaz de procurarse del entorno los elementos que necesita para vivir, e influir en él.

Lo que los sujetos saben (creen) acerca de las condiciones sociales, incluidas de manera particular las de su propia acción, pero que no pueden explicar discursivamente por estar preocupados y ocupados en la vida cotidiana, Giddens (1984) lo denomina *conciencia práctica*. Esta se inicia más o menos a partir de que el niño efectúa acciones por decisión propia, pero aún las que hace a partir de las órdenes de sus tutores provocan conciencia práctica, ya que los sucesos ocurridos por la dirección de adultos o de otros niños también producen prácticas como formas de aprendizaje (Bandura y Walters, 1963).

A partir de esa conciencia de sí mismo, se convierte en sujeto no sólo poseedor, sino también sabedor de sus necesidades y de una capacidad de influencia. Tal vez la más genuina manifestación de su conciencia de sí mismo es su afirmación como sujeto gramatical, primero en el lenguaje de los hechos y después en el verbal. A esta manifestación Giddens (1984), la denomina *conciencia discursiva*.

⁵ Bee (1975) plantea que el individuo desde su nacimiento inicia relaciones, primero con los adultos (tutores) y poco a poco, hasta llegar a la edad de tres años busca su independencia concentrando su interacción, hacia niños de su misma edad, acompañada de un aumento de la competencia, rivalidad, agresividad y atención hacia los otros.

La conciencia discursiva inicia en los niños a partir de los cinco o siete años, según los psicólogos cognoscitivistas (Piaget, 1937; Bee, 1975), ya que durante esta etapa el niño pasa del nivel pre-operacional al de operaciones concretas: el lenguaje se emplea en el pensamiento. Inicia aquí el mundo simbólico de palabras y números, dejando atrás el mundo de experiencias concretas.

El sujeto es el individuo -ser vivo- que realiza intercambios con el entorno decidiendo sobre los objetos que el entorno le ofrece y de su conciencia de saberse necesitado y capaz de llevar a cabo tales intercambios, los que hace a su manera, desde sus necesidades tal y como él las siente (Touraine, 1992).

El individuo se relaciona con su entorno desde el momento de su concepción y se refuerza esta relación con el nacimiento, hasta hacerse patente en su vivencia y proceso de socialización⁶ en la medida que el niño crece⁷. Poco a poco y de manera vital aprende que hay otros⁸ de los cuales se va diferenciando con un "yo" capaz de enfrentarse a su entorno y relacionarse con él como ser distinto e incluso como polo opuesto.

Como mencionamos anteriormente, en un primer momento el sujeto incorpora de su entorno los elementos que, mediante una combinación específicamente suya, le permitirán subsistir como ser vivo, construir y mantener su propia identidad⁹.

⁶ Para Giddens (1984), las nociones de *conciencia práctica* y *conciencia discursiva* son fundamentales en la teoría de la estructuración ya que son formas conscientes y reflexivas del obrar de los agentes en ambientes sociales. Es decir, el sujeto en su proceso de socialización y la agencia que éste efectúa por aprender de la sociedad, va generando a la par de la conciencia práctica, conciencia discursiva mismas que se entrelazan. Entre ambas conciencias no hay separación, existen sólo las diferencias de lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace.

El proceso de socialización en este planteamiento se entiende en el sentido de la interiorización de las conciencias anteriores en los sujetos, en el marco de los ambientes cotidianos de la sociedad como prácticas rutinarias de la acción individual y social.

⁷ El crecimiento psicológico y social en el desarrollo del niño, se presentó, en otro trabajo anterior titulado. "El niño politizado: contribuciones para un recuento y conceptualización de la socialización política" (Ibarra, 2000A)

⁸ Quien plantea una formulación más desarrollada del yo y el otro generalizado es Herbert Mead (1934). Este autor señala que la reproducción de estructuras sociales se efectúa a través de las facultades conductuales de la mente, del yo (*self*) y de la adopción de roles. También hizo énfasis en que la estructura *per se* y los procesos que la producen y reproducen, son las dos caras de la misma moneda conceptual.

⁹ La identidad constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales, en cuanto a que tales están situados "entre el determinismo y la libertad". No debe confundirse con la personalidad o el "carácter social" (Giménez, 1987). En otras palabras, la identidad emerge y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social (Mead, 1934).

En un segundo momento, el entorno influye sobre él, lo transforma (proceso de socialización) de acuerdo con sus deseos íntimos, marca en él su impronta subrayando y destacando, de ese modo, su diferenciación como ser vivo (proceso de aprendizaje).

Al primer momento de la relación del sujeto con su entorno le denominamos necesidades de *subsistencia* y al segundo necesidades de *existencia* (Uriz, 1994). *Subsistencia* y *existencia* no son dos necesidades concretas, sino dos registros o modalidades que tiene el sujeto de percibirse como ser vivo y que, en buena medida, encauzan sus necesidades concretas.

En la primera, el sujeto pretende conservar su integridad, continuar existiendo, diferenciarse de su entorno y de los demás, incorporando elementos que le ayudan a evitar agresiones o amenazas que lo ponen en peligro. En la existencia, el sujeto modifica el entorno haciendo de él un reflejo de sí mismo y sus deseos.

Así, todas las necesidades concretas como el comer, dormir, querer un helado, leer un libro, escalar una montaña, hacerse líder o rico, se inscriben en uno u otro de los registros o, muchas veces, en ambos, aunque siempre con predominio subjetivo de uno u otro (Ibáñez, 1991).

Sea cual sea la expresión concreta y el registro en el que se integre, toda necesidad introduce en el sujeto una llamada que le impulsa a establecer en su entorno una nueva relación, en principio más satisfactoria que la actual. Pasar de la percepción vital de la necesidad a su satisfacción, a través de la relación con su entorno y los otros (Maslow, 1968) es, sin duda, el acto básico del sujeto. Satisfacer las necesidades y, en consecuencia, sentirse capaz de seguir viviendo, autoafirma al ser humano; es su acto de poder más radical, realizándolo, se afirma como sujeto de poder.

Esto es, sin duda, algo sencillo que se realiza espontáneamente, pero su comprensión profunda requiere de un análisis. Como todo lo vital es algo dinámico y

en la realidad adquiere la forma de proceso. Este proceso se desarrolla en la acción cotidiana de los sujetos y es parte estructurante de la cultura política.

1.2.5 El poder, condición natural de la agencia política

Muchos de los productos culturales, son resultado de los procesos sociales, pero sobre todo de la relación entre sujetos (Weber, 1972) o clases (Poulantzas, 1968) o por la capacidad general que plantea un sistema social (Parsons, 1963), tal es el caso del poder.

Lukes (1974), divide los planteamientos teóricos que se hacen del poder como formas de relación social entre sujetos y las clasifica en tres posturas: unidimensionales, bidimensionales y tridimensionales.

La unidimensional, la explica de la siguiente manera: si (A) consigue que (B) haga lo que de otra manera no haría y si esa tentativa se ejecuta con éxito se podrá decir que (A) usó el poder con (B). Aquí se matiza mucho la noción de influencia potencial.

La segunda, denominada bidimensional, abarcaría conceptos como coerción, influencia, autoridad y manipulación, y la forma en que se representa el poder sería que un individuo(s) (B) al imaginar un enojo de (A), ni siquiera en forma consciente y clara, decide no hacer lo que provocaría la reacción en su contra. En este caso no cabría una coerción directa, sino una combinación de autoridad, manipulación e influencia, para que (B), cambie el curso de acción sin necesidad de que (A) recurra en forma directa a la coerción.

En la tridimensional, donde su ubica teóricamente Lukes, el poder no se entiende con un carácter conductista y presentado sólo en situaciones de conflicto visible, sino, por lo contrario, "la más eficaz e insidiosa utilización del poder consiste en impedir que tal conflicto aflore" (1974: 24). Se podría añadir a esta concepción que el poder revela ser más insidioso cuando genera mecanismos para autocontrolar a los sujetos sin que ellos se percaten, ya que los llevan internalizados y aprendidos.

Las concepciones marxistas¹⁰ abordan el poder desde una perspectiva que tiene que ver con las clases sociales enfrentadas por sus intereses en un nivel de macro grupos ideológicos y monolíticos, cada una desde su concepción de la vida.

La postura de Poulantzas (1968) sobre el poder aclara que existen muchos poderes y no sólo el del Estado, y que no todos los poderes pueden ser explicados en función de las clases sociales sino por otras formas como las del género.

El ejercicio del poder de los agentes desde sus instituciones, se materializa a partir de aparatos¹¹ que tienen un papel constitutivo en las culturas políticas. Así, el mecanismo del poder se traduce en las relaciones sociales, a partir de las instituciones con sus propias formas de funcionar y reglamentar el juego del poder. El acercarse a la función de los aparatos nos introduce a un ámbito intermedio entre la estructura y los grupos más pequeños o los sujetos, generando una interpretación del poder institucionalizado.

Por su parte, en su obra, Foucault ha entendido el poder desde otra perspectiva diferente a la de los autores presentados. El visualiza al poder desde una perspectiva intermedia entre el sujeto y la estructura, es decir, para Foucault el poder es un conjunto de prácticas y dispositivos de dominación que poco o nada tienen que ver con la voluntad y la ideología de los sujetos; "más bien lo trata como <lugares> específicos y en constante movimiento, en el gran dispositivo, mediante los cuales se reproducen las prácticas de poder" (Perrés, 1995: 44). "El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder" (Foucault, 1978: 160).

Las relaciones de poder las entiende Foucault como intencionales, pero no subjetivas, al igual que son inmanentes a los procesos económicos y a las relaciones de conocimiento. No importa, para él, saber quién detendrá el poder, sino cómo éste es ejercido. Así, tampoco lo considera como un fenómeno de dominación masiva de

¹⁰ Marx trabajó sobre los diversos poderes en juego en una coyuntura histórica, en su ya clásico ensayo "El 18 Brumario de Luis Bonaparte", que constituye un buen modelo que invita a reflexionar. Por su parte, Gramsci analiza la problemática del poder a través del concepto de hegemonía, logrando crear el germen de una teoría general del poder en la esfera política del estado.

¹¹ Los *aparatos ideológicos* han sido abordados con enorme rigor por Fossaert (1983) al retomar la propuesta ya popular de Althusser (1974) para superar el abanico clasificatorio de los aparatos propuestos por éste.

algunos sujetos sobre otros o sobre grupos o clases. El poder circula, no está localizado, porque no es un atributo (Perrés, 1995).

Foucault no cree que sea el sujeto el que tiene el poder, sino quienes circulan en las redes del poder estando en condiciones de sufrir sus efectos o de gozar su ejercicio, así el individuo puede ser provocador o efecto del poder.

Esta postura, articulada a relaciones como la de padre-hijo, profesor-alumno o televisión-receptor, provocaría que estos sujetos o instituciones se articularan a la red que atraviesa el conjunto de las relaciones sociales, en esa complicada maquinaria que produce efectos de poder y dominación a partir de ciertas estrategias o tácticas ante situaciones específicas: en la familia hacia el amor filial, en la escuela al saber y en la recepción televisiva hacia la credibilidad y diversión.

Foucault (1978) entiende a las relaciones de poder más allá de la visión esencialmente política, para él están vinculadas a muchos tipos de relaciones como las de producción, de alianza, familiares y sexuales, entre otras; en una palabra, ningún tipo de relación escapa al poder. Esta concepción interrelaciona significados y prácticas de todas las esferas de la vida cotidiana centrándolas hacia el eje de lo político.

Por su parte, para Giddens (1984) la agencia de *obrar de otro modo* significa ser capaz de intervenir en el mundo o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico. Presuponiendo, con esto, que ser agente es ser capaz de desplegar, en el desarrollo de la vida social, un espectro de poderes causales incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros.

Así, en los estudios de socialización política y su referente natural, la sociología estructural, se ha supuesto que los constreñimientos sociales operan como fuerzas naturales; como si el carecer de opción fuera equivalente a ser

impulsado de una etapa de la vida del individuo a otra por presiones mecánicas, de manera irresistible y sin darse cuenta de ello¹².

En nuestra manera de entender, podemos decir que la acción de los individuos, y la conciencia de ésta (conciencia discursiva), implica lógicamente poder en el sentido de aptitud transformadora. En esta acepción de poder es anterior a la subjetividad, a la constitución del registro reflexivo de la conducta (Giddens, 1984). Conviene destacar este planteamiento ya que, como vimos anteriormente, existen concepciones de poder donde se define con mucha frecuencia en los términos de intención o voluntad, en contraposición con otros autores como Foucault (1978) que lo ve ante todo como una propiedad de la sociedad o de la comunidad social.

La cuestión no es eliminar uno de estos tipos de concepción, sino expresar su relación como un aspecto de la dualidad de la estructura. En mi opinión, Giddens acierta cuando afirma que existen dos caras del poder: la aptitud de los actores para poner en práctica decisiones seleccionadas por ellos y la movilización de influencia inherente en las instituciones, y no tres como plantea Lukes (1974). Para hacer patente que visualizar sólo así el poder es ir a la concepción de suma cero.

Para decirlo en términos de Giddens, se puede expresar la dualidad de estructura en relaciones de poder de la siguiente forma: "Recursos (enfocados a través de significación y legitimación) son propiedades estructurales de sistemas sociales, que agentes entendidos utilizan y reproducen en el curso de una interacción" (1984: 52).

Esta concepción no caracteriza a tipos específicos de conducta como poder sino a toda acción, y éste no es un recurso, sino que los recursos son medios a través de los cuales se ejerce el poder.

¹² En el trabajo titulado "La agencia política de los niños, otra forma de entender el desarrollo psicosocial del individuo" (Ibarra, 1998A) formulé algunas hipótesis que me hacen creer que los niños y su agencia modifican la concepción de autoridad de sus tutores o la de otros, y en general su entorno (familiar, escolar, religioso, etc.) en el momento de su acción. Cada vez más me convence que un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de producir diferencias, o sea de ejercer alguna clase de poder sobre su entorno, los otros y el mismo. Como lo he venido planteando, el papel del niño como agente produce diferencias entre él, los otros y su entorno.

1.3 El niño politizado. Agente en la estructuración del mundo político

El visualizar al niño como un individuo producto de la genética y de las estructuras sociales en que convive, es uno de los supuestos que subyacen detrás de las denominadas teorías del desarrollo humano.

La comprensión de la evolución del niño se ha venido estudiando desde este paradigma, arrastrando el miopismo disciplinar, producto del positivismo decimonónico, al estudiar al individuo desde una sola perspectiva de las ciencias, su versatilidad tan sólo se encuentra en las concepciones teóricas desde las que se abre el abanico de las explicaciones.

Hubo quien analizó el desarrollo del niño desde la dimensión de lo cognitivo, otros más desde el conflicto que provocaban el consciente y el inconsciente al irse llenando de experiencias individuales y vivencias sociales; otros autores, desde lo axiológico, observaron las modificaciones en la conducta y otra perspectiva más vinculaba las interrelaciones entre el niño y los <otros> (Mead, 1934) en un análisis más cargado hacia el ámbito social.

La Etiología y la Antropología, por su parte, engendraron explicaciones más ligadas a la naturaleza humana y la sociedad, en comparación con el desarrollo de las especies animales.

Estas formas de abordar el desarrollo del individuo desde la Psicología, Sociología, Antropología o Etiología, a pesar de haber proporcionado explicaciones de forma separada y, por ende, fragmentadas y parciales, tienen su mérito al abordar distintas dimensiones y niveles del análisis del sujeto y su desarrollo.

El paradigma que interpreta la evolución del individuo desde su nacimiento, necesariamente tendrá que elaborar una metodología adecuada a este nuevo enfoque de los estudios desarrollistas.

La idea de que el niño es un ser competente y autorregulador de su entorno natural y social, modifica uno de los supuestos angulares del anterior paradigma.

Entender la naturaleza de las "representaciones sociales" que proporcionan marcos de referencia para interpretar la cultura, así como una reevaluación del papel del lenguaje, del discurso y de la agencia infantil en el desarrollo de los esquemas que los niños usan para interpretar sus experiencias y las de otros, es el punto de partida de esta explicación.

La metodología de este tipo de estudios tendrá que considerar el tipo de contextos en los que se observa o en los que se experimentan los signos del desarrollo del niño según crece. Esto incluye, naturalmente, los tipos de materiales e instrucciones que se dan a los niños para que jueguen o trabajen mientras son observados. La tendencia en el pasado fue la de elaborar situaciones altamente "controladas" con materiales "nuevos" o "desconocidos" con los que el niño hubiera tenido pocas experiencias.

Este nuevo enfoque deberá colocar al niño en situaciones de complejidad normal y observar los esfuerzos que realiza mediante su agencia para enfrentarse a ella y para interpretar esa situación en función de sus intenciones y teniendo en cuenta el papel de los otros.

Entender la agencia del niño en su mundo político social, donde el lenguaje, la interacción y la cognición aparecen entremezclados, ilustra la importancia del desarrollo de los significados intersubjetivos, de la negociación de una interpretación intersubjetiva de lo que está sucediendo; algo semejante a lo que Geertz (1973) define como interpretación íntima personal. Así, para comprender lo que hace el niño es necesario observar sus esfuerzos en la realización de acciones y tareas que le son familiares y contextualmente ricas, en las cuales, por así decirlo, el niño se "defiende bien".

El entender la concepción de competencia y autorregulación piagetiana en los niños, ayudará a entender sus capacidades para integrar sus necesidades, sus estrategias y su interpretación con las de las personas más significativas de su entorno.

Vigotski, por su parte, abrió una línea de explicación sobre el desarrollo individual y la evolución socio-histórica que habrá que explotar, donde el desarrollo del niño depende del uso que haga de la selección de herramientas de la cultura para expresar sus facultades mentales.

El partir de cómo el niño participa con su agencia en la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1968), y analizar, de manera particular, cómo el niño descubre el significado de la cultura en la que crece y cómo comprende el conocimiento de sentido común de esa cultura; forman parte de esta nueva interpretación del desarrollo del niño.

Así, el estudio de las estructuras del significado y de cómo el lenguaje no sólo expresa, sino también circunscribe, los modos en que debe interpretarse la experiencia de los niños; colocan a esta perspectiva en el centro de la explicación entre lo individual y lo social.

El entender cómo las estructuras culturales del significado configuran la percepción del niño y, sobre todo, cómo los símbolos culturales reflejan qué marcos de referencia, esquemas y guiones se transmiten al niño, es una de las partes de la explicación que más se ha avanzado en las teorías del desarrollo del individuo. El incorporar a esta explicación el papel de la agencia de los niños en la modificación de estas estructuras de significación, dada por la interacción entre él y los otros en marcos culturales donde la información de distintos espacios sociales se ha introducido hasta la intimidad de las comunidades de significación donde habitan los niños, nos permite entrar a la caja traslúcida que la Psicología y la Sociología sólo han rodeado, más que traspasarla.

El nuevo énfasis se encuentra en la consecución del significado, tanto individual como culturalmente, existiendo la convicción de que ambos aspectos son inseparables.

La agencia del niño, en su dimensión política, será una forma de abordar el desarrollo de éste en su mundo social. La interrelación entre el crecimiento cognitivo-evolutivo y discursivo, y su agencia política en la construcción de nuevas

estructuras de significación, será el escenario del niño ¿político o politizado? que aprende y enseña a los otros con quienes convive en el mundo político de las relaciones sociales.

CAPÍTULO II

LAS TEORÍAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN LOS NIÑOS: CONCEPTO Y CONTEXTO DISCIPLINAR

La teoría de la socialización, como mera interiorización, ha sido constantemente cuestionada en los últimos tiempos. Cada vez más los estudiosos del tema prefieren hablar de *Desarrollo social*, *Emergencia de la competencia cultural*, *Culturización emergente* y *Construcción de la sociedad para niños*; todas estas conceptualizaciones son nuevas fórmulas que expresan una perspectiva distinta de la tradicional, resultado de un empirismo y ambientalismo externos.

En los años setentas, se empezó a tener la impresión de que el niño debía considerarse como algo más que un recipiente cultural que se llena pasivamente con lo que los adultos le presentan como realidad social.

La investigación realizada en algunos campos de la Psicología del Desarrollo (Piaget, 1933, 1937, 1969; Erikson, 1963, 1968; Vigotski, 1973, 1979) indicó que los niños se hallaban involucrados en la construcción de una cierta visión de la realidad y que no adaptaban ya de manera pasiva a lo que los adultos les suministraban (Bennett, 1993).

Las teorías de la socialización, resultado de las interpretaciones clásicas de la Sociología, han tendido a simplificar el desarrollo del individuo al interpretar la adquisición como internalización. Se ha asumido la premisa de que los niños adquieren aquello que existe ya en la cultura o la sociedad y se transmite hacia adentro a través de la acción de los padres y otros agentes. Hoy este modelo no ha resultado adecuado para explicar el lado constructivista del desarrollo del individuo (Ingleby, 1974).

La brecha existente todavía entre la Psicología y la Sociología se ha matizado con el surgimiento de la disciplina denominada Psicología Social (Moscovici, 1984; Brown, 1965; Whittaker, 1991). Sin embargo, el objeto de la concepción tal vez dominante en esta rama de la Psicología, parece ser la relativización social del hecho psíquico, más que la interpretación del hecho social en términos psicológicos.

De aquí que no parezca que desde el terreno de la Psicología Social surja una teoría de la sociedad o, más concretamente, de los fundamentos psicológicos de la socialización. Será entonces, en la interacción de objetos y de los nuevos descubrimientos y teorías que desde la Etología y Antropología de los niños, se abone a las explicaciones de la Psicología y la Sociología.

Entender la socialización, nos acerca a la comprensión de cómo se adquiere y se desarrolla la conducta social de los individuos. El estudiar la socialización ayudará a comprender los procesos que se constituyen en la denominada esfera de la acción de los comportamientos sociales e individuales y en la transformación de un ser social.

No obstante, dependiendo la perspectiva que se adopte, el proceso de socialización sufre algunos matices en su conceptualización. Por ello, podrían distinguirse diferencias entre socialización, como el desarrollo de las formas de conducta social básicas para cada individuo y, culturización como el proceso de aprender una cultura en todas sus particularidades.

La socialización vista como el total de experiencias sociales que alteran el desarrollo del individuo (Navarro, 1994), ha desatado que autores como Freud (1921) y Cooley (1964) consideren el cambio social de los individuos como producto de la batalla de toda la vida, entre las fuerzas biológicas y la realidad de las exigencias sociales. Por su parte Mead (1934) creía que la socialización era un proceso natural de interacción social que no puede existir sin símbolos y que los símbolos solamente obtienen significación en la interacción social.

Estas formas de abordar la socialización, se contrastan con la transformación individual de otros procesos dignos de tomar en cuenta, además de las diferencias entre socialización y culturización, tales como:

La maduración o desarrollo físico -incluyendo la madurez sexual-.

La individuación, es decir, el proceso a través del cual el niño se convierte en un individuo particular con características propias y peculiares.

Y el **desarrollo cognitivo**, o proceso en el que el niño desarrolla capacidades en el manejo y procesamiento de informaciones complejas, conceptos y relaciones intelectuales (Handel, 1988).

Asimismo, antes de entrar a las diferentes concepciones de la socialización, necesariamente habrá que dejar claro, algunas de las diferencias en las formas de socialización:

La Socialización primaria, se ha entendido como los proceso de interacción y aprendizaje del niño en sus primeras etapas de su vida, siendo ésta a la que me referiré durante el siguiente capítulo;

La Socialización secundaria, se refiere al proceso para adquirir normas y valores de la sociedad a la cual se pertenece, el aprender la forma como funcionan efectivamente en ella, y encontrar formas para expresar la individualidad dentro de este marco de referencia y;

La Resocialización, conocida también como la internalización de un conjunto diferentes de normas y valores de los que se tenían anteriormente.

2.1. Naturaleza de la Socialización

El preguntarse, cómo se explica el desarrollo del individuo: por herencia o por el medio ambiente, ha traído aparejado respuestas desde distintas trincheras disciplinares.

A fines del siglo XIX y principios del XX, muchos biólogos y psicólogos influenciados por la teoría de Darwin (1859) sobre la evolución biológica, y el acento de Freud (1921) sobre los instintos humanos¹, intentaron explicar todo tipo de conducta con base en los instintos biológicos.

¹ Los instintos humanos los considera Freud como modelos de conducta que son biológicamente fijados y universales para toda una especie.

Como antecedente, los biólogos, tiempo atrás, ya se habían dado cuenta de que los animales sociales² venían al mundo dotados de determinados instintos o habilidades; la investigación sistemática de los modos innatos del comportamiento, los llevaron a observar conductas sociales y movimientos rituales de cortejo y apareamiento.

Pero fueron las investigaciones de Konrad Lorenz (1976) y Niko Tinbergen las que condujeron por primera vez a un esclarecimiento conceptual. Demostraron que los animales vienen al mundo con una capacidad innata adquirida, universal y homogénea (Irenäus, 1977).

Por su parte, los etólogos (Richards, 1974; Irenäus, 1977) al observar el comportamiento social humano, sobre todo en niños recién nacidos y en jardines de infantes, han tendido a ignorar los trabajos precedentes y las teorías establecidas de la Etología Animal, ya que sólo intentaron explicar la conducta humana a partir de los instintos, comparándola con la de los animales. Algunos investigadores trataban de identificar todos los instintos: curiosidad, agresión, sociabilidad, amor, envidia, celos, culpabilidad, entre otros y explicar la conducta humana en sociedad como una compleja maquinaria de instintos.

Un serio defecto que podemos encontrar en las teorías de instintos, es que encierran en su explicación un círculo vicioso, además de la carencia de pruebas que respalden sus planteamientos.

"Por ejemplo, la agresión puede ser considerada como un instinto, puesto que se ha observado que todos los individuos son agresivos en un momento u otro de su vida. De este modo, si la agresión es universal -diría el argumento-, entonces la agresión debe ser parte integral de la naturaleza humana. Y una vez aceptada la existencia de tal instinto, es posible aducirlo para <explicar> cualquier manifestación de conducta agresiva. Lo vicioso del argumento está en: 1. Usar la conducta agresiva de la gente para postular el instinto de la agresión, y 2. volverse en seco y usar la existencia de ese instinto para <explicar> la existencia universal de la agresión" (Phillips, 1982: 63).

² Es decir, aquellos animales que tienen comportamientos de carácter social como las hormigas, delfines, ballenas y la mayoría de los mamíferos. En estos animales se ha detectado que sus movimientos y sus orientaciones tienen una cierta lógica de comportamiento general y de acuerdo a cada especie (Irenäus, 1977).

Las pruebas contra las teorías del instinto han acumulado, desde distintas fuentes, posturas que contradicen la universalidad del instinto. Considerando el ejemplo de la agresividad planteado por Bernard Phillips (1982), se puede contraponer la postura de Margaret Mead, quién en 1928 encontró en su estudio sobre los habitantes de Samoa que los ritos culturales son más fuertes y coercitivos que los instintos, asegurando incluso que los primeros pueden llegar a cubrir y deformar a los segundos. Además, esta antropóloga logró demostrar que el comportamiento social está dado por el ambiente -territorio y espacio-, la diversidad y las particularidades de los instintos, productos de la misma cultura.

Otras fuentes contrarias a la causalidad del comportamiento social sólo por los instintos, provienen de la Psicología Conductista. En experimentos con animales, Pavlov demostró que la salivación del perro podía responder no al instinto del hambre, sino al sonido de la campana con el cual asocian la presentación del alimento.

Pruebas adicionales en el ámbito de las relaciones sociales, provienen de los estudios sobre niños criados en ciertos orfanatos; la conclusión general es que tales niños frecuentemente obstruyen severamente su desarrollo intelectual, emotivo y social (Phillips, 1982).

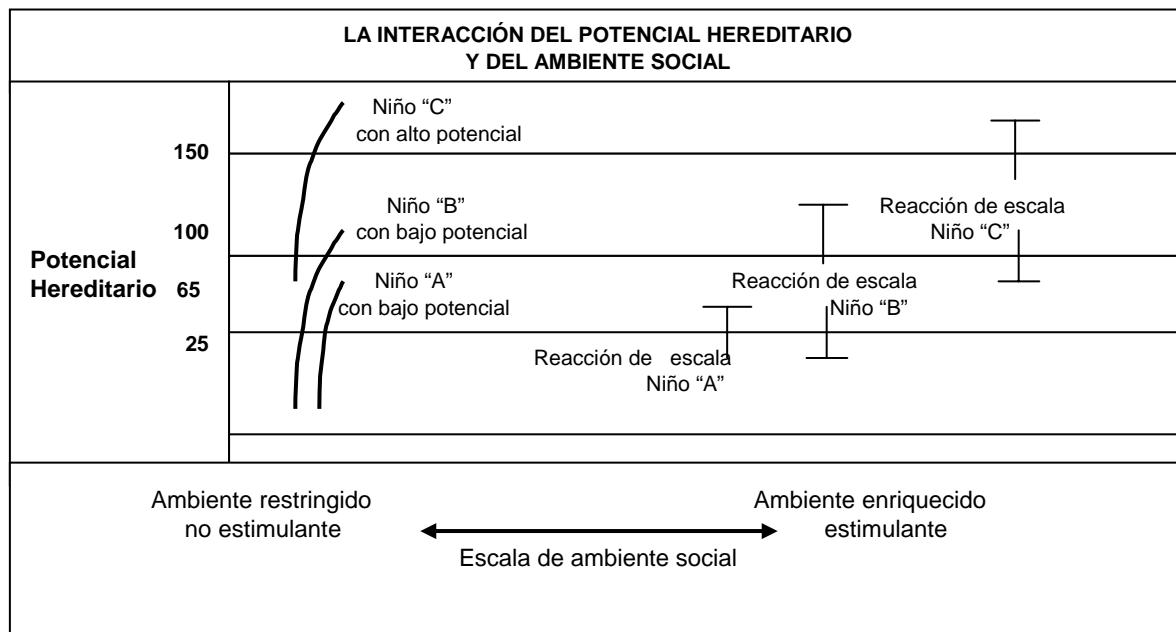
Los niños criados en el aislamiento aportan evidencias acerca de la importancia del contacto humano para el desarrollo del individuo. El problema original respecto a la herencia -constitución física, instintos, genética, etc.- frente al medio ambiente -cultura, sociedad, experiencia, aprendizaje, etc.- tendrá que ser formulado en la actualidad de una manera integrativa donde se acepte que tanto la herencia como el medio ambiente influyen sobre el desarrollo del individuo.

2.1.1 Interacción entre herencia y medio ambiente

Los genes establecen el esquema básico para el desarrollo humano. Un óvulo humano fecundado desarrolla un bebé humano y a partir de ese momento se establece un itinerario con progresos paulatinos y cualitativos: los bebés gatean

hasta caminar y balbucean hasta hablar, en un mismo orden y alrededor de las mismas edades.

Este itinerario configura la marcha de la socialización (Elkin y Andel, 1976). Otros itinerarios semejantes gobiernan las habilidades físicas y emocionales³, pasando de lo simple a lo complejo. Es decir, el desarrollo psicológico y social está unido a la madurez del sistema nervioso central que continúa durante la primera infancia (Light, Keller y Calhoun, 1991). La conexión de los nervios que permiten que un niño mayor experimente duda y envidia, no funcionan todavía en el infante de dos años; un hecho biológico que tiene implicaciones obvias para la socialización.



Fuente: Light, Keller y Calhoun, 1991.

Los esquemas biológicos, por su parte, no son inmutables, la experiencia puede interrumpir o romper el itinerario emocional⁴. Por otro lado, algunos rasgos son fijados genéticamente, pero éstos no dictan la forma como un niño se desarrolla, sino

³ Los planteamientos de algunos investigadores del desarrollo individual (Goleman, 1996), dicen que el individuo recién nacido tiene sentimientos intensos -placer, sorpresa, molestia y disgusto-, pero es limitado su repertorio emocional. A los 18 meses han desarrollado ya el gozo, el terror, la tristeza y la vergüenza. Y no es sino hasta los 3 ó 4 años cuando se desarrollan emociones de carácter social -inseguridad, humildad, confianza, envidia y otros-.

⁴ Infantes que han sufrido abusos o violencias en ciertas edades, presentan expresiones prematuras de terror, tristeza o decepción (Light, Keller y Calhoun, 1991).

más bien establecen una escala de posibles resultados. El potencial del niño se realiza, a fin de cuentas, dependiendo del ambiente.

Un ambiente de aprendizaje rico puede extender el potencial genético hasta sus límites, sin embargo, un ambiente rico no puede superar las limitaciones impuestas por el código genético.

Así, el desarrollo de la personalidad y el comportamiento social revela un patrón más complejo de interacciones entre los genes y el medio ambiente. La personalidad podemos definirla como los modos característicos de pensar, de sentir y de ejecutar, que los individuos desarrollan como resultado de la experiencia.

Para resumir esta interacción entre medio ambiente y herencia biológica, se puede decir que la herencia suministra uno de los insumos principales para el desarrollo, pero ese insumo se estructura por las experiencias que el niño busca en sí mismo y las respuestas de los otros, así como los recursos más generales que la familia y la sociedad suministran al individuo que crece.

2.1.2 Persona Social y Personalidad

El punto de partida de la socialización es la persona social -no el individuo aislado, sino la persona en sus relaciones con los demás-. El obtener una clara comprensión de la persona social, su naturaleza, potencialidades y talentos, nos permitirá ordenar el sistema socio-cultural a partir de los sujetos que lo constituyen.

Para estudiar a la persona social se parte de que ésta es un "animal social" que no responde simplemente ante las reacciones instintivas y predeterminadas de los estímulos del medio ambiente, sino que se le reconoce por su capacidad de pensar en términos abstractos, de elegir, tomar decisiones y actuar, evocando el pasado y reflexionando sobre sus propias acciones y reacciones, y sobre el sentido de la conducta ajena y de la propia (Fichter, 1977), que también puede hacer planes y formular proyectos para el futuro.

El término de socialización carece de sentido si no se hace referencia a las facultades y aptitudes del ser humano. "Desde luego, la experiencia y la observación general enseñan que no todas las personas son igualmente sociales ni tienen igual inteligencia y voluntad" (Fichter, 1977: 36).

La persona humana, además de considerarla social, también se puede observar desde sus dimensiones fisiológica, moral, psicológica o sociológica. En este apartado sólo nos remitiremos al aspecto social, derivado este término del latín *socius* que significa compañero o asociado. La potencialidad para ser un *socius* y para aprender a obrar como tal es innata en el hombre y se le denomina socialidad⁵.

La persona es social en el sentido de que no sólo tiene tendencias para la relación con otros, sino también la necesidad de relaciones humanas de intercambio de conocimientos y emociones. Pero ¿qué es lo que determina la forma de actuar? ¿por qué se desarrollan algunas áreas mientras que otras no se desarrollan?

Estas y otras preguntas han sido contestadas en distintos momentos y épocas por disciplinas diferentes: en la herencia biológica, comentada anteriormente, no cabe duda de que existe información suficiente para demostrar que los individuos difieren sensiblemente por el tipo físico -genético- heredado de sus padres y que tal diferencia afecta la manera de obrar en sociedad.

La geografía o el territorio, ha sido otra de las perspectivas de la respuesta a la pregunta inicial. Esta explicación sugiere que el carácter social resulta o depende del clima, de los lugares -llanuras, montañas y costas-, de los continentes y de la adaptación que se tenga a las fuerzas naturales y su dominio sobre ellas.

La otra explicación tiene que ver con el ambiente cultural. Tal explicación, en su sentido más general, afirmaría que el contacto del individuo con las culturas desarrolla la socialidad y la socialización como procesos naturales de lo social. Este enfoque remite a lo demográfico, histórico, económico, religioso, político y social.

⁵ Se le denomina socialidad humana para distinguirla de la de los animales. Navarro (1994) la entiende como el conjunto de mecanismos -característicos de cada especie- que se articulan en procesos de sincronización conductual entre individuos. Es decir, el ser humano no es capaz de vivir en sociedad porque está socializado, sino primordialmente porque tiene una forma de

El precisar en dónde se genera el desarrollo de la persona, desde los tres enfoques, nos coloca en una postura de aceptar las tres explicaciones como insumos dimensionales para el proceso de llegar a ser persona social. A este proceso, en el ámbito psicológico, se le conoce como personalidad.

En el momento de nacer, el infante es una de las criaturas más desprotegidas sobre la tierra. Otros animales vienen equipados con instintos de supervivencia; no tienen que aprender la forma de evitar el peligro o encontrar su alimento, por su genética saben cómo reaccionar ante el medio ambiente.

Los seres humanos nacen con una cantidad limitada de instintos, pero con una gran capacidad y posibilidad para aprender de la experiencia. La habilidad para aprender le permite adaptarse a variados ambientes en forma flexible y compleja. Sin aprendizaje, sin socialización, no se podría llegar a ser seres sociales.

La personalidad, como un concepto aparejado a la socialización, introduce la dimensión individual desde dos categorías base: carácter y temperamento; la primera moldeada por las agencias más cercanas de la cultura y la segunda como resultado de insumos genéticos. Así, la personalidad se define como aquellas características que diferencian actividades y competencias, que difieren de un sujeto a otro.

2.2 El proceso de socialización: sus formas de abordaje

La socialización es un concepto general que se refiere a una amplia gama de asuntos, con frecuencia vinculados de una manera muy tenue. Esto se refleja en la diversidad de definiciones abordadas desde distintos niveles, dimensiones y disciplinas.

Le Vine (1969), por ejemplo, distingue tres concepciones principales de este proceso, que tratan respectivamente: la socialización como culturización; como adquisición del control de los instintos -impulsos-; y como adiestramiento en el rol. Estas tres concepciones, más o menos, responden a las orientaciones de la Antropología Cultural, la Psicología y la Sociología respectivamente.

hacerlo.

2.2.1 El enfoque de la Antropología

Otras clasificaciones mucho más profundas, y desde la perspectiva de la Antropología Cultural (Whittaker, 1991), entienden a la sociedad compuesta por dos sistemas entrelazados, el social y el cultural, constituyendo un sistema socio-cultural. El sistema social, por su parte, se encuentra formado por subsistemas formales, informales, de clases, de papeles, oposiciones de grupos, organizaciones e instituciones; el sistema cultural incluye aspectos materiales y no materiales que abarcan las leyes, la política, la religión, el lenguaje y las creencias ligadas a lo cultural.

Por su parte, Weiss (1930 cit. por Whittaker, 1991) diferencia claramente la orientación de la Antropología en relación con la teoría bio-social -más ligada a la Psicología-, reconociendo que los seres humanos son organismos biológicos y sociales. Actualmente se plantea que ambos ambientes interactuantes ejercen ciertos efectos adaptativos sobre la adquisición de habilidades conductuales ligadas a valores de supervivencia y adaptación de los individuos a su medio ambiente.

La relación entre Antropología y Etología, en este rubro, está muy ligada al aspecto bio-social; mientras que los antropólogos argumentan que en su mayoría las conductas sociales son aprendidas en las culturas, los etólogos argumentan la predisposición biológica a aprender ciertos patrones de conducta por los valores adaptativos con los que nacemos.

Así, las dos disciplinas arguyen, desde visiones holistas el papel de las presiones evolutivas y su participación en la formación de nuestra conducta social. Timbergen (1985) cree que a fin de explicar adecuadamente la conducta deberían tomarse en cuenta las causas proximales -inmediatas-, así como las últimas -evolutivas-.

Afirman Triandes (1964) y Osgood (1969) que los sistemas socio-culturales se componen de patrones explícitos e implícitos de una conducta adquirida y transmitida a través de símbolos como el logro distintivo de los grupos humanos, incluyendo los artefactos.

Triandes y Osgood dividen a la cultura: primero en *material*, conformada por aspectos del ambiente creados por el hombre y *no material o conceptual*; segundo en *cultura objetiva*, compuesta por cosas materiales, y *cultura subjetiva*, formada por aspectos conceptuales no materiales de la cultura.

Un buen acopio de evidencias indica la importancia de estudiar los efectos de los sistemas lingüísticos, ya que son promotores del crecimiento y transmisión de las culturas, la continuidad de las sociedades y el funcionamiento y control de los grupos sociales. El lenguaje permite la comunicación y ésta, a su vez, el crecimiento de la cultura como respuesta adaptativa al ambiente (Whittaker, 1991).

Otro aspecto al cual la Antropología le da igual valor que al lenguaje es la referencia a la territorialidad (Van Young, 1992; Watkins, 1985) y su implicación con los medios ambientes conductuales, aunque considerándolo como un factor más sutil, ya que para comprobar su influencia se tendrían que hacer investigaciones en distintos países y zonas geográficas -con sus respectivos ambientes climatológicos- que permitan, a muy largo plazo, generar explicaciones que contribuyan a entender la importancia del espacio físico sobre la conducta social.

Aunque no parezca pertinente este aspecto para esta discusión, el definir los escenarios, primero del tipo de país, lugar social -urbano, semiurbano o rural y selvático- y segundo del medio ambiente conductual -ambiente familiar, escolar, comunitario, social, etc.-, nos permite situarnos en el espacio y el tiempo de la sociedad estudiada.

2.2.2 El enfoque de la Psicología

En la línea psicológica, iniciando con la Psicología Conductual o Cognoscitiva y llegando a la Psicología Social, se reconocen cuando menos cuatro formas de abordar la socialización:

- A) La socialización como conflicto entre persona y sociedad.
- B) B) La socialización como un desarrollo por estadíos.
- C) La socialización, el aprendizaje social y el neoconductismo.

D) La socialización, como mediación del medio sociocultural.

Por separado, estas cuatro formas de abordar la socialización, explican este fenómeno, con diferentes supuestos, ya que los procesos que lo gobiernan son complejos y sobredeterminados. Así, necesariamente se requiere de una combinación de acercamientos teórico-psicológicos para entender el complicado proceso de la socialización.

A. La socialización como conflicto entre persona y sociedad

Ninguna de las teorías de la socialización ha causado tal impacto como la teoría psicoanalítica planteada por Freud (1921, 1923), quien consideró el proceso de socialización como un conflicto de toda la vida dentro de la mente de las personas, entre los deseos del instinto individual y las demandas de la sociedad.

Freud consideró que entre la personalidad y la sociedad había un conflicto constante. Consideró al *yo* (*self*) como un producto de las formas en que los motivos e impulsos humanos básicos son negados o reprimidos por la sociedad.

Este conflicto lo estableció en la personalidad del *yo* (*self*) a partir del *superego*, el *ego* y el *id*, que son las tres regiones del aparato anímico de la persona (Freud, 1921, 1923). Freud pensaba que la racionalidad de la motivación humana era la parte visible, en tanto que las más grandes motivaciones permanecían en fuerzas inconscientes y ocultas que afectan poderosamente la conducta y el desarrollo de la personalidad.

Así, la batalla de la socialización en el individuo encierra tres fuerzas poderosas:

“el *id*, que se constituye como una caldera plena de hirvientes estímulos de fuerzas biológicas innatas -instintos- ordenadas para obtener placer físico; el *ego*, que es la parte racional del *yo*, el intermediario entre el *id* y la realidad; y el *superego*, que es esencialmente la conciencia de la persona que incorpora los estándares morales de la sociedad” (Freud, 1920: 3142).

La función del *ego*, para Freud, era encontrar formas seguras de satisfacer al *id* sin causar culpabilidad o remordimiento al *superego*. En esta teoría se cree que el *id* es una especie de estructura primitiva y es el único aspecto de la personalidad existente en el niño al nacer y que lo orienta hacia la inmediata satisfacción de necesidades y deseos.

El ser humano nace antisocial, pero al principio son los padres los que proporcionan al niño los controles que éste aún no posee. Después, cuando emerge el *ego* en el niño -aunque siempre débil ya que sigue siendo parte del *id*- se ha transformado por la proximidad con el mundo social (Freud, 1920).

Así, el desarrollo del yo del niño en un ambiente social, es la lucha de las tres fuerzas por el control. Freud como psicólogo no se interesó en esa lucha por el poder que configura la sociedad⁶, sino en los conflictos y luchas que ocurren dentro de la persona entre las fuerzas biológicas y la realidad de las exigencias sociales⁷.

Freud encontró que el yo (*self*) y la sociedad son, con frecuencia, opuestos; pero a la socialización la consideró como absolutamente esencial si la civilización quisiera sobrevivir. Sin la socialización seríamos totalmente egocéntricos, criaturas en busca de placer, con metas que gratificarían sólo nuestras necesidades físicas inmediatas (Freud, 1920, 1923). Así, los grandes logros de la humanidad -el arte, la filosofía, la literatura y las ciencias- son el resultado de la re canalización de las energías del *id* en formas socialmente productivas.

Hasta este momento, los intentos de comprobación empírica han fracasado al querer confirmar ciertos aspectos de su teoría. Pero algunos autores están de acuerdo en que Freud tenía razón al afirmar que los motivos humanos son, en buena parte, inconscientes y están más allá del control racional, y que no siempre armonizan con las necesidades de una sociedad ordenada (Horton y Hunt, 1988).

⁶ Aunque sí consideró que el hombre admira el poder, el éxito y la riqueza, y menosprecia los valores genuinos que la vida le ofrece (Freud, 1930).

⁷ Freud creía que el desarrollo de los tres componentes de la personalidad estaban regulados por el calendario interno, y éste por cambios fisiológicos de las partes del cuerpo que servían como fuente primaria de la satisfacción sexual (Perlman, 1985; Horton y Hunt, 1988).

B. La socialización como un desarrollo por estadios

Las explicaciones del desarrollo psicológico del individuo en sociedad, se han apoyado, en su mayoría, en la llamada Psicología del Desarrollo, vinculada a la evolución cognoscitiva (Piaget, 1969) y a la madurez marcada por crisis de identidad (Erikson, 1963)

Piaget no planteó una teoría de la socialización, pero concentró su atención en la forma en que los niños aprenden a hablar, a pensar, a razonar y, con el tiempo, a formar juicios morales, elementos explicativos necesarios para entender al individuo en proceso de socialización.

Piaget creía que los niños piensan en forma diferente a los adultos y que todo individuo está programado biológicamente para avanzar hacia un pensamiento lógico y racional, mediante una serie de etapas de desarrollo.

Durante las etapas primeras de la infancia, el niño debe aprender a obedecer las normas externas antes de que pueda desarrollar un control de sí mismo basado en los valores morales de su entorno social -familia, pre-escolar, iglesia, etc.-. Los niños, en esta fase, se comportan de acuerdo a una moralidad de constricción, emplean una forma egocéntrica de razonamiento moral.

Para ellos, las reglas son realidades inalterables, las razones para tal sumisión están fundamentadas en el respeto unilateral a las figuras autoritarias asociadas con las reglas.

Los niños, durante los dos primeros estadios del pensamiento, igualan el castigo con la maldad y juzgan un acto por el daño que hace, prestan poca atención a las intenciones de la persona que ejecuta el acto.

Alrededor de los 7 y 9 años, el niño empieza a ver que las reglas están basadas en el sentido práctico, el respeto mutuo y la justicia. De esa forma, el niño reemplaza gradualmente la moralidad apoyada en la autoridad exterior ejercida por

padres, profesores, sacerdotes, etc. y en el temor al castigo, por un control de sí mismo basado en la cooperación y la mutua consideración.

Aquí los niños intentan tomar la perspectiva de otros y juzgar la seriedad de una fechoría más en términos de intenciones que de acciones⁸.

C. La socialización, aprendizaje social y neoconductismo

Algo que habrá que dejar claro respecto a las teorías de socialización del individuo es la íntima dependencia del medio social donde se cría el niño. Las funciones psicológicas básicas se desarrollan en un contexto social y cuanto más pequeño es el niño, más importante es ese contexto.

Sea cual sea el impulso genético y de la transmisión a nuevos niveles de funcionamiento o de capacidades, esto no puede convertirse en realidad si no existe el cuidador que apoye, mantenga, complete y amplíe los esfuerzos del niño. El desarrollo es una tarea conjunta que implica tanto a los padres como a los hijos.

La teoría del aprendizaje social parte del supuesto de que la gran mayoría de la conducta es aprendida. La gente se desarrolla según las experiencias y las oportunidades proporcionadas por su ambiente y por sus criadores (Bandura y Walters, 1963).

George Homans, en un trabajo titulado "El Conductismo y después del Conductismo" (1987) retoma las aplicaciones de la psicología conductista al aprendizaje social y de esta forma aporta algunos comentarios que dan cuenta del proceso de socialización.

Para Homans, el estudio de los impulsos (*drivers*) es la clave para entender el comportamiento individual en los procesos sociales. El explicar la fuerza de estos impulsos como provocadores, repulsores o atrayentes, hacia ciertas formas de

⁸ No todos los individuos completan estos conocimientos y es entonces cuando permanecen en un nivel infantil de comportamiento moral a lo largo de su vida (Piaget, 1933, 1937, 1969).

conducta social, afianza la idea central de la teoría del aprendizaje social de Bandura y Walters (1963), según la cual los individuos se socializan en los grupos sociales que se desenvuelven.

Los *estímulos* -como formas de provocar acciones-, la *ley de proporciones* -dar y recibir en la misma proporción-, la *ley del efecto relativo* -que explica el grado de percepción de una persona a las acciones fuentes, reforzadoras o recurrentes de su vida pasada a la actual y futura- y la acción individual; son el marco constitutivo de la explicación de la vida social, a partir de los comportamientos individuales.

Considerando algunos planteamientos de Bourdon (1992), Homans parte del principio fundamental de la *sociología de la acción*, donde el cambio social es analizado como el resultado de una combinación de acciones individuales. En ese sentido, Homans da por hecho que cualquier postura que explique al individuo a partir de la estructura o viceversa, debería hacer uso de la psicología conductista como hilo conductor en las explicaciones de los comportamientos sociales.

Aquí la socialización es entendida, como un proceso lleno de reforzamientos por las instancias sociales, quedando por analizar el cómo las estructuras afectan la conducta de los individuos, ya que el proceso a menudo parece automático, y no lo es (Homans, 1987).

D. La socialización como mediación del medio sociocultural

Vigotski (1979) planteaba el hecho de que el conocimiento y la conciencia surgen y se estructuran en un medio social, lo que hace que cada individuo tenga unas determinadas posibilidades de desarrollo condicionadas por su medio social concreto, a esto lo denominó *zona de desarrollo próximo* (Siguan, 1987).

Vigotski señaló, 50 años antes, en forma parecida a Bandura, que el desarrollo social del niño y, en específico, toda función aprendida aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas

interpsicológico, y después en el interior del propio niño, intrapsicológico (Vigotski, 1979).

Efectivamente, Vigotski lejos de considerar la socialización del niño como una *acumulación gradual de reflejos condicionados*, adoptó una posición holista. Para él, el desarrollo del individuo viene caracterizado por la sucesión de cambios cualitativos vinculados entre sí: cada transformación cualitativa proporciona las condiciones necesarias para acceder al siguiente estadio.

Concibió esos cambios en los niños, más como procesos que como "productos" culminados del desarrollo, como de alguna manera lo sostenían los psicólogos desarrollistas.

Vigotski sostenía que el desarrollo del niño era resultado de un proceso dialéctico de interacción entre el medio socio-cultural y sus disposiciones biológicas, nunca como algo introducido del exterior o del interior. Es más, propuso una secuencia en el desarrollo social del niño, contraria a la de Piaget sobre todo en lo que respecta a la evolución del lenguaje (Vigotski, 1973).

Es entonces, el tipo de *mediación* que el niño emplee, lo que define las características de sus etapas de maduración. Pero también "la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de los factores internos y externos, y los procesos adaptativos, que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño" (Vigotski, 1979: 116).

Un aspecto novedoso en la teoría de la socialización que incorpora las explicaciones vigotskianas, lo constituye su concepción de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, al definir el concepto de *zona de desarrollo próximo* o *zona de desarrollo potencial* como "la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotski, 1979: 133).

De cualquier forma, la influencia del adulto o del par puede denominarse como interacción social, origen y motor del aprendizaje social y del desarrollo del niño.

2.2.3 El enfoque de la Sociología

El camino que ha conformado la Sociología ha desembocado en varias formas de interpretar el proceso de socialización.

Hasta hace relativamente poco tiempo, la especulación ha dejado el paso a la investigación empírica en la explicación de la naturaleza del desarrollo social temprano⁹. Aún así, se dispone de un cuerpo teórico coherente y único que hace justicia a todos los distintos hallazgos.

Al intentar explicar la evolución del niño para convertirse en un ser social, autores de distintas épocas han puesto el acento en distintos aspectos y dimensiones del proceso de socialización, adoptando forzosamente cambios de paradigma a medida que se han venido consolidando explicaciones nuevas.

El entender el proceso de socialización desde las distintas perspectivas epistemológicas, ayuda a identificar los elementos sociales que constituyen, desde lo micro, las explicaciones que estructuran junto con otros procesos sociales la teoría social macro.

El análisis teórico de la socialización, desde sus inicios, siempre ha sido una explicación diversificada desde las distintas posiciones, pero a partir de los cincuentas se han encontrado los canales que la orientan como un proceso de adaptación y de conflicto de los individuos en las distintas estructuras o instituciones del sistema social.

⁹ La teoría de la socialización se ha venido estructurando en la Sociología, a partir de la explicación del desarrollo social en los niños; últimamente se han efectuado estudios en adultos emigrados sobre todo en Estados Unidos de Norteamérica.

Este punto de confluencia ha tropezado con la misma interrogante, el sujeto y su concepción de las acciones individuales con las posturas del determinismo social, con oposiciones claramente diferenciadas pero interconectadas en su respuesta.

En este trabajo consignaremos tan sólo aquellos modelos de explicación que consideramos como los más importantes y en el mismo orden en que han aparecido en la historia de esta teoría. Cada uno de ellos ha dado origen a un considerable conjunto de conocimientos, que se han venido transformado o abandonado en la medida que adoptan nuevas perspectivas. Cada explicación ha asimilado los hallazgos de uno o de otro y los integra desde su propia orientación.

A. El marxismo y la ideosocialización

Marx distinguía al hombre de los animales porque éste produce sus propios medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material. Al producir sus medios supera su propia animalidad y sus limitaciones corporales, así trasciende su propia naturaleza y produce un mundo histórico-social.

"Se ha operado un salto cualitativo en el nivel de la vida orgánica hacia lo histórico-humano, sin que se pueda reconocer este nivel emergente a partir de los procesos biológicos, aunque estén necesariamente supuestos. En este nivel emergente es donde se manifiesta la estructura de la socialización; debemos, pues, estudiarla como proceso social" (Kaminski, 1981: 19).

Para Kaminski, el objetivo de la socialización como teoría "será perpetuar la sociedad existente, inmovilizarla; adiestrar nuevos individuos que sepan ocupar las distintas posiciones: dirigentes, funcionarios, gobernantes, etc., a través de inculcarle los *ideales* convenientes, altamente valorizados, del sistema social" (Kaminski, 1981: 20).

Así, para el marxismo clásico, el proceso de socialización estaría signado por los siguientes supuestos:

1. Cada etapa histórica y cada sociedad tienen modelos específicos de socialización y pueden subsistir varios en una misma sociedad.
2. La socialización obedece al conjunto de actividades ligadas al tipo de producción económica que realizan los pueblos.
3. La socialización se considera como un fenómeno emergente de la estructura social y cumple con los objetivos que ésta le asigna.
4. Generalmente la socialización se torna ineficaz en las etapas de crisis de una sociedad, o una sociedad entra en crisis cuando sucumben los procesos de socialización.
5. Los procesos de socialización se enmarcan en la posición ideológica y de clase de los sujetos concretos.

Uno de los niveles que más trabajó el marxismo fue precisamente el nivel macro o superestructural como ellos lo definían. Para Gramsci (1981), la reproducción del sistema social se explicaba a partir de los grandes procesos de ideologización de la clase poderosa sobre el proletariado.

Desde sus fuentes, el marxismo concibió al enorme proletariado como una masa irremediabilmente arrastrada y manipulada por una ideología que eclipsaba la miserable realidad en la que vivían. Durante mucho tiempo, los diferentes autores marxistas (Gramsci, 1981; Althusser, 1974) demostraron un desconocimiento de los factores psicológicos y de la mediación que ejercían algunas instituciones -como la iglesia o la escuela- sobre los procesos de ideologización.

Los conceptos de *conciencia* y de *sociedad civil* gramscianos fueron el elemento integrador de los planteamientos ideológicos de la superestructura y de la acción de los individuos.

Para Gramsci, la *superestructura* político-ideológica hace referencia al conjunto de representaciones de la política, la moral, las artes, la filosofía y la religión. Es decir, la concepción de ideología incorporaba al análisis social el problema de la lucha por el poder, de las significaciones, valoraciones y acciones de los hombres; con este planteamiento se rebasaba la hegemonía que ejercía la sociedad política - como representante del Estado y de la superestructura político-ideológica- sobre la sociedad civil -clase gobernada, incluyendo el proletariado-.

Esa hegemonía se daba por medio de organizaciones no sólo políticas, sino también por instituciones pretendidamente privadas como la iglesia, los sindicatos, la escuela y los medios masivos de comunicación -aparatos ideológicos de Estado-, según Althusser (1974).

En la sociedad capitalista se lleva a cabo el proceso ideo-socializador que reproduce las clases sociales a través de organismos dados y creados *exprofesso* que responden a los intereses del sistema político. Los organismos más utilizados son las llamadas instituciones sociales que reproducen, aseguran y preservan las condiciones necesarias de existencia social (Kaminski, 1981).

Las instituciones, en los procesos de ideo-socialización, son el *rostro visible* de la sociedad, ya que éstas se manifiestan en diferentes momentos del desarrollo del individuo con objetos y acciones específicas y mancomunadas unas con otras.

Estas instituciones no sólo procuran las metas ideo-socializadoras trazadas - no todas son explícitas-, sino que en una sociedad dividida en clases sociales, con profundas contradicciones internas, son requeridas sus funciones como necesarias para estabilizar todos los movimientos que atentan contra los puntos fundamentales.

En ese mismo tenor, pero en el contexto de la sociedad socialista, Korsch (1969) concentró los planteamientos que se hicieron alrededor de la socialización en la reconstruida URSS, el concejo obrero de 1919, la consideró de tal importancia que conformó un programa de socialización socialista y sindicalista a partir del modelo elaborado por el propio Korsch, cuyo objetivo hiciera desaparecer las tensiones entre intereses sociales contrapuestos, es decir, cómo convertir el egoísmo colectivo en un

egoísmo -si se quiere- social o de grupo, alrededor de lo que sería el proyecto de ordenación socialista.

B. La socialización como cohesionadora de la sociedad

Esta forma de interpretar la socialización se introduce a partir del problema de cómo la conducta humana sigue normas o formas regulares y recurrentes, reflejando la presencia de una cultura predeterminada.

El repertorio ordenado de relaciones sociales organizan la vida social y ésta se ordena a partir del control de los actos por las instituciones.

Durkheim consideró que la sociedad, en su afán por sobrevivir, genera una conciencia colectiva como base de la solidaridad social. En dos de sus textos principales "La división del trabajo social" y en "Las reglas del método sociológico" (1893, 1895), pretendió encontrar explicaciones acerca de la solidaridad social en la sociedad moderna.

Este autor afirmó que entre las sociedades primitivas existe una sorprendente homogeneidad. El cuerpo de ideas, valores y experiencias que les es común a los hombres, los dota de una misma mentalidad y de un mismo modo de sentir -a esta forma de solidaridad le denomina mecánica-.

Las sociedades industriales modernas se distinguen de las anteriores por las grandes diferencias entre sus miembros -diferentes formas de crianza, educación y socialización, división social del trabajo-. Durkheim trató de demostrar que esta variedad en las formas de comportamiento social, lejos de desorganizar y llevar a crisis las relaciones del orden social, proporciona cohesión -fuerza que las mantiene unidas-y a esta solidaridad la denomina orgánica.

Una de las conclusiones que precisó Durkheim fue que en las sociedades con solidaridad mecánica, la conciencia colectiva aumentaba y su fuerza e independencia era mayor cuanto más pronunciadas eran las semejanzas entre los individuos en

sociedad. Por lo contrario, la importancia de la conciencia colectiva disminuía en las sociedades de solidaridad orgánica.

En las sociedades primeras, la socialización se entendería como un proceso unificador de las formas de pensar y comportarse en sociedad, mientras que en las sociedades contemporáneas existen distintos procesos de socialización con diferentes orientaciones.

Así, en la sociedad capitalista, el orden social está cohesionado, en cierto sentido, por los procesos de socialización que articulan las normas y tradiciones que regulan las relaciones sociales existentes entre los hombres (Chinoy, 1966).

El tratar de explicar cómo el proceso de socialización se adhiere y se reproduce como un órgano cohesionador de la actividad social, necesariamente nos lleva a partir de un concepto de socialización distinto del que le han dado otras posturas y disciplinas.

"Las coacciones internas, que hacen que los hombres obedezcan las reglas de la sociedad, son adquiridas de modo peculiar por cada individuo durante el proceso de socialización que transforma al niño en una persona capaz de participar en la vida social. Al describir este proceso, sin embargo, no necesitamos preocuparnos por las condiciones biológicas de la socialización -por ejemplo, ciertas tendencias orgánicas y la capacidad de aprender y de hablar- o por la compleja secuencia de la maduración y el desarrollo del cual surge, como una estructura distintiva, la personalidad. Tampoco es necesario explorar en detalle la naturaleza de tal estructura o la dinámica psicológica que ella implica: éstos son problemas que corresponden a la psicología. Los sociólogos se preocupan más por los agentes de la socialización y los mecanismos gracias a los cuales se aprenden y llegan a formar parte de la personalidad, la conducta social y los patrones morales" (Chinoy, 1966: 350).

A través del proceso de socialización llega el individuo a ser considerado miembro de la sociedad, dotado de las actitudes sociales y de las conductas comunes, propias a su sociedad particular y a su lugar dentro de ella (Mann, 1990).

En esta concepción pareciera que el objetivo de la socialización es llevar al individuo a conformarse de buena voluntad a los usos de la sociedad y de los grupos

a los que pertenece. De modo superficial puede parecer que socialización y conformidad son sinónimos, donde la persona solamente deberá actuar servilmente, si quiere ser aceptado y considerado como miembro de sus grupos de referencia.

Así, el papel de los agentes de socialización pareciera ser el de estimular la conformidad a partir de tres formas diferentes, según lo señaló Mann, "Inculcando una conciencia de la costumbre y la tradición, inspirando una conciencia autorreguladora que incorpora valores sociales, y sensibilizando al individuo frente a los juicios y expectativas de los demás" (Mann, 1990: 356).

Aunque el proceso de socialización crea importantes tendencias hacia la conformidad, puede no conducir a una aprobación automática de las normas sociales o las exigencias de los demás.

"La dinámica de la personalidad y la naturaleza de la propia sociedad impiden tal obediencia infalible e irresistible a los imperativos sociales y culturales. La recompensa personal y la conformidad social están frecuentemente reñidas; aun la más perfecta socialización no podrá subyugar completamente los impulsos privados, y puede, de hecho, crear fuertes presiones para que la gente soslaye las normas sociales." (Mann, 1990: 359).

En este modelo de explicación se retoman los estudios de Malinowski (1959) y Simmel (1908), donde destacan que el individuo no siempre está motivado y habilitado a seguir los dictados de la cultura y del orden establecido, sino también está constreñido por condiciones externas que lo pueden presionar a pensar o actuar de manera diferente.

A pesar, pues, de los elementos socializadores hacia la conformidad contenidos en la personalidad de los sujetos y en las zonas de obligaciones recíprocas, subsisten inevitablemente ciertas tendencias a despreciar la costumbre o la ley. Para ello se hacen necesarias formas de control y de sanción para los infractores, formas que vienen desde la mofa o no aceptación al grupo, hasta hacer uso de la fuerza física o de la privación de la libertad. Otras instituciones como la iglesia, impone sanciones tales como la excomunión, la penitencia y la amenaza de la condenación eterna.

C. La socialización como interacción simbólica

La definición que le da Schaffer a la socialización, resume el carácter interactivo de la relación entre el individuo socializado y los agentes socializadores. La socialización la entiende como "el proceso total por el que un individuo, mediante transacciones con los demás, desarrolla sus patrones específicos de conducta y experiencia socialmente relevantes" (Schaffer, 1984: 171).

La socialización, en esta perspectiva, inevitablemente implica dos (o más) participantes, donde cada uno juega su rol con una serie de posiciones, propósitos, intenciones y predilecciones. Por tanto, la interacción presupone un proceso de negociación explícito e implícito que produce una progresiva modificación de la conducta de los interactuantes -tanto en el adulto como en el niño-; sin embargo, es más notorio el cambio en el niño y es a quien más se le ha prestado atención.

Hans Joas (1990), desde la denominada concepción del interaccionismo simbólico, analiza también la acción social, a partir de los procesos de interacción pero particularmente de los de carácter simbólico.

Joas parte de la crítica que se le ha hecho al interaccionismo, reconsiderando sus errores y aciertos, entre los que destaca el pragmatismo en sus explicaciones sociológicas.

Impone una relativización de los modelos utilitaristas y funcionalistas, no discute su utilidad pragmática ni el valor explicativo que tienen esos modelos en ciertos casos, pero pone de relieve que el análisis de la socialización, deberá centrarse en "las formas de procesamiento colectivo de los resultados intencionales o no intencionales de las acciones, en la constitución colectiva de reglamentos normativos y de procedimientos colectivos para tratar conflictos normativos" (Joas, 1990: 147).

Desde nuestra interpretación, el interaccionismo simbólico planteado por Joas, ofrece un importante material, en las categorías de conducta colectiva y movimiento social; aspectos que explican, desde un nivel intermedio, los procesos de socialización donde estructuras y comportamientos individuales encuentran nexos de explicación al comportamiento y acción social.

D. La socialización y la agencia humana

El entrar a la socialización desde el sujeto, insumo y producto del proceso socializador, nos ubica en lo que algunos sostienen como determinismo subjetivista o concepción filosófica del reduccionismo.

Para Giddens (1984, 1990) el punto de vista de los agentes en los procesos sociales es sumamente obvio, son ellos los que constituyen la dirección de los comportamientos de los grupos, las instituciones y el mismo dinamismo de la sociedad. Desde esta perspectiva, el estructuralismo y el post-estructuralismo crítica Giddens (1990), no han respondido al cómo la *agencia humana* produce, reproduce y cambia estructuras, es decir, en la "noción de agencia reside la capacidad para cambiar el universo social, obviando en consecuencia las leyes científicas que describen ese universo" (Giddens y Turner, 1990)

Para el autor de la *agencia humana*, son los actores los que pueden cambiar la misma naturaleza de lo social, en ese sentido el proceso de socialización se entendería como el proceso readaptador de las orientaciones de los individuos en la construcción del quehacer y de la institucionalidad social; son los individuos, como agentes, quienes adoptan las *potencialidades constitutivas de la vida social* para producir o reproducir modelos sociales (Cohen, 1987).

Es importante para Giddens recalcar que es, en la interpretación del agente y no del sujeto, de la agencia y no de la subjetividad; donde se explica el carácter de la socialización. "Al explicar la agencia humana es necesario destacar dos elementos que las teorías estructuralistas suelen omitir o subestimar. Uno es lo que en otro lugar

es llamado *conciencia práctica*, el otro es la contextualidad de la acción" (Giddens, 1990: 278).

Captar la vida humana desde los marcos mismos de la acción práctica permite aceptar que la acción humana no se desarrolla como resultado de conductas planeadas y programadas sino, por el contrario, "forma parte intrínseca de la actividad de los seres humanos, el control de esa misma actividad" (Giddens, 1990: 279). Ese control se ejerce en el nivel de la *conciencia práctica* y no sólo a niveles expresivos como lo plantean los estructuralistas.

Así, la contextualidad de la acción, se plantea a partir de la distinción entre presencia y ausencia. La vida social la entiende en función de relaciones entre individuos que se *mueven* a través del espacio y del tiempo. Vinculando la acción al contexto, donde los contextos conforman *situaciones* de la acción, "situaciones a cuyas cualidades recurren continuamente los agentes al orientar recíprocamente lo que hacen y dicen" (Giddens, 1990: 279).

En esta concepción, la significación de los individuos está enmarcada en las situaciones de la acción práctica como un elemento afianzador del *conocimiento mutuo*, haciendo de tal manera inteligible a los agentes lo que los demás dicen y hacen. En esa perspectiva, la socialización se daría más como un proceso consciente e inconsciente de retroalimentación entre los agentes en situaciones de la acción común, que como hechos dinámicos en espacios y tiempos determinados.

Por su parte, Cohen parafraseando a Marx acerca del papel de los individuos en la sociedad, explica: "los seres humanos hacen su propia historia, pero no en circunstancias de su propia elección" (Cohen, 1987: 351); sosteniendo que en la mayoría de obras sobre teoría social, esta tesis parece más convincente en el prefacio que en sus conclusiones.

Es decir, este autor, considera que la mayoría de los planteamientos teóricos de la sociología, subrayan la inclusión de circunstancias estructurales o sistemáticas en la conciencia de los individuos o en la actividad social (teoría estándar de las

ciencias sociales). Por su parte, le da mérito a Anthony Giddens por haber concebido una reorientación global del programa teórico de la ciencia social.

Partiendo de la teoría social positivista, incorpora el principio de la uniformidad para la explicación de la acción social en el marco de la teoría de la agencia humana y de las prácticas sociales de Giddens, donde éste, por su parte, niega la existencia de uniformidades en la praxis (Cohen: 1987).

Para Cohen, la teoría de la estructuración se explica por la producción y reproducción de la sociedad a partir de los propios agentes sociales. Al igual que Giddens, piensa que los agentes sociales siempre están, en mayor o menor medida, bajo su propio control y no determinados por el enorme peso de la estructura. A pesar de que considera la postura apriorística de las cuestiones de libertad o el determinismo de que los agentes siempre pueden *actuar de modo diferente* que propone Giddens, niega que exista la libertad irrestricta, porque cree que nadie tiene la capacidad para realizar cualquier actividad sin tener parámetros permisibles de su acción.

Por lo tanto, "la concepción de la agencia, en la teoría de la estructuración, rechaza el determinismo absoluto y la libertad irrestricta, y admite todas las posibilidades entre ambos extremos" (Cohen: 1987).

Cohen y su inspiración giddeniana para criticar lo que él cree débil de su concepción y brincar desde ahí a su modelo de explicación, se introduce al campo más concreto del proceso de socialización, el de las relaciones sociales, desde donde sugiere que la distinción entre roles sociales y *posición-práctica* de Giddens, comprende dimensiones de la interacción social que no pueden ofrecer una base categorial satisfactoria a la explicación de las relaciones sociales.

Cuando, Cohen retoma a Goffman y su concepto de relaciones personalizadas -relaciones que dan el vínculo por el cual los agentes se identifican mutuamente en forma personalizada- recapitula que éstas no deben descuidarse en la teoría de la estructuración y menos en los estudios de vida familiar (Cohen, 1987:

391). Creemos que esta afirmación es importante en la medida que en la familia se da el primer paso en la socialización básica o primaria de los niños.

La socialización en la teoría social contemporánea

Teorizar analítico

Jonathan Turner (1990) y Ralph Miliband (1990), en su afán por mediar los enormes marcos donde se subordina la acción de los individuos, proponen modelos de análisis para entender conceptualmente -en el caso de Turner- la interacción entre instituciones y relaciones interpersonales, mediante lo que él llama la microdinámica, incorporando elementos del interaccionismo simbólico y la etno-metodología a las explicaciones de estímulo-respuesta del neoconductismo.

Explica a la estructura más que como una cosa, como un proceso donde los individuos *producen y reproducen* las interacciones que, al articularse a la misma estructura, se ordenan mediante interacciones de *regionalizar, rutinizar, normativizar, ritualizar y categorizar* las actividades comunes.

Asimismo, los procesos de interacción de los individuos se interpretan mediante el análisis de la microdinámica, y la adaptación de la conducta a través de procesos de estructuración y procesos de motivación -motivos que impulsan a la gente o la llevan a hacer cosas-. Retoma, por otra parte, el *core self* que Mead ya había introducido al entendimiento de los procesos de socialización, considerándolo como un mecanismo de mediación entre la interacción de los individuos y los resultados de tal intercambio.

Así, mediante una compleja red de motivación interpersonal ubica a la *gente* en una dinámica de la acción donde la interacción la considera como un proceso dual y simultáneo de señalización -escenificación, creación de roles y pretensiones de validez y explicación- e interpretación de los individuos en el desempeño de roles a partir de marcos establecidos, donde ellos mismos los construyen. Así la socialización se entendería como la *adopción de roles* y la *adopción del rol del otro*.

En opinión de Turner, los intentos que se han dado por explicar la escisión que media entre la interacción individual y las estructuras, están en dos niveles reales pero distintos, donde cada uno requiere sus propios modelos y conceptos (Giddens y Turner, 1990: 18).

Para Miliband (1990), la intromisión del individuo al grupo social y por ende, al proceso de socialización, de entrada, está signada por los tipos de dominación que existen invariablemente en la organización social. Mediante el "análisis de clases" se considera la posición de clase como "el elemento que influye más profundamente en los otros y que envuelve a todos los demás."

Aunque considera al *sujeto social* como un conjunto de elementos múltiple y complejo, lo considera el ADN social; es el sujeto quien puede suprimir el nicho donde se encuentra determinado socialmente, con esta postura altera su mismo análisis de clases que usa para examinar la fenomenología social.

Teoría crítica

Dentro de la teoría crítica, Axel Honneth, retomando el pensamiento de Fromm, incorpora al proceso de socialización el supuesto de la adaptabilidad de la naturaleza humana -centrada en la rígida estructura instintiva basada en la libido- a los impulsos instintivos que constituyen las necesidades humanas, además del *instinto de autoconservación* y los *instintos sociales* (Honneth, 1990).

Los dos instintos los considera Honneth como básicos en el potencial instintivo que, como sustrato natural, forma parte de todo proceso de socialización (Honneth, 1990: 471).

Este autor le concede una gran importancia a la interacción social como posición importante del análisis social, pero independiente de la socialización. Para él, la interacción es la fuerza motriz constitutiva del desarrollo social.

El yo, por su parte, tiene un lugar privilegiado en esta concepción, ya que éste se ajusta a una individualización progresiva en la medida que se provoca una socialización creciente.

Así el rasgo característico que le otorga Honneth, a la socialización humana reside no sólo en el continuó desarrollo del procesamiento de la naturaleza, sino en "el hecho de que el aseguramiento colectivo de la existencia material depende, desde el principio, del mantenimiento simultáneo de un acuerdo comunicativo" (1990: 476).

Es en la comunicación donde los individuos garantizan la reciprocidad de la orientación y concepción de sus acciones en beneficio de los problemas de reproducción, material para la evolución de la sociedad.

Teoría de la acción

Para Munch, el retomar la teoría parsoniana de la acción lo ubica en el centro o en "la corriente principal, aunque no sea muy pujante" (Giddens y Turner, 1990) de las ciencias sociales.

Me parece importante rescatar, desde el modelo teórico, de Munch la posición que guarda el actor social. Para este autor, la teoría de la acción explica el comportamiento y las formas de adaptación y/o socialización de los individuos, bajo un marco de referencia que contiene cuatro contingencias de la acción en relación a la complejidad simbólica de los sistemas sociales.

Aquí la sociedad o el individuo orientan su acción ya sea por los medios -*principio de optimización de los fines*-, por los fines -*principio de realización*-, los marcos de referencia simbólico dan a la acción su identidad -*principio de consistencia*-, las normas producen la regularidad de la acción, el mundo simbólico se simplifica normativamente y, al mismo tiempo, se ve inequívocamente determinado a la acción que se ajusta a las normas -*ámbito de la estructuración y principio de conformidad*- (Münch, 1990).

Al ampliar la teoría de la acción, en términos de la teoría de sistemas, Munch plantea que existen cuatro sistemas: el orgánico, el físico-químico, el télico y el de la acción. Dentro de este último existen, a su vez, cuatro sistemas o subsistemas: el social, el cultural, el de la conducta y el de la personalidad. En estos dos últimos ubicaríamos lo que entendemos por su teoría de la socialización.

En el sistema de la conducta, los nexos de estímulo-respuesta y los esquemas cognitivos, controlados por la inteligencia como medio, cumplen la función de adaptar al individuo al sistema cultural y social, mediante la apertura del ámbito de la acción con la complejidad simbólica y con las contingencias de la acción.

Por otro lado, el sistema de personalidad abarca las disposiciones personales controladas por la capacidad individual de actuar, cumpliendo la función de ir alcanzando metas y de especificar los ámbitos de acción con la complejidad simbólica. Aquí se internaliza el significado y el estándar valorativo.

El sistema cultural es el espacio constituido a partir de símbolos controlados por definiciones de la situación, cuya función es mantener pautas latentes y de generalización del ámbito de la acción. En el sistema social, se da la acción controlada por la vinculación afectiva, integrando o clausurando el ámbito de la acción.

Es en el sistema social donde de acuerdo a los campos se divide el espacio de la acción; éstos se distinguen por la estructura de la interacción social -sistema económico, político, social-cultural y comunitario- y operan de manera especializada de acuerdo a estructuras adecuadas a las funciones.

Todos los sistemas o subsistemas dependen del desarrollo de sí mismos y de los sistemas de mediación. El conocer el modelo teórico parsoniano ayuda, desde la postura de Munch, a interpretar los sistemas sociales y sus explicaciones teóricas.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que el ingenio de esta concepción se encuentra precisamente en problematizar el asunto de la socialización y la explicación social en general, desde varios niveles y dimensiones para su interpretación.

El análisis de la acción, al igual que el de los sistemas mundiales, de Wallerstein (1990), se centra en la estructura y en las funciones de los sistemas y subsistemas; y la socialización de los individuos se encontraría en el uso de los diversos medios simbólicos, en sus modos de integración y en sus medios de adaptación a entornos diversos y específicos.

La etnometodología

Heritage, en su examen sobre la etnometodología (1987), plantea que el interés, desde esta concepción, es estudiar todos aquellos procesos interactivos y en especial los que tengan que ver con el habla y la conversación, elementos mediante los cuales sus autores elaboran explicaciones y construyen el sentido de la sociedad. La realidad social por excelencia, parafraseando a Giddens y Turner, es la interpretación contextual e indéxica de los signos y símbolos entre actores situados.

"La conversación ordinaria no es sólo el medio de interacción predominante en el mundo social, sino que es también, con las simplificaciones que se quieran, la forma de interacción primaria a la que el niño es expuesto por primera vez y mediante la que actúa la socialización." (Heritage, 1987: 331).

Así, la *conversación* representa, para este autor, el elemento esencial para las prácticas interactivas primarias. Entonces, dentro del análisis de la *conversación* a partir del estudio de la *actividad conversacional ordinaria*, se pueden realizar investigaciones y estudios de la interacción en entornos institucionales, entendiendo los roles de la socialización en espacios tales como aulas, tribunales, consultas médicas, familias, empresas y otros tantos contextos sociales.

2.3 Recapitulando el contexto y concepto disciplinar de la socialización

El vínculo entre Antropología, Psicología y Sociología, en la teoría de la socialización es tenue, aún cuando cada una ha seguido sus propios caminos, sus planteamientos teóricos describen el proceso de socialización de manera distinta y complementaria entre sí.

Las teorías antropológica y etologista, ven la naturaleza humana como un medio auxiliar para asegurar la supervivencia de las especies en sus ámbitos geográficos.

Por su parte en la Psicología, la teoría freudiana presenta al ser humano como una criatura imbuida de impulsos que deben ser controlados por la sociedad. En la perspectiva del desarrollo cognoscitivo se presenta una visión de la naturaleza humana como algo que cambia con el desarrollo natural del individuo.

La teoría del aprendizaje social describe al individuo como un ente racional que actúa en marcos sociales establecidos -con posibilidad de cambiarlos- donde las oportunidades y los beneficios de la vida (refuerzos) minimizan las consecuencias sociales indeseables (castigos).

El neoconductismo, aporta nuevas explicaciones a la teoría de la socialización, al explicar la función de los estímulos y los reforzamientos en la acción individual, como una dimensión importante del proceso socializador.

En este mismo enfoque disciplinar, Vigostki incorpora conceptos como zona de desarrollo próximo y mediación como elementos explicativos entre el desarrollo del individuo y su medio sociocultural.

Por su parte, la teoría marxista desde el enfoque sociológico, le otorga un peso importante a las instituciones ideo-socializadoras como reproductoras de la funciones y estructuras del sistema social en el que están enclavadas; aquí el sujeto tan sólo se aliena al producto socializador.

Una postura más estructural-funcional coloca a la socialización como el órgano que articula y cohesiona la actividad social. Es la conformidad, el consenso o las sanciones, las que provocan que el individuo se adapte a su medio social, o éste instituye nuevas formas de comportamiento social que lo hacen triunfar en el camino del éxito social.

A nivel de la interacción de los individuos, Shaffer, saca de la pasividad al sujeto socializado -el niño- y lo coloca en un proceso de negociación entre sus posiciones, propósitos, intenciones y predilecciones ante el adulto, quien también modifica sus formas de interactuar con el niño. Aquí, la socialización es un proceso que modifica primero a los individuos, después a su propio proceso y, por último, al marco donde se desarrolla la sociedad.

Asimismo, para Giddens y Cohen, el sujeto y su agencia, estructuran las estructuras de su mundo social. Le otorgan al sujeto un estatuto importante al considerarlo, como agente social histórico, conciente de su discurso y práctica y negando la existencia de uniformidades en la praxis de la socialización.

Por último el rescatar algunos planteamientos innovadores, de la teoría social contemporánea, como la denominan Giddens y Turner (1987), a la explicación de la socialización, trae de nueva cuenta, elementos explicativos del pasado, tales como el interaccionismo de Mead; el análisis de clases del marxismo; el papel de los instintos sociales y la función del Yo de Freud; la teoría parsoniana de la acción y la conversación desde el ámbito de la etnometodología; como conceptos que refrescan el discurso científico de la actual teoría de la socialización.

En conclusión, conseguir una plena comprensión del proceso de socialización, implicaría, después de conocer algunas formas de abordarlo teórica y metodológicamente desde las posturas referidas aquí y otras que no hemos estudiado, delimitar el objeto de estudio específico y concreto, ya que quedarían muchas cuestiones aún por dilucidar, además que es necesario una mayor evidencia empírica de la que existe hasta el momento, para así llevar a cabo en contextos naturales y culturales, estudios sistemáticos que nos acerquen a esta fenomenología social.

SEGUNDA PARTE

TELEVISIÓN, CULTURA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA INFANTIL

CAPÍTULO III

LA CULTURA POLÍTICA, ESCENARIO DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

3.1 Televisión, Socialización y Cultura Política

La televisión casi siempre se ha vinculado a intereses económicos e ideológicos y, por lo menos en nuestro país, muy poco se le ha vinculado al poder político. De ahí su importancia y el rol determinante que se le otorga en los procesos publicitarios y mercadotécnicos, no sucediendo lo mismo en la explicación de lo político.

En sociedades más desarrolladas industrialmente como Estados Unidos y Canadá, el analizar la televisión y los medios en general y su vinculación con la política, ha constituido un campo de estudio que, cada vez más, da cuenta de sus implicaciones estructurales y de su rol, su función y sus efectos sobre los públicos.

Pero habría que tener cuidado de no caer en determinismos. Los avances tecnológicos de la televisión en los últimos años, en el terreno de la información y producción audiovisual, son sorprendentes, sin embargo, este modelo de desarrollo deriva de procesos sociales, económicos y políticos; tratar de establecer una dirección clara que apunte al horizonte, es hacer uso de teorías simplistas. No es la técnica la que determina la sociedad, son complejos procesos sociales, culturales, económicos y políticos.

No se puede comparar el rol que desempeñan medios como la radio, la prensa y el cine, con la televisión ya que ésta, en relación con las telecomunicaciones, la informática y la potencialidad del mensaje audiovisual, engendra una cualidad que la torna radicalmente diferente a los otros: su carácter simbólico y su constante adaptación inteligente a las necesidades de los dueños de los mensajes, pensando en las audiencias.

Entender el rol y el desarrollo de la televisión en la constitución de culturas políticas específicas y en los procesos de socialización y aprendizaje político en diferentes públicos, no es fácil ni evidente. Tampoco se cuenta con marcos teórico-metodológicos acabados, probados y claramente definidos para el análisis, que permitan avanzar en el conocimiento de la dimensión política que contiene, estructura y promueve el sistema televisivo.

Para establecer una teoría que se aproxime a la problemática que se deriva del uso de la televisión en los procesos políticos, deberían hacerse investigaciones detalladas y sostenidas sobre estudios de caso, en diferentes lugares y tiempos, en el desarrollo de culturas políticas localizadas.

A pesar de los escritos publicados hasta ahora sobre temas que hacen referencia al **papel de la televisión en la socialización política**, son pocas las tesis que convencen, argumentan y develan la dinámica de la constitución de la cultura política que se vive en México y en el mundo. La pregunta fundamental que habría que hacerse sería: ¿cómo aprender de los procesos de socialización política y de la constitución de culturas políticas, y dónde situar a la televisión dentro de ellos?

Hablar de televisión y comunicación política en el marco de los procesos de socialización, es introducirse a la esencia que conforma la lógica de construcción de los diferentes modelos culturales, entendidos como sistemas de redes de referencia e intercambio de información (imágenes y discursos), no sólo en doble sentido, sino en todos los sentidos posibles en que se puede comunicar una sociedad.

Un hecho es indudable: la constitución de una sociedad donde existe el flujo de mensajes audiovisuales y donde prevalece la importancia estratégica de la información y de la comunicación en el conjunto de actividades humanas. Al respecto, tres son los rasgos que habrá que considerar para su explicación:

- 1) El creciente interés de las Ciencias Sociales por la problemática de las culturas políticas, ya sea por la presión de los mismos procesos políticos del país o por el abandono paulatino de los estudios de estructura y su

focalización hacia la comprensión de la vida cotidiana o cultura íntima (Lommitz, 1992).

2) Entender el papel de las tecnologías de información y comunicación que se desarrollan cuando el Estado abandona sus posturas paternalistas y de beneficencia, para dejar la iniciativa a los particulares y a la sociedad civil, donde la toma de decisiones, que muchas de las veces afectan a la sociedad, está en manos de los particulares y/o de las instituciones sociales. Así la familia, escuela, empresa, iglesia y otras instancias, toman postura ante este nuevo escenario cultural que se presenta.

3) Dentro de un marco mucho más amplio, la internacionalización y la interdependencia que provocan cambios y maneras de interpretar lo que sucede en la región o localidad, generan nuevas formas de adaptación social de los sujetos a las culturas, signada por intereses económicos y/o políticos.

Este trabajo intenta explicar, desde el complejo campo de la cultura política, la ubicación dimensional y espacial del proceso de socialización política.

Por el lado de los estudios de cultura política, pocos son los estudiosos que se han introducido a las formas en que el sujeto aprende los sistemas de significados, creencias, conocimientos, valores y prácticas políticas, en el sentido más genérico de la educación política. Los analistas de los procesos de socialización política, por su parte, poco o nada incluyen a las culturas políticas como escenario vivificador de dicho proceso.

Tampoco se ha considerado, en estas tendencias investigativas, una articulación integrativa de los campos conceptuales y metodológicos para introducirse al vasto campo de la política; este capítulo no intenta hacerlo, pero si me interesa señalarlo como una orientación para las siguientes búsquedas que se hagan al respecto.

3.2 Cultura política: su concepción estructural

3.2.1 La Cultura, un abanico de interpretaciones

La definición clásica y añeja de cultura, en oposición al concepto de civilización, es entendida como "el complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad" (Horton, 1988: 78).

La cultura, de alguna forma, se ha abordado como resultado de la vida de los sujetos en una sociedad. Dicho de otra forma, la cultura se ha entendido como todo aquello que es socialmente aprendido, replanteado y compartido por los miembros de una sociedad, es la conducta convencional de su sociedad. "En términos muy generales se refiere a creaciones sociales, al complejo de actividades y de productos intelectuales y manuales del hombre en sociedad, al modo de concebir el mundo y la vida" (Alonso y Rodríguez, 1990).

Así, el individuo recibe la cultura como parte de una herencia social y, a su vez, puede reformarla e introducir en ella cambios que luego forman parte de la herencia de las siguientes generaciones (Durkheim, 1975).

El concepto de cultura ha sido abordado desde distintos enfoques teórico-metodológicos y disciplinares, dejando una constelación de definiciones e interpretaciones: el antropológico, el sociológico, el educativo, el psicológico, el histórico, el político, el biológico, el de las bellas artes, etc. Y desde distintos flancos al precisar su concepción, como pueden ser:

Desde sus formas de participación y adaptabilidad; como antítesis (anticultura) ontraparte (contracultura).

Desde el tamaño y espacio abarcativo; como macrocultura o microcultura, o como subcultura formando parte de un sistema cultural.

El abordar la cultura desde la ideología (Krotz, 1993A), nos abre aún más el abanico de posibilidades interpretativas del concepto y su problemática. Los sinónimos otorgados, tales como ideología, superestructura, valores, significados, etc.; son parte del carácter polisémico de su concepción.

Los paradigmas prevalecientes durante finales del siglo pasado y principios de éste, signaron su orientación ligada al papel que la cultura jugaba en el capitalismo. De tal manera que para el marxismo coexisten dos grandes culturas: la de los dueños de los medios de producción y la otra fetichada donde se desarrollaban enormes clases proletarias; así, la cultura era una región parcial de la ideología general.

Por su parte, para el funcionalismo y estructuralismo, la cultura dependía de su ubicación con el orden, lugar y estatus dentro del sistema social establecido.

El concepto de cultura, en su sentido más genérico, se ha visualizado como una dimensión de la sociedad y su vez ésta como un sistema que reproduce subsistemas que se articulan y vinculan a otras dimensiones de la sociedad, tales como lo económico, lo ideológico y lo político; de tal manera que se habla de cultura económica, de cultura política, de cultura religiosa, etc.

La teoría sociológica, por ejemplo, ha utilizado siempre la dimensión cultural en el proceso explicativo del funcionamiento de los mecanismos sociales, tanto en una perspectiva estática como dinámica (Sani y Garcés, 1987).

La interrelación entre elementos psicológicos ha sido considerada, por la mayoría de autores, como indispensable para comprender el proceso de la acción social, diferenciándose unas escuelas de otras según el sentido y la preponderancia atribuidas a cada uno de los elementos.

De forma vinculada a una antigua y robusta tradición culturalista de la Antropología, la Sociología y la Psicología contemporáneas, se ha intentado aplicar a los análisis culturales clásicos de la Antropología, la metodología actual de las Ciencias Sociales. Un trabajo pionero en ese sentido es el aplicado por Murdock

(1940), en el que el enfoque comparativo entre pueblos y grupos está incorporado a su estudio.

En la actualidad, la investigación social exige una perspectiva analítica de la cultura moderna, como lo afirma Bourdieu (1990), sólo al develar el sentido cultural de las interacciones sociales, éstas pueden entenderse más allá de su manifestación aparente.

3.2.2 Cultura Política: la primera versión

Con el enfoque comparativo incorporado al análisis de las culturas, a partir de la década de los años sesentas, es cuando se presta mayor atención al tema de la cultura política. Enmarcada en un terreno de convergencia entre la problemática antropológica, psicológica y sociológica, la cultura política es atendida como parte integrante de la cultura en general (Sani y Garcés, 1987), pero delimitada en cuanto a que se privilegian aquellos aspectos de las creencias y prácticas generales del grupo social en su dimensión política.

La influencia del modelo comparativo en los estudios culturales es retomada por Almond y Verba en un trabajo realizado en cinco países durante los sesentas, en su ya clásico estudio de la cultura cívica (1969) o democrática. A pesar de su raíz funcional y de identificar a la cultura política democrática como el modelo ideal, el rigor teórico-metodológico utilizado en dicha investigación la hace una referencia obligada para el análisis de cultura política.

La cultura política fue definida como "el sistema de creencias en torno de los modelos de interacción política y de las instituciones políticas" (Almond y Verba, 1969). Las valoraciones, conocimientos y comunicaciones son parte esencial para establecer las creencias que ayuden a explicar el funcionamiento de los sistemas políticos (sistemas que recortan los ámbitos culturales a espacios geográficos).

Es decir, en esta definición las creencias sobre lo político forman parte del aseguramiento del modelo político actuante o de las posturas de grupos contrarios al

poder establecido. Así, toda creencia implica formulación de juicios y adopción de actitudes hacia ellos.

De acuerdo al estudio citado anteriormente, se definió una tipología de cultura política con modelos de orientación de los miembros de la sociedad hacia los asuntos políticos, distinguiendo tres áreas predominantes: cognitiva, afectiva y valorativa.

Orientación cognitiva: atendiendo al conocimiento y creencias sobre el sistema político, sus roles y el campo de acción de estos roles, sus *inputs* y *outputs*.

Orientación afectiva: según los sentimientos en torno al sistema político, sus roles, dimensión personal y actuación.

Orientación valorativa: en base a los juicios y opiniones sobre temas políticos, lo que supone la combinación de estandarización de valor y criterios con información y sentimientos (Almond y Verba, 1969).

En la medida en que los individuos y grupos sociales no sean conscientes de su pertenencia a una cultura política, adopten una actitud de pasividad y no se consideren capaces de actuar sobre los *inputs* del sistema político, ni afectados por sus *outputs*, estaremos ante una cultura política *localista* o *parroquial*.

Si en la situación anterior tan sólo se modifican algunas de sus dimensiones, sin que se considere posible intervenir al nivel de los *inputs*, la cultura política será de *sumisión*. Al respecto, Roger Brown explica que la actitud de sumisión tiene relación directa con una postura autoritaria de quien guarda el poder (Brown, 1965).

Por otro lado, si los individuos o los grupos se reconocen en un rol dinámico, tanto en los *inputs* como en los *outputs* del sistema político, la cultura política será *participante*.

Estas tres formas puras de cultura política forman parte de las sociedades desarrolladas, de suerte que es difícil que operen en una sociedad sin combinarse entre sí, dando lugar a diversas formas y manifestaciones concretas de cultura política.

Asimismo, desde la perspectiva de Almond y Verba, al contrastar las culturas políticas con la congruencia del sistema político, estiman que: la cultura *localista* se conforma de acuerdo con la estructura tradicional; la de *sumisión* con una autoritaria centralista; y la *participante* con la democrática-liberal.

Tales explicaciones entre el concepto de cultura política y sus implicaciones operativas, forman parte de una tradición investigativa en el ámbito de la Psicología Social y la Ciencia Política¹, conformando un modelo probado y debidamente articulado como herramienta de este campo de análisis de las culturas políticas.

Durante la década de los ochentas, la influencia de la Sociología Marxista, situada en un plano distinto al de inspiración *behaviorista*, estableció la vinculación entre cultura política y comportamiento político, como la relación entre la adscripción a un sector u otro de la estructura social por un lado, y a la ideología, por otro. Además se privilegió el análisis de aquellos componentes de la cultura política que guardan relación directa con la problemática de conciencia, ubicación y contexto de clases (Krotz, 1993A).

A pesar de casi 40 años de la gestación del interés por la cultura política y de ponerse de moda en México, la proliferación del uso del término cultura política no ha implicado una profundización en su definición; ya que sólo lo vinculan a categorías, en un sentido muy amplio y superestructural, tales como transición mexicana, elecciones, perfil de los políticos, democratización, sistema político, etc., y dentro de un marco de ensayos teóricos a los que poco les interesaba el análisis y operacionalización del concepto en un sentido práctico para la investigación empírica.

¹ En el caso de la Antropología, se pudiera visualizar desde una perspectiva más ligada a las acciones y prácticas políticas de grupos, movimientos, instituciones y organizaciones sociales (Krotz: 1993A).

3.2.3 La Evolución del Concepto

Los vertiginosos cambios que México ha experimentado en esta última década, han sobrepasado las capacidades interpretativas de las Ciencias Sociales. Tal es la situación, que después de una revisión de los principales textos que han explicado la cultura política de los mexicanos, desde Sociología (Chihu y otros, 1971), la Psicología Social (González y Delahanty, 1995), y la Antropología (Krotz y otros, 1993), sólo algunos autores permiten una cabal comprensión de la naturaleza y de la orientación que se experimenta en este campo.

Así, el concepto de cultura política, independientemente de la heterogeneidad con la que se ha utilizado, tiene los errores comunes de un nuevo objeto de estudio, propiciando reflexiones, búsqueda y nuevos planteamientos sobre la forma de pensar los fenómenos sociales, sobre todo los que se establecen por las relaciones entre poder y sociedad.

El estudio de la cultura política en México es un campo de estudio problemático y sensible a cualquier interpretación y lo es porque existen dos dimensiones complejas sobre las cuales apenas se inicia su estudio: "una es la propia teorización del concepto; la otra es la sustentación empírica de los fenómenos sociales que con este concepto se pretenden explicar." (Tapia y Moctezuma, 1991) .

Sin tratar de hacer una crítica a la raíz angloamericana del concepto y sus formas de estudiar la cultura política -ya hecha por Almond, Verba y otros en 1980- (Loyo, 1988), sino con el afán de explicitar algunas formas en que se ha abordado y replicado dicha expresión, en los distintos estudios mexicanos, expondremos algunas ideas del libro de Almond y Verba "*The civic culture*" (1969), producto de una de las investigaciones empíricas más amplias y ambiciosas en su momento.

En este texto se definieron tipos ideales de cultura política al tipologizar las formas de expresión política de las personas estudiadas², visualizadas desde un

² Una concepción de cultura política en México, planteada por Francisco José Paoli (1988), la define por su rasgo providencialista en la forma de concebir el poder y de legitimarlo vía el consenso implícito.

aparato teórico-metodológico distinto al de los países implicados. Además utilizaron el conocido enmarcamiento comparativo para generar modalidades contrastantes del objeto de estudio.

El examen de "*The civic culture*" nos indica que se privilegia la cultura política de la democracia, o mejor dicho de una "democracia exitosa" (Tapia y Moctezuma, 1991). Aquí la discusión sobre lo que se entiende por democracia es fundamental, además de que cierra la perspectiva de la cultura política como formas de explicación desde los sucesos que la constituyen.

Asimismo, al responder la definición de cultura política a una escuela de corte empirista y con sustento en la teoría de la política comparada, se intentó rescatar los elementos subjetivos de la orientación política para profundizar en las causas que articulan los regímenes democráticos. A pesar de buscar esas causas, el estudio de Almond y Verba no rebasó la fase de diagnóstico que analiza las opiniones verbales haciendo operativa la teoría de cultura política, planteada por los autores.

Por su parte, los resultados de las encuestas de opinión han demostrado que una cosa es lo que los individuos declaran y otra lo que hacen en la práctica. "En efecto, las opiniones que la gente expresa generalmente son verbalizaciones superficiales, coyunturales, que no necesariamente manifiestan sus creencias profundas, entendidas éstas como lo que la gente acepta sin necesidad de comprobar su veracidad o justificación" (Tapia y Moctezuma, 1991: 13).

Así, la cultura cívica, planteada por Almond y Verba, ha quedado más ligada a normas, valores políticos y situaciones de Psicología Individual, mientras que desde la Psicología Social es planteada como una suma de observaciones que hacen los individuos en grupos y representativamente de las sociedades.

En otras palabras, entender la cultura política tan sólo como un conjunto de normas, actitudes y valores con los que los individuos afrontan los objetos políticos, como lo plantea Gutiérrez (1988), es mantenerse en un nivel de recuento que sólo describe fenómenos de superficie que requerirán ser explicados más profundamente desde su genealogía. De esa forma, creo que la cultura política deberá ser desde su

concepción, entendida como un subsistema dentro de la cultura general de la sociedad, sin separarla de los demás procesos o subsistemas sociales: los económicos, religiosos y axiológicos.

"El concepto de cultura cívica no hace sino reforzar esta suposición: los objetos políticos pasan por la criba de una percepción que se estructura no sólo con referentes políticos" (Cortés: 1996), sino con muchos otros como serían los axiológicos, los sociales, etc.

Inglehart (1994), continuador y crítico de la obra de Almond y Verba, ha demostrado que las sociedades industriales viven una lenta y larga "revolución cultural", la cual ha modificado los fundamentos simbólicos y axiológicos.

Creo que esta modificación en las formas de concebir la cultura política se ha dado, entre otras muchas causas, por el papel que juega actualmente la familia como contraparte o en vinculación, con el rol de la escuela, la televisión y otras instituciones sociales.

Sin embargo, no dejo de reconocer la importancia fundamental de conocer primero las opiniones y luego ir más a fondo sobre las causas e implicaciones de los valores, creencias y actos políticos. Es necesario ir más allá de los estudios descriptivos de normas y actitudes, y ubicarnos en el nivel de los significados³ políticos.

3.2.4 La Cultura Política en México: su Definición

La cultura política en México, ya sea por la pesada herencia teórica de Almond y Verba o por la naturaleza propia de los mexicanos, ha sido caracterizada como

³ *Significación* se define en general como el sentido de una palabra, frase o discurso escrito, hablado o sonORIZADO. Como, en la comunicación, implica un destinatario humano y una interpretación del mensaje desde un código (De la Mota, 1992). La semiótica clasifica el *significado* en connotativo y denotativo. El connotativo se refiere al conjunto de todas las evocaciones, de cualquier tipo, que desencadena un signo determinado en el receptor, de acuerdo con el horizonte cultural, el imaginario social y las circunstancias personales que posea. El denotativo, llamado también referencial, establece la correspondencia entre signo lingüístico y el objeto real que designa <denotación> (Eco: 1989).

pasiva y autoritaria al contrastarla con el concepto de cultura democrática (Hansen, 1976; Salazar, 1988; Paoli, 1988; Garreton, 1991).

La democracia, como un tipo de cultura política, se entiende como la participación activa de los individuos en el ejercicio de sus derechos y obligaciones ciudadanas, con un peso real en las decisiones políticas y el planteamiento de demanda al sistema; aunque la participación no llegue a tanto, ya que en muchos de los casos ésta se reduce a los procesos electorales. Para diferenciar los sistemas políticos reales del modelo ideal de cultura democrática, se han utilizado diversos conceptos destinados a describir la cultura política de México, tales como: culturas parroquiales, providencialistas, localistas, de sumisión, pasivas, autoritarias, etc.

González Casanova (1981), un clásico ya en los estudios de cultura política, plantea que la cultura nacional ligada a la lógica del poder y el Estado -característica de sus clases gobernantes-, así como la integración de clases por núcleos sociales que vienen de los sectores medios urbanos y rurales y de las organizaciones obreras, han forjado un tipo de cultura política.

Una cultura política que articula viejas formas de cultura oligárquica con otras de tipo popular o política de masas, provocando el surgimiento de formas de política paternalista y popular, y otra de negociaciones y contrataciones, preponderando la represión-negociación-concesión (González, 1981) como formas esencialistas de la cultura política de México. "La cultura política pasiva o la cultura política autoritaria son las dos caracterizaciones más socorridas para definir la cultura de los mexicanos" (Tapia y Moctezuma, 1991).

La cultura política pasiva suele describir y explicar las actitudes de los individuos que aceptan la estructura y prácticas del poder instituido. El aceptar el tipo de gobierno o el resultado de las elecciones, sin saber necesariamente si se sustentan en la legitimidad, y la pasividad de la población en los procesos políticos, son características de los sistemas autoritarios.

Al tratar de explicar la pasividad y la apatía de la población en la política, y medir sus formas de expresión, se encontró que algunas de las causas que la

propician son, sin duda, el autoritarismo y el corporativismo del sistema político mexicano.

Los estudios sobre las características autoritarias han estado influidos, de alguna manera, por los estudios de Adorno (1950) y Brown (1965). Ese autoritarismo puede sostenerse en una sociedad a través de diversos mecanismos y figuras de control político, pero también por ciertos rasgos culturales de la población. Es decir, son también las ideas de origen religioso mezcladas con actos despóticos, paternalistas y, sobre todo, autoritarios del gobierno (Arizpe, 1989).

Paoli (1988) atribuye la gestación del providencialismo como un rasgo fundamental de la cultura política mexicana. El providencialismo lo entiende como un modo de concebir el poder y legitimarlo mediante un consenso implícito de la población; es una convicción de que la política se hace "pidiendo" al que tiene el poder.

En estudios hechos en México con distintos sectores de la población, se ha encontrado que los pobladores de zonas urbanas tienen opiniones favorables hacia la democracia y apoyan fuertemente las libertades cívicas, el derecho al voto y a manifestarse públicamente; las clases de trabajadores, en particular, aceptan en menor medida estas libertades promulgadas por los grupos de estratos altos y medios (Booth y Seligson, 1984).

Arizpe (1989), en su estudio sobre las creencias políticas, al indagar sobre la aceptación ideológica y psicológica de la estructura autoritaria de gobierno en una comunidad mestiza, confirmó que el autoritarismo tiene una mayor aceptación entre los jornaleros hasta en un 83.3% y entre los campesinos en un 76.4%.

De acuerdo a estos resultados se podría decir que existe una paradoja entre los ciudadanos: se comparten valores democráticos, pero a la vez apoyan un sistema político autoritario.

Guillermo de la Peña (1992), desde un marco antropológico, hace algunos señalamientos al concepto de cultura política como matizable de acuerdo al contexto

donde se genera. De tal manera que las definiciones que entienden a la cultura política como el conjunto de creencias, imágenes, símbolos y normas por los cuales un grupo humano valida su práctica y, por tanto, legitima un sistema político -como la de Almond y Verba y seguidores-, provienen de raíces Malinowskianas y Parsonianas que entienden a la cultura como respuesta organizada y de aceptación de metas comunes y medios para el funcionamiento, sobrevivencia o cohesión de la sociedad.

Este planteamiento critica el carácter legitimador de los aspectos de obediencia y aceptación de los ciudadanos al sistema político y resalta el problema del conflicto y la resistencia en las actitudes y conductas ciudadanas, así como también señala la posibilidad de visualizar al Estado como un conjunto de relaciones de poder donde los ciudadanos construyen marcos valórales conforme a experiencias heterogéneas de los grupos.

El siguiente paso será integrar los debates teóricos y metodológicos sobre cultura en general y cultura política en particular, de las Ciencias Antropológicas, Sociología y Psicología, en una visión más amplia donde se conciba al ejercicio y legitimación del poder como tema central en la articulación de universos simbólicos y de sistemas de significados para conductas y estructuras sociales de lo político.

En ese sentido, es importante ir a la genealogía que plantea Gutiérrez (1988) no de la cultura política de los mexicanos, sino de las culturas políticas de México, recuperando explicaciones que empiecen por tareas más modestas, menos ambiciosas, en localidades claramente definidas en espacio y tiempo, y donde otras variables y unidades de análisis más actuales ayuden a construir etnografías del pensamiento y significados del mexicano por regiones, edades, géneros, ocupaciones, etc.

En este sentido es necesaria la creación de modelos culturales explicativos de lo que sucede y se cree en ambientes pequeños y en la vida cotidiana, tal como lo plantean Lourdes Arizpe (1989) y Tapia y Moctezuma (1991), con estudios en distintas comunidades de nuestro país.

3.2.5 La Cultura Política: Otro Eje de Interpretación

A. Ampliando el concepto

La cultura política se ha estado relacionando con un marco más estructural, contextualizado por las funciones del sistema político (Estado, gobierno, partidos políticos y elecciones); reduciendo los conocimientos, creencias, actitudes, prácticas, y comportamientos de los individuos exclusivamente a ese ámbito. Este planteamiento no ha permitido entender el comportamiento político en su sentido más amplio y desde los sujetos y actores sociales grupales y sus confrontaciones (Alonso y Rodríguez, 1990).

Es decir, la cultura política la entiendo más allá de ese ámbito de la esfera política institucionalizada y la ubico en un espacio más amplio donde creencias, saberes, valores, acciones y prácticas tienen una relación directa con la forma en que se acepta o se rechaza la distribución e interacción del poder entre los individuos en los distintos ambientes de significación social. Así, por dar un ejemplo, la interrelación que tiene un niño con sus padres, con sus profesores, hermanos y grupos de pares, sin que esté dentro de ese sistema político institucionalizado, establece juegos de poder, de negociación, de toma de decisiones, de prácticas, de creencias y de acciones de carácter político.

Por otro lado, la tradición que subraya la importancia de la estructura sobre los individuos ha sido el marco natural donde este concepto nació y se ha reproducido. El reivindicar la cultura política desde visiones que articulan individuo y estructura, en su constitución social de poder, forma parte de la propuesta alternativa de análisis para estudios de cultura política.

En este contexto la cultura política puede abordarse dinámicamente -como proceso, cambio, conflicto o transformación y como estructura, creación o sistema- en una perspectiva de ordenamiento. Estos conceptos han formado ya, parte de la indagación y preocupación de las Ciencias Sociales en épocas diferentes.

Algunos autores, desde contextos e intereses distintos, le han dado supremacía a uno u otro polo de explicación; unos coinciden en el reconocimiento de períodos de caos, efervescencia o desorden, que potencialmente pueden engendrar nuevos órdenes; y otros autores, entre los que destacan Giddens (1984) y Bourdieu (1988), han intentado explicaciones desde posturas más integrales donde ambos polos forman parte de la estructura y de las prácticas sociales.

Uno de los planteamientos centrales de Anthony Giddens (1984) se refiere a la *dualidad de las estructuras*, entendiendo que las estructuras constituidas por la actividad de los individuos son, al mismo tiempo, el medio mismo de esta constitución.

Para este autor, estructura y *agencia humana* (entendida como la capacidad de los individuos para reinterpretar y movilizar recursos en términos de esquemas culturales diferentes a los que le dieron origen) antes que elementos contradictorios y opuestos, son elementos que se presuponen y complementan el uno al otro.

Así, la vida social y en particular la que se desarrolla en la cultura política, la entiendo no como un estado último y acabado del sistema social, sino como un proceso donde se construyen escenarios de interrelaciones a través de la obra práctica de sus miembros.

El ampliar el campo de observación de la cultura política más allá de la óptica implantada por las orientaciones iniciales de Almond y Verba, nos introduce a un campo más vasto donde los límites de la cultura política se entreveran con una red más amplia, donde Estado, partidos políticos, elecciones y, en general, el sistema político institucionalizado (donde se inscriben la mayoría de estudios) se conectan a planteamientos desde la identidad nacional (Alvarado, 1992), de las teorías de las ideologías (Bluhm, 1974; Giménez, 1987; Córdova, 1988; Krotz, 1993A) y hasta la socialización política (Segovia, 1975; Acosta, 1976; Sánchez, 1989A, 1994; Nateras, 1995).

B. Más allá de la estructura socio-política

Una fuerte corriente contemporánea en Ciencias Sociales ha entendido a la cultura, buscando su esencialidad, como al conjunto de hechos simbólicos o de la significación presentes en un determinado grupo o sociedad. Este enfoque, que por definición obliga de alguna manera a adoptar métodos interpretativos o hermenéuticos en el análisis cultural, se ha denominado también "concepción semiótica de la cultura" (Geertz, 1973).

Este modo de visualizar los fenómenos culturales se debe mucho a los planteamientos de Levi Strauss quien intentó homologar la Antropología Cultural con la Semiología proyectada por Saussure en virtud de la naturaleza simbólica de su objetivo (Giménez, 1987).

Así, la Antropología Cultural, al igual que la Semiología, tendría por objeto el estudio de la vida de los signos en el seno de la vida cultural en sociedad.

Heritage (1987) y los partidarios de la etnometodología creen que más allá de la estructura y de los sujetos se encuentran los procesos interactivos, en especial los que giran en torno al habla, a la conversación, y mediante los cuales los actores elaboran explicaciones y construyen el sentido de su mundo. La realidad social sería, pues, la interpretación tanto contextual como indéxica de los signos y símbolos entre los actores.

En esta concepción, las estructuras culturales son constituidas por sistemas de significados operados a través de valores, creencias, conocimientos, normas, ritos, acciones y prácticas cotidianas de los individuos en su esfera política y en sus distintos grupos y comunidades. A su vez, estas estructuras estarían condicionadas por factores más amplios de la cultura en general de la sociedad y del contexto espacio-temporal en el que se inscriben.

El **sistema de significados** se refiere al conjunto de conceptos como elementos constitutivos de los signos⁴ que circulan en redes sociales y son apropiados en grupos específicos y dan sentido a los modelos de creencias, valores, conocimientos, prácticas y acciones de la vida social. En otras palabras, la vida social es un sistema de signos, la cultura es producción de significados y el lenguaje, cualquier manera de significar.

Para Giddens (1984) existen tres dimensiones estructurales en los sistemas sociales. Una de ellas es la estructura de significación. Aquí los signos y su existencia tienen que ver sólo como elementos y resultado de los procesos comunicativos en interacciones grupales. También plantea que las estructuras de significación tienen que ser aprehendidas en todos los casos en conexión con las estructuras de dominación y legitimación.

La cultura política, en esta concepción, implicaría una especificación dimensional o instancial de la simbólica social o la reducción a la escala de la instancia política. Admitiendo que esta instancia se relaciona con la gestión del poder o la oposición a esta postura, bajo la invocación de ciertos valores o creencias supremas y en vista de un proyecto político determinante. Entonces, la cultura política se conforma por lo simbólico que envuelve y da sentido a la gestión del poder o su oposición.

De esa manera, la problemática que despierta la hegemonía y la legitimidad política constituye, por definición, espacios importantes de movilización y de condensación del simbolismo social de los agentes, del grupo o sociedad.

Asimismo, la expresión de poder político implica aquí una interrelación de fuerzas entre polos dominantes e innumerables puntos de resistencia (Foucault,

⁴ *Signo* se define como la entidad constituida por un significante y un significado, que por sí solo o integrado en un conjunto, como parte de un código común, permite al mensaje asumir un significado en el proceso de la comunicación y puede ser escrito, hablado, gráfico o sonoro.

En Estados Unidos los estudios sobre el proceso de socialización política tienen una tradición que data desde 1959. No sucede lo mismo en México, donde sólo Segovia (1975) con una encuesta nacional y Nateras (1995) y Sánchez (1989A) con encuestas más locales, hacen apreciaciones sobre el proceso de socialización política. Acosta (1976) y Sánchez (1994) plantean, en distintos momentos, el interés por este tipo de estudios y proponen algunas líneas de acción para su análisis

1978). La cultura política se dicotomiza en formas de simbolismo dominante y dominado, dando lugar a una compleja relación de fuerzas simbólicas (Passeron, 1985) entre capitales simbólicos (Bourdieu, 1988) de individuos, grupos, clases sociales y sistemas sociales.

3.3 Socialización política: su concepción procesual

3.3.1 Socialización Política, Proceso de Aprendizaje y Estructurante de la Cultura Política

El concepto de cultura política se ha apreciado sólo como un agregado de actitudes, creencias, normas y, en algunos casos, comportamientos (González Casanova, 1981; Garretón, 1991); pero poco se ha profundizado en el proceso formativo de éstos (Gutiérrez, 1988). El implicar el proceso de socialización⁵ (visión social) y el aprendizaje político (visión subjetiva o individual) como parte importante de la explicación más amplia de cómo se constituyen modelos culturales en los distintos grupos o sociedades, es un campo de estudio que habrá que desarrollar en México.

La parte dinámica de la cultura política se refiere al proceso de estructuración (Giddens: 1984) y de interiorización del sistema de significados y prácticas políticas de los sujetos. A este último proceso lo denominé socialización política⁶.

En Estados Unidos los estudios sobre el proceso de socialización política tienen una tradición que data desde 1959. No sucede lo mismo en México, donde sólo Segovia (1975) con una encuesta nacional y Nateras (1995) y Sánchez (1989A) con encuestas más locales, hacen apreciaciones sobre el proceso de socialización política. Acosta (1976) y Sánchez (1994) plantean, en distintos momentos, el interés por este tipo de estudios y proponen algunas líneas de acción para su análisis.

⁵ La socialización política implica el desarrollo en el individuo, de ciertas orientaciones y patrones de comportamiento políticos. Todo estudio, en esta perspectiva, trata de responder a preguntas tales como ¿cuándo comienza en el individuo la percepción de fenómenos políticos y la actuación política? ¿dónde se originan los patrones y orientaciones del comportamiento político? ¿qué estímulos externos e internos tienen preponderancia en el proceso?

Claro que a mí no me interesa dar respuesta cabal a estos interrogantes, pero sí abordar el objeto de estudio desde el punto de vista de la comunicación masiva, y de manera particular la televisión y su influencia en los niños (Sánchez: 1994). En otro artículo se presentó la definición más elaborada en términos del proceso de educación que se sigue y la influencia que los denominados agentes de socialización tienen sobre el individuo (Ibarra: 2000A).

"La cultura política es algo que se aprende en la vida cotidiana, en la familia, en la escuela, en las organizaciones sociales y sobre todo en las contiendas sociales donde se identifican amigos y enemigos y donde se elaboran estrategias y tácticas" (Alonso y Rodríguez, 1990: 344-345) para interactuar con los demás, ya sea sobresaliendo, interdependiendo o subordinándose.

El aporte de una visión psicosocial sobre el estudio de la socialización política consiste en identificar las determinantes ocultas que implican contenidos y comportamientos precisos respecto al entorno político en que se desarrollan los individuos.

En el caso de nuestro entorno inmediato "una de las perspectivas que debiera seguir la investigación sobre el tema, consiste en identificar las raíces culturales de la realidad mexicana, las cuales enmarcan a la propia cultura política, fuente de inspiración de buena parte de las representaciones y acciones políticas" (Nateras: 1995, 212).

Esta preocupación, sin duda, ha demandado la inclusión de marcos conceptuales que refieran al conjunto de entidades involucradas en el proceso de socialización política, las cuales si bien matizan, no necesariamente originan o determinan los comportamientos políticos. Naturalmente en tal planteamiento debe considerarse al sujeto en su interacción dentro de grupos, organizaciones e instituciones y las distintas esferas (intersubjetiva, intergrupala, ideológica y social) que pueblan la realidad social.

Los estudios contemporáneos de socialización política, resultado de una fuerte tradición en investigación de culturas políticas, han tenido un particular interés por investigar la formación de los electores a través de las creencias, las actitudes, las percepciones y las motivaciones del elector individual (Galindo, 1994; Lujambio, 1994). Dichos análisis centran sus objetos en la formación y la expansión electoral de las preferencias de los individuos.

En este tipo de estudios, al igual que en los elaborados por estudiosos de las culturas políticas, se considera a la socialización política como el proceso que ha de

llevar a los individuos a la emisión de un voto. Es decir, es en ese momento que, desde su perspectiva, el ciudadano expresa su respuesta hacia el sistema. Es el lugar donde su participación muestra la influencia de los estímulos ambientales a los que se enfrentó hasta el día de la elección (Galindo, 1994).

Desde mi punto de vista, creo que el proceso de socialización política por el que pasa un individuo desde su nacimiento hasta su muerte, forma parte de la educación de la vida social o de manera particular de la vida política. Este aprendizaje varía en función de las características psicológicas y sociales del individuo y su agencia en la complicada red de relaciones de su cultura política.

La educación⁷, en términos generales, la entiendo como el proceso que incide y transforma a un individuo de manera intencionada o incidental. El proceso de educar, por lo general, se encarga de crear condiciones de capitalización cultural de una sociedad, para que pueda apropiarse de su mejor saber, buscando modificar o petrificar concepciones de la realidad y actuaciones de las personas y los sentidos.

La educación definida así, se entiende como el proceso de comunicación e interrelaciones sociales que intercambian saberes, conocimientos, valores y prácticas generacionales o, de una generación con otra (Durkheim, 1975) o, de un grupo a otro.

Vista la educación desde el agente que aprende, éste experimenta tres formas de conocer su entorno social o político, diferenciado por los ambientes escenificados en los espacios en que convive el sujeto: educación (o aprendizaje) formal, no formal e informal.

Relacionamos **el aprendizaje formal** con la escuela, es decir con el sistema institucionalizado, planeado, sistematizado, estructurado y graduado cronológicamente más o menos con las edades de los individuos implicados y jerárquicamente estructurado.

⁷ La educación, por tradición, se ha visualizado más desde el polo de la enseñanza y se le ha dado poca importancia al aprendizaje como polo dinámico donde el individuo ejerce una agencia de acuerdo a sus intereses y como campo de carácter científico (De Alba y otros, 1996).

El aprendizaje no formal se refiere a aquellas acciones educativas que se encuentran fuera del marco institucional y que aunque estén organizadas y sistematizadas proveen de tipos selectos de aprendizaje a grupos específicos en la escuela, la empresa y o la comunidad.

El aprendizaje informal sucede durante toda la vida, y se refiere al proceso de la vida cotidiana donde se adquieren experiencias, conocimientos, actitudes y aptitudes, en breve, competencias para el desarrollo de la vida, producto de la interacción con otros individuos. Por lo que este aprendizaje es asistemático y sin orden cronológico o cognoscitivo (Sánchez, 1994).

Es importante señalar que debemos distinguir dos momentos que atraviesa el sujeto en el proceso específico del aprendizaje político: el primero se refiere a los **contenidos políticos básicos para el desarrollo de la personalidad**, y el segundo al **aprendizaje específicamente relevante para el sujeto**, de acuerdo a su desarrollo político.

El primero incluye disposiciones básicas de creencias y actitudes de los grupos primarios (sobre todo familia) que afectan y ponen los cimientos del conocimiento político del individuo. El aprendizaje se inicia originalmente desde la niñez⁸, puesto que se asume que los niños desde muy pequeños y hasta la adolescencia (Dawson y Dawson, 1977) han establecido una relación progresiva en la comprensión y actuación política dentro del nivel de la comprensión intelectual y moral⁹. "Durante el desarrollo infantil los niños (as) asimilan las nociones sociales y políticas procedentes de su familia para construir los esquemas mentales que les permitan comprender las relaciones de poder" (Delahanty, 1995: 4).

⁸ Easton y Hess (1962) reportaron haber encontrado evidencia que indica que el mundo político del niño comienza a tomar forma antes de que ingrese a la escuela elemental y que durante los años de escolarización tienen lugar rápidos y dinámicos cambios en su concepción y actuación política. Delahanty (1995) sostiene que los aparatos psíquicos, que constituyen espontáneamente el mundo, son producto del proceso de socialización, esto es, de la conversión del recién nacido y su naturaleza en elemento social.

⁹ Ver, Ibarra (2000B) "El niño politizado: contribuciones para un recuento y conceptualización de la socialización política".

El padre y la madre, tutores primarios de los niños, a través de las normas de regulación de la educación familiar transmiten una forma de entender la comunidad y una visión del mundo, nociones como dinero, justicia, amor, etc. y en general de las relaciones sociales en las cuales están implicados los factores de distribución de la autoridad.

En este primer momento del proceso de socialización, quienes intervienen en la educación política del individuo son tres tipos de agentes importantes: la familia (Hess y Torney: 1967; Knutson: 1973; Meadowcroft: 1986), la escuela (Litt: 1963; Hess y Torney: 1967; Patrik: 1972; Niemi: 1973; Dawson y Dawson: 1977) y el grupo de pares (Langton: 1967; Kraus y Davis: 1975). El enfoque de este trabajo, en el proyecto más amplio, tratará de sustentar el rol de la televisión en esta clase de aprendizaje (ver, Kraus y Davis: 1975; Sánchez: 1989B y 1994; Sartori: 1992; Galindo: 1994 y Lujambio: 1994).

En esta clase de aprendizaje y específicamente en el caso de los adolescentes, interviene la influencia que tienen las diferentes y más profundas experiencias particulares de la socialización, como el hecho de pertenecer a grupos diferentes (club social o deportivo, iglesia, noviazgo, etc.), **los medios de comunicación**¹⁰ y los cambios en los esquemas cognoscitivos que forman a los individuos sobre su papel en la sociedad, afectando de manera directa o indirecta las orientaciones que se tienen hacia el sistema político y su vida política.

Durante la adolescencia, como se puede ver, existen otros agentes o factores importantes en la socialización política que se encuentran en los ambientes sociales en los que se desenvuelve el individuo y con los que convive cotidianamente, a estos agentes se les designa como grupos de interés.

El segundo momento en la educación política se refiere al aprendizaje específicamente relevante (Galindo, 1994) de los individuos, quizás desde la pre-adulthood (16 años en adelante) o durante la adultez, comprende el aprendizaje

¹⁰ Aquí, durante este período, la televisión empieza a bajar su influencia debido a que los adolescentes empiezan a utilizar otros medios informativos, con mayor dedicación de tiempo.

vinculado al papel del ciudadano (partidismo, ideologías, motivaciones para participar en el sistema político).

Plantea Galindo (1994) que existen dos tipos más de aprendizaje: uno que tiene que ver con el papel de súbdito, con el cual no estoy de acuerdo por partir éste de una concepción lapidaria donde la cultura política de México es pasiva y autoritaria; y el segundo aprendizaje vinculado al reclutamiento para papeles especializados, con el cual concuerdo pero sólo en el entendido que se refiere a la burocracia estatal y funcionarios, y miembros de partidos o legisladores.

El aprendizaje específicamente relevante, según las necesidades y potencialidades de los individuos, adquiere relevancia en el proceso de socialización política de los adultos porque el sistema de significados, normas, valores y modelos de comportamientos aprendidos durante la educación política tiene como fin hacer perdurar, o cambiar en su defecto, el sistema político en función.

Para resumir, Rafael Segovia (1975) señala que el poder de la socialización consiste no tanto en las cualidades de las creencias sino en la profundidad psicológica de las orientaciones políticas aprendidas o inculcadas en los individuos dentro de su familia. Es decir, mientras más enraizado esté el sistema de significados políticos, más oportunidades tendrá un sistema de sostenerse o sucumbir ante el embate de las ideas y acciones de una ciudadanía educada.

El mismo Segovia (1975) afirma que la socialización ha llegado a deformar algunos hechos de la realidad social (construida por el sistema político institucionalizado) para que puedan responder a las supuestas necesidades del individuo.

Recapitulando, podemos señalar que la dinámica social impacta en espacios y grupos específicos, de acuerdo a la agencia de los individuos y su madurez; en mayor medida en aquellos que pasaron por una educación política en el sentido estricto de la palabra, y en menor medida en los niños debido a la poca incidencia del proceso educativo político sobre ellos.

Estos individuos, y su agencia, no sólo son receptores de los impactos que tal dinámica tiene, sino que reorganizan y construyen contenidos y prácticas para hacer frente a las exigencias de su entorno social.

Una de las cualidades de la agencia de los sujetos y sus grupos sociales consiste en construir significados y con ellos marcos de valores, creencias, discursos y prácticas sobre hechos particulares de la vida, en general, y de la vida política, en particular. Tales significados o contenidos políticos determinan la construcción de formas de transmisión de las cuales derivan patrones de culturización (de acuerdo al sistema político institucionalizado) o de aculturación para el cambio social.

En este supuesto se encuentra el centro de análisis de la investigación en socialización política: los contenidos, significados y estructuras de acción política de los que son portadores los seres humanos, han de ser transmitidos, inculcados o educados de alguna forma.

3.3.2 Socialización Política, redondeando el concepto

El estudio de la socialización política centra su interés en los orígenes de las perspectivas políticas, tanto personales como sociales. La vida política de cualquier nación tiene diferencias y similitudes en cuanto a las adhesiones políticas, los sentimientos, el lugar y el poder que se otorgan en la política. Los ciudadanos de cualquier país comparten un sentido común de identidad nacional y lealtad que los distingue de los ciudadanos de otras naciones. Pero entre los ciudadanos de una misma nación puede haber diversidad de sentimientos respecto a la efectividad de sus líderes políticos (Dawson y Dawson, 1977).

Algunos individuos participan activamente en la vida política, otros se involucran poco. Tales variaciones reflejan, en parte, diferencias en los sistemas o culturas políticas que constituyen al país.

La aportación de la Psicología Social (Nateras, 1995), sobre todo norteamericana (Hymán, 1959; Niemi, 1973; Kraus y Davis, 1975), a los estudios de

los procesos de socialización política dentro de un contexto que define una o variadas expresiones de cultura política, ha consistido en indagar la manera en que dicho proceso se construye a partir del reconocimiento de ciertas condiciones que permiten su expresión y transformación.

Con frecuencia, al igual que en la conceptualización de cultura política, en la socialización política se parte de supuestos básicos que establecen que su función principal es el mantenimiento y la preservación de un sistema político. Esta interpretación implica la adopción de una postura ideológica que sustenta que la finalidad de toda socialización es lograr la homogeneidad política, estandarizando diferencias sociales y disminuyendo los conflictos (Acosta, 1976).

Yo creo que en realidad, la socialización política funciona también como un proceso estructurante de las culturas políticas. No sólo opera como un proceso equilibrador que mantiene intacto al sistema político, sino que esto depende del estado particular que guarde el sistema (estabilidad-inestabilidad), del contenido de la política y, finalmente, de lo que los individuos en proceso de socialización aprenden y actúan de sus experiencias, deseos y gustos particulares y de su agencia política en particular.

Así, la socialización política es un proceso que tiene como escenario un modelo de cultura política que lo articula a otros procesos sociales que conviven en el sujeto, de manera integral, el cual tiene la posibilidad de modificar de acuerdo a sus fines y orientaciones; tornándose este sujeto, según su madurez, en un agente de cambio que se adapta al entorno socio-cultural, si así le conviene, o promueve a otros vía el convencimiento, la actuación propia, o la transformación de las estructuras desde su ámbito subjetivo, constituyendo culturas políticas, la cultura o la sociedad en general.

De aquí que, la socialización política se entiende como el proceso mediante el cual el individuo aprende, reflexiona e interactúa con el ambiente político. Este ambiente político lo constituyen las culturas políticas, donde conocimientos, creencias y prácticas rebasan la esfera de la política institucionalizada y se ubican en formas

más amplias de distribución e interacción con el poder entre individuos de distintos ambientes de significación social.

Así, la interrelación que tiene un niño con sus padres, profesores, hermanos y grupos de convivencia, sin estar inserto en el sistema político oficial, establece juegos de poder, de negociación, de toma de decisiones, de prácticas, de creencias y de acciones de carácter político que tienen repercusiones en las formas futuras de inserción de los individuos a la vida política (Ibarra, 2000A).

Estudiar la socialización política considerándola más que como un mecanismo a través del cual la sociedad se reproduce a sí misma y preserva su estabilidad o cambio, tendrá que visualizarse desde los procesos de estructuración de la cultura política mediante la vinculación del sistema social y la agencia política del sujeto.

El papel de la agencia política de los sujetos puede revertir la influencia de los contenidos políticos de la sociedad o de los agentes básicos que se entretajan alrededor de la estructura de significación de las culturas políticas.

CAPÍTULO IV

LOS FACTORES DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Al revisar la bibliografía existente sobre socialización política, sorprende la escasez de estudios que vinculan televisión, familia, escuela y niños¹. Aunque existe una variedad de investigaciones que aisladamente y desde varias disciplinas, analizan el fenómeno político vinculado con diferentes instituciones y agentes de socialización, cubriendo de alguna manera, alguno de los aspectos de este objeto de estudio desde diferentes disciplinas.

Pocos intentos se han hecho para abordar de una manera más amplia, la interrelación de los tres principales agentes de socialización en la formación política de niños, el trabajo de Mario Solano (1992) desde un punto de vista de la filosofía marxista, integra de manera general el papel de los medios de difusión con la familia y la escuela en la reproducción de formas de subjetividad de adultos en sus implicaciones sociopolíticas.

Así que resultan pocos los esfuerzos interdisciplinarios o de carácter sociológico que consideran a los diferentes agentes de socialización implicados y la complejidad para entender las formas en que estos se vinculan a los procesos de recepción televisiva y socialización política de niños. Por lo que no es ocioso integrar en este capítulo, algunos de los principales agentes socializadores implicados en la politización de los infantes.

¹ Sin pretender una exhaustividad en la revisión que hice, detecté cuando menos una centena de documentos que sobre socialización política se han trabajado en diferentes partes del mundo. Pero al revisar el tema de socialización política con medios y niños, se contabilizaron alrededor de cuarenta estudios de 1970 a la fecha, en ocho países: dos en Europa, dos en Asia y cuatro en América.

4.1 La Socialización Política del Niño: Cuestionando el Determinismo Social de la Socialización

El niño, en su proceso de socialización política, se encuentra en un sistema de interrelaciones muy complejas, sin duda ello explica, en gran parte, la cantidad de fundamentos teórico-metodológicos sobre los que han tenido que apoyarse las investigaciones que se han desarrollado en este campo de estudio.

Comprender el aprendizaje de lo político en los niños a través de los procesos de socialización y de la construcción del sujeto por medio de su estructura psíquica (donde intervienen factores afectivos y cognoscitivos) constituye, sin duda, parte importante de lo que denominamos el proceso de la socialización política.

Esta idea presupone, desde luego, una apuesta epistémica más o menos fuerte según la cual los fenómenos sociales en toda su complejidad resultarían estrictamente entrañados por esa competencia del sujeto² en sus actos sociales y en la constitución de éstos.

Esta perspectiva nos obliga a situar la relación entre socialización y sujeto, más allá del debate tradicional sobre los efectos que tiene el proceso de socialización en los grupos e individuos de una sociedad. El situar la discusión en el ámbito de los cambios de una cultura -estructural- y en el aprendizaje de los individuos -funcional- en concordancia con las nuevas formas del sentir y las nuevas figuras de la socialidad humana (Navarro, 1994), abre perspectivas que refieren a los primeros modelos de explicación de la fenomenología social.

Los conceptos de socialización y sujeto son conceptos que aún cuando se han desarrollado de manera separada en diferentes ambientes disciplinarios, se entenderán conjugados en un mestizaje conceptual que nos facilite una visión más integral.

² En el caso de los niños, quizá en menor proporción que en los adultos, aunque habría que considerar sus ámbitos familiares, escolares y de amigos, como un contexto que les permite desarrollar conocimientos, competencias y habilidades en su rol de sujeto-en-proceso (Ibañez: 1991).

La tradición que subraya la importancia de la estructura social sobre los individuos, ha sido el marco natural desde donde la teoría de la socialización nace y se reproduce. El reivindicar la prioridad de acercarse al objeto de estudio desde el individuo, en estos momentos, no es un asunto meramente posicional sino una opción estratégica integrativa, cuyo objetivo último sería intentar una aproximación a lo que bien puede concebirse como el santo grial de la teoría sociológica: el descubrir y entender una teoría general de la dinámica particular y de la conformación de los grupos y sociedades.

Así pues, la teoría de la socialización es quizás uno de los campos donde la investigación social ha enfocado sus principales intereses en algunas épocas, sobre todo en la etapa de su gestación y en las últimas cuatro décadas.

Durante otras fases de su desarrollo, en la Sociología y en la Antropología existió una sensible preferencia por el estudio del comportamiento tan sólo de los individuos adultos, haciendo a un lado los estudios en migrantes y niños³, encasillando los planteamientos de la conducta social únicamente desde la perspectiva de la adaptación y del control social, debido, creemos a la problemática que genera la explicación del comportamiento grupal, en su aspecto metodológico (por considerar a las técnicas investigativas como muy sesgadas porque la información que se ha generado de dicho fenómeno surge, sobre todo, desde el mismo individuo, mediante encuentros y experimentos controlados), y por el carácter ético implicado en explicaciones moralizantes y paradigmáticas de la conducta en sociedad (Ibarra,1996).

De hecho, no siempre los estudios en este campo esencial de las Ciencias Sociales han presentado suficiente garantía de fiabilidad y validez, ya sea porque han tomado a la socialización como un concepto que ayuda a explicar tan sólo comportamientos típicos de los niños en su adaptación al medio ambiente social, o porque, por lo contrario, se le ha dado un peso superior utilizándola como la fórmula universal de la explicación del comportamiento social. Autores como Simmel,

³ No sucedió lo mismo con la Psicología, ya que ésta desarrolló una área de Psicología del Desarrollo, donde el interés por el niño fue uno de sus objetos de estudio más importantes durante los últimos cincuenta años (Freud, 1920, 1921; Piaget, 1933, 1937; Bruner y Haste, 1987; Vigotsky, 1973, 1979).

conciben a la sociología como la disciplina que se encarga de estudiar "las formas abstraídas que más que determinar la socialización, la constituyen propiamente" (Simmel: 1908, 21). Esto, sin duda, es uno de los intentos por elevar a la socialización a lo que se denomina constituir el objeto de la sociología.

En ese sentido, para constituir el campo de la socialización es necesario entender, además de sus condiciones externas, al sujeto y sus dinámica de las condiciones internas que han sido escasamente atendidas o, cuando lo han sido, son interpretadas en términos muy rudimentarios o lejanos a la interdisciplinariedad. Un intento serio e importante por proporcionar una explicación desde las correlaciones internas del sujeto y de la estructura, del comportamiento y del sistema social que conforma, fue la línea que inició la perspectiva Estructural-Funcionalista⁴, aunque el objeto social visto desde ahí se concibió como una estructura de normas que constriñen la acción de los individuos.

En esa misma línea, aunque con paradigmas distintos, se encuentran los planteamientos de los estudios de socialización política contemporáneos que, al tratar de entender el proceso de socialización desde distintas perspectivas epistemológicas, nos introduce al complejo campo de la teoría de la socialización con explicaciones diversificadas que últimamente han encontrado canales que la orientan esencialmente como un proceso de adaptación o de conflicto entre los individuos desde las distintas estructuras e instituciones del sistema social.

El punto de confluencia ha tropezado con las mismas interrogantes: ¿cuál es el peso del determinismo social en el sujeto? y ¿cuál es el papel de las acciones individuales en los procesos de construcción del mundo social?. Estas cuestiones son oposiciones claramente diferenciadas pero que deben interconectarse en su respuesta.

⁴ Talcott Parsons, quizá ha sido uno de los autores más prolíficos en ese tipo de explicaciones, ya que su obra constituye el proyecto más ambicioso al formular sistemáticamente esa perspectiva. A pesar de las severas críticas que ha recibido en las últimas décadas, esta concepción sigue siendo la herencia más rica para los sociólogos con vocación práctica y ejecutiva del ejercicio de la sociología.

4.2 El Niño y el Aprendizaje: la Visión del Sujeto en la Socialización

Si bien existen algunas actitudes e instintos innatos del niño, el desarrollo cognitivo, la imitación, la interacción y la Comunicación son fuentes del aprendizaje social⁵.

El psicólogo que ha revelado mejor el conocimiento del universo cognitivo del niño es, sin duda, Jean Piaget, quien durante más de 40 años elaboró un modelo de los estadios de su desarrollo. Sus trabajos han servido de marco y estructura teórica para muchas investigaciones desarrolladas en los ámbitos que conciernen a los niños, entre los que figuran de forma importante los estudios sobre socialización política (Rubin, 1976; Meadowcroft, 1986; Dennis, 1986; Tims, 1986; Garramone, 1983 y Bourdon, 1992).

En el tercer estadio, el operatorio concreto, Piaget destacó el hecho de que el nivel de las operaciones concretas no es el final del desarrollo para alcanzar la abstracción en su máxima expresión, ya que indica un cambio importante en el niño de 11 a 12 años (cuarto estadio, operatorio formal). Aproximadamente al principio de la pubertad, el niño puede hacer las mismas operaciones de jerarquización y seriación, pero ya sin los objetos, sino en su mente. Su modo de pensar abstracto ya transporta el modelo adulto.

El elemento fundamental que caracteriza el pensamiento del niño que accede a ese estadio es, sin duda, el ingreso a la conceptualización y el desarrollo de la habilidad para buscar sistemáticamente una respuesta a un problema. En esta fase,

⁵ El aprendizaje lo entendemos como el proceso que potencializa el desarrollo del individuo en todas sus dimensiones (física, emocional, cognitiva y relacional por señalar algunas) y forma parte esencial del proceso educativo. La educación en términos generales se entiende como el proceso que incide y transforma a un individuo de manera intencionada o incidental. El proceso de educar casi siempre se encarga de crear condiciones de capitalización cultural de una sociedad, para que pueda apropiarse de su mejor saber, buscando modificar o petrificar concepciones de la realidad y actuaciones de las personas y los sentidos.

La educación definida así, se entiende como el proceso de comunicación que intercambia saberes, conocimientos, valores y prácticas de una generación con otra (Durkheim, 1975) o de un grupo a otro. Esto nos ayuda a explicar las diferentes maneras de formar, transmitir, enseñar o aprender (todo depende desde la perspectiva que se observe) lo que ejerce el fenómeno de la socialización a través de los agentes de socialización, de manera especial, la escuela sobre la persona.

La escuela y la familia, por su parte, siempre han ejercido la función de educadores o forjadores de valores, no sucediendo lo mismo con la televisión. El informe "Mc Bride", producto de la comisión internacional para los problemas de la comunicación de la UNESCO, aclaró que difícilmente se puede negar el impacto educativo de los medios de información, y de la comunicación en general, aun cuando su contenido no tenga ese fin.

el niño es capaz, además, de poseer una lógica deductiva y de integrar el esquema simbólico a los esquemas sensorio-motores, subordinándolo a nuevas estructuras cuyo despliegue se prolonga durante la adolescencia y toda la vida posterior.

La imitación en los niños, que resulta esencialmente de la observación, sobre todo de sus tutores⁶, especifica igualmente sus propios límites como factor de aprendizaje. Sin la constancia y la agudeza de la atención, el niño no podría tener acceso a las informaciones necesarias para la adquisición de hábitos de nivel superior. Los niños podrán mirar a sus tutores o personajes mientras discuten, eligen y toman partido frente algún suceso particular o hecho formulado por un político, grupo o partido político; pero si no hay comunicación entre ellos y sus prototipos, no podrán adivinar sobre qué bases valoran, racionalizan y saben cuáles son los criterios de apreciación que utilizan para evaluar las posturas o comportamientos.

Con el desarrollo de sus estructuras cognitivas y morales hacia los 12 años, el niño está capacitado para comprender e interactuar con los primeros ejercicios de negociación y poder. Si la imitación se revela, pues, como determinante dentro de la socialización política, no puede ella sola más que conducir hacia informaciones parciales y, por tanto, hacia habilidades imperfectas.

La interacción y la comunicación, en forma de aprendizaje guiado por los padres o profesores y en forma de discusiones con sus semejantes⁷, por lo contrario podrán complementar o llenar los huecos de la simple imitación, y dar respuesta a las múltiples preguntas que los niños se formulan.

Es precisamente la comunicación interpersonal la que constituye la otra vertiente de la socialización. Este intercambio de mensajes abre el proceso ya que permite explicar las múltiples implicaciones que cubren los distintos conceptos, difícilmente asimilables por los niños solos.

⁶ Los niños a menudo reproducen comportamientos de sus tutores y de los personajes vistos en la televisión, incluyendo inflexiones de voz, actitudes y comportamientos (Bandura y Walters, 1963).

⁷ Este concepto lo consideramos igual que el concepto de *peer* (par) utilizado por los sociólogos norteamericanos, que se refiere, en este caso, a los niños más cercanos que comparten o interactúan en los distintos ambientes (escolar, vecindario, etc.), juegos, diálogos y prácticas sociales de su edad.

Pero ciertamente sólo el desarrollo propio y particular de las potencialidades de cada niño (con sus posibilidades y limitaciones cognitivas) para implicarse en diálogos y acciones de lo político, es lo que a fin de cuentas podrá explicar los distintos arcanos del proceso de socialización visto desde el sujeto.

La imitación, la interacción y la adquisición de saberes, le ayudarán a enfrentarse con los problemas y buscar soluciones. Cada día el niño se enfrenta en término medio a una centena de situaciones de aprendizaje, (dentro y fuera de la escuela). Un aspecto importante de la estimulación, de la realimentación recibida por el niño a través de su entorno, tutores y semejantes, no debe limitarse por lo que sucede alrededor, sino también por los efectos de sus acciones, que a su vez podrán modificar sus comportamientos.

4.3 Los Agentes de la Socialización política: la visión de la sociedad

El escenario que se va conformando alrededor del mundo de la significación política, ha llamado la atención de los estudiosos en cuanto al papel que juegan las diferentes instituciones y agentes de socialización que, por tradición, se veían implicados en este tipo de explicaciones.

La familia, la escuela y la iglesia⁸, junto con los medios masivos de comunicación, son los agentes más estudiados hasta estos momentos, debido a la influencia que ejercen en el aprendizaje social de los individuos. Así, en Estados Unidos, los estudios de socialización política⁹ que iniciaron con adultos, se han focalizado al papel de los agentes de socialización y su interacción con los niños y, sobre todo, con adolescentes por ser ésta, una población de pre-ciudadanos que entrarán en la escena política en no más de seis años, engrosando las filas de los votantes.

⁸ En la revisión que realizamos de bibliografía y hemerografía del tema de socialización política, encontramos un número considerable de reportes de investigación y estudios, sobre todo en la década de los ochentas, en Europa y Estados Unidos de Norteamérica, que analizan el papel de la iglesia como agente de politización en niños y jóvenes.

⁹ Ver a tres autores que en distintas épocas han contribuido en este campo de estudios al hacer un recuento de los estudios. Me refiero a Hyman en 1959, Niemi en 1973 y Kraus y Davis en 1978

A la vista de estos planteamientos, se puede interrogar legítimamente respecto a los factores que han contribuido, en los últimos cuatro decenios, a socializar al niño y a constituir un campo de estudio de socialización política en niños.

4.3.1 La familia como factor de socialización política

En el estudio de la socialización política se analiza el desarrollo de las creencias y valores políticos de los individuos desde sus inicios y su evolución primaria, hasta convertirse en comportamientos y prácticas políticas. Al tratar de explicar la influencia o los factores que contribuyen a dicha dimensión comportamental del individuo, la familia y la escuela, han sido los agentes de socialización más estudiados.

Es en la familia, no obstante dentro de los límites señalados por las potencialidades hereditarias, donde se forma la personalidad de los niños a través de la socialización. Este pequeño grupo en la mayoría de las sociedades contemporáneas es el mejor lugar donde puede llevarse a cabo tal desarrollo (Parsons, 1963). El niño aprende las pautas de conducta necesarias para sobrevivir en su entorno.

Hasta antes de la década de los 80's, se podían resumir fácilmente los estereotipos de la socialización: "somos como nuestros padres, especialmente como nuestro padre" era una frase comúnmente utilizada. Primero que nada porque la familia era considerada como el primer agente de socialización, segundo porque el niño se adhiere emocionalmente a sus miembros y tercero porque los resultados acerca del partidismo (Hyman, 1959; Niemi, 1973), al menos como se interpretan, sostienen la idea de que los niños generalmente adoptan actitudes políticas del padre.

Las influencias familiares en los niños se han explicado en dos vertientes: las percepciones de la autoridad entre padres e hijos (Knutson, 1973) y el desarrollo cognitivo del niño y su concepción de la política (Hess y Torney, 1967; Meadowcroft, 1986). Sin embargo, parece ser que los estadios de desarrollo cognoscitivo y percepciones de autoridad van de la mano, ya que casi siempre se interconectan estas dos variables en la explicación de la socialización política.

Meadowcroft (1986), en un estudio realizado con 718 parejas de padres e hijos durante la campaña política de 1980 en Indiana, analizó los estadios propuestos por Piaget en los niños y su implicación con el conocimiento, interés y discusión política que se establece con sus padres. En este trabajo se enfatizó la importancia de las relaciones interpersonales armoniosas en las familias, como un escenario para el desarrollo de lo político.

Hess y Torney (1967) tuvieron el mérito, en su estudio con 17,000 escolares norteamericanos, de establecer una correlación múltiple al implicar varios factores como familia, escuela, grupo de iguales, afiliación religiosa, clase social y grado de coeficiente intelectual de los niños en los procesos de socialización política. Uno de los resultados de este estudio fue el de darle un peso importante al papel de la familia como forjadora de valores y comportamientos políticos de los escolares.

La bibliografía sobre socialización política sugiere que la familia es el núcleo que integra las influencias de los demás agentes de formación de lo social. Es en ella donde se desarrollan las primeras percepciones de la autoridad, la posición económica, el interés por la escolaridad y la participación de los niños con sus semejantes. La unidad familiar, parecen concluir los estudios de socialización política, puede ser considerada el ámbito más natural donde se establece la primera relación social, donde las madres generalmente proporcionan el contacto más cercano (Renner, 1996) y los padres suelen ser, para los niños, el puente entre la conciencia y el ambiente social (Atkín, 1981; Tims, 1986).

El padre y la madre, a través de las normas de regulación de la educación, transmiten un contenido de la visión del mundo, de su comunidad, de las nociones que tienen del dinero, la amistad, la justicia, el gobierno y, en general, de las

relaciones sociales en las cuales se implican los principios y la forma en que se distribuye la autoridad (Atkin, 1981; Tims, 1986).

En un grupo importante de estudios sobre socialización política realizados entre las décadas de los cincuentas (Hyman, 1959), y sesentas (Niemi, 1973) y las dos últimas décadas (Musgrave, 1983; Feroso, 1994) prevalece un modelo que da primacía a la familia sobre los demás aspectos de este proceso, los cuales son considerados como modificadores o consolidadores del comportamiento político.

Un factor que debe ser considerado sobre la influencia de la familia en las actitudes y comportamientos políticos, es el potencial impacto de las relaciones y comunicación familiar (Tims, 1986), mediado por el desarrollo cognitivo de niños y adolescentes (Meadowcroft, 1986). Existen estudios del efecto producido en los niños la partida del padre por períodos largos de tiempo (Burton y Whiting, 1961, cit. por Niemi, 1973). Pinner (1965, cit. por Niemi, 1973) sugiere que la sobreprotección paterna guía a la desconfianza e indisposición política. Otros estudios sugieren que los niños de familias con fuerte autoridad materna son más autoritarios y políticamente menos interesados que los niños de familias unidas (Tims, 1986). También en la niñez se adopta la preferencia por un partido político, correspondiendo a las preferencias de los padres (Sears, 1969).

Así, la familia se plantea como el ambiente dominante y determinante en la dirección y grado de impacto de las experiencias en el conocimiento y comportamiento político, aunque llaman la atención otros autores por su precaución al concluir que la familia, en lo que a esto respecta, tiene poca influencia en el desarrollo político del niño (Niemi, 1973).

4.3.2 La escuela como factor de socialización política

Otro grupo importante que se ha considerado en los estudios de socialización política es sin duda la escuela.

La escuela, considerada en los trabajos de Althusser (1974) como un aparato ideológico al servicio del Estado, sin duda ha provocado en distintos países y ambientes científicos, la apertura de una área de trabajo investigativo para distintas disciplinas.

Parece comprobable que algunas actitudes y orientaciones pueden ser desarrolladas o fuertemente reforzadas por la escuela, pero aún existe la duda acerca de que la escuela tenga un impacto significativo, como la conclusión inequívoca que plantea "la escuela pública parece ser el instrumento más importante y efectivo de socialización política en Estados Unidos" (Hess y Torney, 1967: 101).

Este planteamiento desde la perspectiva de socialización de Durkheim (1975) en términos de consenso y de desviación, considera el papel de las *élites* y de los partidos políticos en la administración o dirección de los planteles educativos y su lealtad hacia el sistema político, como el espacio natural donde se desarrolla la politización de la mayoría de los ciudadanos (Musgrave, 1983).

En Estados Unidos, el trabajo de Hess y Torney (1967) le otorga un peso importante a la escuela en la generación de actitudes políticas, sobre todo a partir de la influencia de los profesores y de los cursos cívicos con los que cuenta el *currículum* de la educación básica.

Otro trabajo propone que el profesor, de acuerdo al rol que éste juega al representar una institución educativa para el alumno, no encarna sólo el conocimiento sino también la ley o el poder dentro del aula de clases (Goffman, 1975), dando así una determinada imagen sobre las actuaciones políticas. En lo relacionado al estilo del maestro y la participación que éste podría tener en el proceso de socialización, Stubbs (1978) ha sugerido pensar en la influencia indirecta que éste logra con el uso de su sentido del humor sobre las interacciones políticas de los alumnos.

En otros estudios, Litt (1963, cit. por Niemi, 1973), Patrik (1972, cit. por Niemi, 1973) y Dawson y Dawson (1977), encontraron, en distintas épocas, que las clases de civismo tienen algún tipo de impacto en ciertas actitudes políticas y efectos significantes bajo ciertas condiciones.

Un estudio reciente en México elaborado por Carmen de la Peza y Sara Corona (2000) de manera contrastante, fundamentan como los libros de texto en civismo e historia, obligatorios en las escuelas, tratan de imponer concepciones políticas desde una sola perspectiva, que se demuestra en el análisis de diferentes épocas del contenido de dichos textos. Los resultados de las autoras sugieren el carácter no político en las distintas nociones de lo político que se plantean.

Algunos aspectos del ambiente escolar, formal e informal, han sido también objeto de estudio, tales como los ritos manejados en las actividades cívicas (Maya y Silva: 1985), el manejo de símbolos y signos nacionales ligados al reforzamiento del patriotismo o nacionalismo (Hanhausen, 1992; Charles, 1987), encontrando un relativo o poco efecto en las actitudes de niños y adolescentes.

Los estudios y la observación común, sugieren que las escuelas, a menudo, tienen impacto significativo en el desarrollo de actitudes políticas; sin embargo, los resultados presentados en los trabajos anteriores indican que los efectos en los niños son heterogéneos, dependiendo de factores estructurales como el papel del estado y de ambientación familiar y escolar que definen los tutores de manera especial el rol de los profesores en los niños (Vázquez y Martínez, 1996).

Con la revisión de éstos y otros reportes más contrastantes entre sí, parece inescapable concluir que los efectos de la escuela son altamente variables, dependiendo, entre otras cosas, de la calidad del profesor, el material de clase, la composición política y social de la escuela y del salón, circunstancias particulares de tiempo y lugar (elecciones, períodos de informes gubernamentales, etc.) y los efectos interactivos entre lo que se enseña en el salón de clases y lo que se aprende informalmente dentro y fuera de la escuela.

La escuela es considerada entonces el espacio *sui generis* donde la variable desarrollo cognitivo debe vincularse de manera directa con lo que se aprende de lo político, ya que el interés de los estudiantes está signado por su estadio cognitivo y su interés particular, si se quiere, producto de su experiencia particular en su familia y su comunidad.

4.3.3 Los grupos de pares, otro agente de socialización política

Los agentes de socialización política más trabajados, aparte de la familia y la escuela, han sido sin duda los grupos de pares. En el caso de los estudios con grupos de pares o semejantes y su influencia en la socialización política, el análisis se vuelve complicado por la variedad de formas y tipos de estudios realizados. Como lo demuestra Niemi (1973), la influencia de los grupos de pares sobre actitudes y comportamientos, parece ser una extensión de los patrones de influencia que ejerce la familia, ya que suele existir una relación afectiva y de estima por los seres queridos que se transfiere fácilmente a la familia y a los amigos (Kraus y Davis, 1975).

Los grupos de pares, compañeros o de iguales se ha entendido como el grupo de personas de la misma edad. El concepto de grupo se entiende en el sentido lato, para significar que entre los integrantes hay relaciones interpersonales; la expresión 'de la misma edad' se aplica, en este contexto, a niños y jóvenes con similitud conductual.

El grupo de iguales al igual que los medios masivos de comunicación, tiene un peso importante en la socialización política entre otras situaciones por las circunstancias macrosociales que se dan en la sociedad actual influida por el desarrollo industrial. Feroso (1994) sostiene que las características que se le otorgan al grupo de iguales, es el resultado de tres fenómenos de la sociedad contemporánea:

- 1). *La familia nuclear.* La actual configuración y número de miembros de la familia contrastan con la familia patriarcal, más amplia y más estructurada, que permitía satisfacer la amplia gama de necesidades interpersonales tales como vínculos entre primos y otros parientes de la misma edad. Si a esto se suma la ausencia cotidiana prolongada del padre y de la madre, por motivos laborales, se comprende la necesidad de que los menores tienen de establecer relaciones extrafamiliares con sus iguales.

2). *La emigración hacia las grandes ciudades.* El éxodo hacia las grandes ciudades, en busca de mejor calidad de vida es otro factor añadido a la constitución de la familia. Las diminutas viviendas y las condiciones de la ciudad como el tráfico vehicular y el distanciamiento geográfico entre familias amigas y las salidas de fines de semana propician la formación de grupos de iguales.

3). *La democratización de la enseñanza y prolongación de la permanencia en los centros educativos.* Los dos fenómenos anteriores quedan mitigados, gracias a la extensión de la edad escolar obligatoria, que reúne a alumnos de la misma edad en un apretado horario lectivo que los hace convivir en otros tiempos, fuera del escolar.

Así, el papel que juegan los pares en la socialización política parece ser importante en estos momentos, tal como lo demuestran los estudios de la psicología social y de la psicología evolutiva al estudiar e intentar entender la estructura de los grupos de pares, su liderazgo, sus formas de interrelacionarse, su dinámica y sus aportaciones a la maduración de los niños sobre todo en la adolescencia (Fermoso, 1994).

La influencia de los pares es menos persuasiva que la de los padres en la primera y segunda infancia, pero hacia los 10 y 11 años, después de la influencia familiar, parece que la de los pares se refuerza o modifica ligeramente (Niemi, 1973).

Lo anterior no solo sucede en la etapa de la infancia; en otro estudio, Langton (1967) sostiene la noción de que grupos informales de semejantes son de influencia durante y después de la adolescencia; también sugiere que el ambiente informal es más importante que las actividades de grupos formales.

Tanto en la familia como en la escuela, el niño se encuentra en una situación de sometimiento, en la que es posible ejercer poder sobre él. En ambas situaciones, el niño forma parte de un grupo de edades heterogéneas (Fermoso, 1994), en el que algunos –en virtud de una posición que se basa esencialmente en la edad y su corpulencia- son más poderosos que otros. No obstante, un grupo de pares es, entre

otras cosas, un grupo de edades homogéneas. Todos sus miembros al tener la misma edad, o una edad semejante. En consecuencia, dentro de dichos grupos el niño puede obtener determinadas experiencias que probablemente no estén a su alcance en una familia normal, sobre todo en las familias nucleares.

Así la experiencia de mezclarse e interrelacionarse con iguales constituye una preparación esencial para la vida social y política adulta. El sujeto que durante la adolescencia no llegue a dominar la capacidad social de interrelacionarse con sus pares no estará en condiciones de llevar una vida adulta normal.

Otra importante consecuencia de los grupos pares en la socialización política es que el individuo aprende a lograr y a aceptar dentro de un grupo el estatus que le corresponde por sus propios merecimientos, a diferencia de la posición que le es adscrita en la familia (Musgrave, 1983).

Como ya se señaló anteriormente los grupos de pares desempeñan funciones sociales, además de las individuales. No obstante, la importancia de sus funciones sociales es más bien de carácter familiar o político y no directamente educativo.

La edad y el género en el desarrollo de los grupos pares representan un elemento importante en el proceso de socialización política, ya que en su estructura se encuentran las formas específicas de socialización. Por ejemplo en niños del último ciclo escolar de la educación básica la diferenciación del género se hace patente y se articula a valores de carácter político, tales como castigar al niño que se relaciona con niñas o viceversa. Los grupos de niños son más numerosos y están rígidamente estructurados en comparación con las niñas. Los niños se reúnen en torno a un líder, que puede tener uno o más satélites. A menudo el líder es el capitán del equipo integrado por alumnos del mismo curso, o es un chico especialmente inteligente, de modo que la estructura formal de la clase es paralela a la estructura formal organizada por los profesores (Musgrave, 1983).

4.3.4 La iglesia como agente de socialización política

Otro de los factores de la socialización política, que últimamente se ha estado estudiando en Estados Unidos, es el rol que desempeña la iglesia (a través de sus sacerdotes, pastores, ministros, catequistas, etc.) en las orientaciones políticas de sus feligreses (Leege, 1988; Beatty y Walter, 1989; Jelen, 1992).

Las iglesias cumplen una doble misión socializadora. Por una parte transmiten a quienes les escuchan mensajes pletóricos de convicciones, de simbología y de principios de conducta moral. Y por otra parte, con sus ritos, sus símbolos y sus cultos fomentan la participación comunitaria y la solidaridad, que son formas maduras de convivencia (Fermoso, 1994).

La afiliación religiosa inscribe al individuo en una comunidad de creyentes, que intervienen en la socialización secundaria, con no menor eficacia que la escuela (Beatty y Walter, 1989).

La afiliación es un fenómeno psicosocial, porque sólo se efectúa cuando de alguna manera quien lo hace se identifica con la institución de la que aspira a formar parte. Entiéndase que me refiero a una afiliación consciente y voluntaria. La pertenencia a una iglesia, elegida por los padres o tutores y con la cual nos identificaremos, de alguna manera en la vida adulta.

De esta manera, las iglesias para los niños son agentes de socialización en un primer momento, como instancias formadoras en el campo religioso y en un segundo momento como promotoras de conocimientos filosóficos y políticos alrededor de situaciones de la vida social común. Así, la formación religiosa ha empezado a ser tema de interés como elemento que participa en la socialización política, sobre todo entre los estudiosos de Estados Unidos de Norteamérica (Leege, 1988; Beatty y Walter, 1989; Jelen, 1992).

Poco se sabe aun, respecto a las formas específicas de socialización política mediada por las instancias religiosas; pero en algunos países como España y México, donde históricamente ha imperado el uniformismo y no el pluralismo

religioso, se pueden identificar algunos procesos básicos que utiliza la iglesia católica, tales como: movimientos en pro de la infancia y la juventud, catequesis para niños y centros de esparcimiento (cines, clubes, colonias de verano, residencias, encierros) y cursos específicos (Fermoso: 1994).

Carrier ha usado documentación de 400 familias y ha comprobado la íntima interdependencia del comportamiento religioso y las estructuras de relaciones de las familias. Los gestos religiosos, los ritos, las plegarias y la celebración de las fiestas cohesionan al grupo familiar, y los llevan a realizar tareas conjuntas y a tomar decisiones individuales y en grupo (Carrier, 1960). Este autor cita numerosos testimonios de adultos, que recuerdan minuciosamente los ritos familiares durante su infancia. La identificación religiosa que se adquiere en los primeros años ha dejado su impronta en la personalidad adulta, mientras que los sentimientos de afiliación aún se conserva.

Las iglesias por su parte y quizás debido a su madurez histórica -la mayoría de ellas milenarias (en relación con la escuela, el estado o los medios masivos de comunicación de reciente creación)-, y por sus radios de acción y poder (Las iglesias son dueñas o coordinan escuelas y medios de comunicación masiva en las diferentes latitudes del mundo) han entendido la importancia que juegan en la resocialización y socialización secundaria. El asociacionismo promovido por las iglesias, principalmente del asociacionismo infantil y juvenil, tiene naturalmente efectos socializadores. Este hecho es conocido por las iglesias, las cuales están en la 'avanzada' de estos movimientos, principalmente en países religiosamente plurales como Holanda, Alemania, EE. UU., etc.

Pero la forma más potente de socializar en instituciones o grupos diferentes a la familia e influyentes en los niños a partir de los 3 años, son los centros educativos que en todo el mundo regentan las iglesias, desde la educación preescolar hasta la educación superior.

4.3.5 La Televisión un factor contemporáneo de la socialización política

El considerar a la televisión como un factor de socialización política, después de que la mayoría de estudiosos de la socialización le han dado un peso importante a la relación familia-iglesia en un primer momento histórico y después a la familia-escuela en un segundo momento, sin dejar de considerar que estas formulas tienen una influencia fuerte en la formación de niños, son muchas las características que cada día se le va otorgando a la televisión o a la formula familia-escuela-televisión, sin menospreciar el papel del grupo de pares en la adolescencia, más que en otras etapas de la vida.

Los investigadores parecen estar de acuerdo en que la parte más importante del proceso de socialización tiene lugar en el seno de la familia durante los primeros años del sujeto. Así los agentes socializadores más importantes suelen ser los padres, los hermanos (si los hubiera) y otros niños, quedando en segundo lugar la escuela y, para algunos, la iglesia. Existe, de la misma forma, el acuerdo en que la televisión desempeña un papel fundamental en el proceso de socialización; el desacuerdo comienza cuando se plantea la magnitud de esta influencia (García, 2000). Es decir no existe un acuerdo tácito respecto a qué o cuánto aprende el niño de las actitudes y creencias de su familia, amigos, etc., y qué o cuánto de la televisión.

Sin embargo en la actualidad no es fácil negar el rol de la televisión en el proceso de socialización política de niños, debido entre otras cosas por la tecnicidad con que se maneja, la unidireccionalidad de sus mensajes, los contenidos multiformes y multisignificativos y el control sobre los usuarios; todo se reconoce tan universalmente que se ha acuñado la expresión Socialización medial (Fermoso, 1994; Musgrave, 1983). Basta repasar los rasgos básicos del proceso socializador, donde la televisión se ha convertido en un agente transmisor de cultura. La televisión con sus contenidos, afecta al elemento conceptual de la socialización de los niños, más que a otros grupos de edades, debido entre otras cuestiones por la exposición de valores, códigos éticos, significados y creencias.

Se considera que la televisión ayuda a que los niños adquieran determinadas creencias, valores y costumbres, que serán diferentes en cada uno, dependiendo de sus circunstancias o necesidades del niño como de los valores y costumbres ya existentes.

“Se puede decir que la televisión interviene en el proceso de socialización del niño de tres formas diferentes pero a la vez, relacionadas: a) Presenta conductas que pueden imitarse; b) Proporciona imágenes que pueden provocar determinadas acciones; c) Es el medio por el que, a muy temprana edad, los sujetos se familiarizan con los valores de la sociedad” (García, 2000: 75).

No obstante los múltiples resultados para entender como la televisión se implica en el proceso de socialización política, se hace necesaria la reiterada pregunta de cómo conceptualizar el papel de la televisión, ya que ha provocado grandes debates entre tradiciones opuestas de investigación.

El papel de la televisión es percibido por dos vertientes del modelo de los efectos, los que infieren efectos desde los contenidos y los que miden esos efectos desde las respuestas de las audiencias como el resultado de un proceso de negociación entre el contenido televisivo y los receptores (Liebes y Ribak, 1992).

En esta línea de estudios se ha descubierto que existen mensajes que reproducen estilos de autoridad, como los autoritarios que ejercen un sometimiento y aceptación incondicional a las figuras de autoridad o también, por otro lado, se desprestigia o se desacredita a líderes políticos o gobiernos (Medina y otros, 1983).

Singer (1983) demostró que la televisión, al presentar manifestaciones disidentes, actos de violencia y/o terrorismo, provoca distintas emociones en los públicos, que pueden llevarlos, cuando menos, a tomar partido por tal o cual situación.

Los problemas políticos presentados en la programación televisiva pueden generar también opiniones y sentimientos nacionalistas y hasta patrióticos, o todo lo contrario, dependiendo de la manera en que se presenta la información (Rebeil y

Montoya, 1987). Los personajes, producto de la televisión, también pueden provocar ese mismo efecto (Medina y otros, 1983).

La premisa que subyace en esta perspectiva es que "los mensajes reflejan la visión social, la posición de clase o la ideología de los emisores de la comunicación de masas, o bien, (reflejan la manera) como hacen la selección, el procesamiento y la distribución las organizaciones de medios de comunicación" (Lozano, 1996: 115).

Aquí expondremos argumentos a favor de la idea de que la televisión contribuye, de igual forma, a la de los demás agentes (familia, escuela, grupo de pares e iglesia), al proceso de socialización política. La televisión contribuye o facilita el aprendizaje sobre lo político y la política, de tal forma que es posible configurar creencias y comportamientos políticos como consecuencia de un proceso mediado¹⁰ y sistemático de recepción televisiva.

En estos momentos, el estudio del niño como centro de la socialización política, de acuerdo a sus ámbitos de significación familiar y escolar, y a sus formas de interpretación de la realidad, signados por su rol de receptor televisivo, ubica a los primeros estudios de socialización política en un contexto lejano y complejo, donde la determinación socio-cultural de los agentes de socialización se relativiza por la presencia de un papel más dinámico, informado y consolidado de los infantes en su negociación e intercambio de opiniones y acciones de lo político con sus interlocutores en los ámbitos familiares y educativos.

El analizar de qué manera influyen la familia y la escuela en los procesos políticos, ha dado lugar a la profundización acerca del papel que viene desarrollando la televisión como medio masivo de difusión y como agente de socialización.

¹⁰ Este proceso de mediación lo entiendo como la instancia desde donde se le otorga significado al proceso de comunicación (Martín Barbero, 1989). Las mediaciones provenientes de diversas fuentes, algunas desde el mismo sujeto, del discurso televisivo o desde otros factores institucionales y estructurales del sistema social (Sánchez, 1992).

Televisión y socialización política es una mancuerna de estudio que generará intereses disciplinares en distintos países durante los próximos años, hacia una explicación que ayude a entender la cultura política del siglo XXI.

CAPÍTULO V

LA TELEVISIÓN EN LA SOCIALIZACION POLÍTICA: ANTECEDENTES Y MODELO DE EXPLICACIÓN TEÓRICA

Separar la televisión de los otros agentes de socialización, sólo se justifica en la medida que nos permita centrar el eje que posibilita una explicación contemporánea de la socialización política. La rápida aparición e inmediato desarrollo de la televisión como medio de comunicación masivo ha sido foco de atención de diferentes disciplinas, desde hace cuatro décadas debido, fundamentalmente, al daño potencial o efectos negativos que se pensaba que este medio podía provocar, especialmente entre las audiencias más jóvenes (García, 2000)

La visión más reciente ubica a la televisión en una perspectiva de efectos positivos y, en el mejor de los casos, como formadora o forjadora de aprendizajes en las diferentes áreas y dimensiones del ser humano, o como constructora de hechos culturales (Gilabert, 1995; Orozco, 1996A).

Cualquiera de las visiones que se le otorgue a la televisión, ésta se encuentra en el centro de las explicaciones de lo que acontece en la sociedad de este nuevo milenio; su contribución relativa o absoluta, forma parte de la misma historia del desarrollo de la investigación de la sociología de la comunicación. En ciertos periodos se le ha otorgado un peso fuerte o débil en la explicación de los fenómenos sociales, lo cual ha dependido de las posturas científicas y disciplinares desde donde se construye el objeto de la explicación.

Este capítulo desarrolla, con una visión general, el rol que ha venido jugando históricamente la televisión, en los procesos de socialización política. En una primera parte me acerco al origen y antecedentes de la preocupación científica en torno a la importancia de su rol. En segundo lugar, se explica la consolidación del objeto de

estudio desde las tres grandes perspectivas de análisis y, en un tercer apartado, se exponen aquellas teorías y significados sobre la televisión en la socialización política en los que se sustenta este trabajo de tesis.

5.1 Antecedentes de la Televisión en la Socialización Política

En la línea de los estudiosos de la socialización, Hyman (1959) hace uno de los primeros recuentos donde la contribución de la televisión se considera muy marginal, ya que ésta apenas empezaba a formar parte de la atención de los niños (sobre todo de clase media y alta, ya que la televisión aún no era popular) y de los investigadores de aquellos tiempos.

"No obstante, resulta curioso que Hyman haya usado los resultados de los medios masivos en los estudios clásicos sobre votación en Elmira, Nueva York y Eric Country, Ohio, para apoyar la tesis de que la influencia paterna domina las opiniones de los hijos acerca de los asuntos políticos, sin indagar lo que los hijos, en los años cincuenta, hacían con los medios" (Kraus y Davis, 1975: 24).

Por otro lado, los estudiosos de la comunicación en Estados Unidos (Schramm y otros, 1961) y en Inglaterra (Himmelweit y Swift, 1969), hacían los primeros intentos por evaluar el impacto de la televisión en los niños y con ello abrían un nuevo objeto de estudio que se interconectaba con la problemática social y política.

Estos estudios fueron, en cierta manera, el punto de partida de posteriores investigaciones. De hecho, en los años siguientes, la televisión estuvo sometida a un escrutinio más intenso por parte de ciertos sectores sociales realmente preocupados por el tema, especialmente, en Estados Unidos.

En esta línea de trabajo, cuando menos hasta 1970, se consideró escasa y poco contributiva la influencia de los medios masivos a la socialización política (Kraus y Davis, 1975). Los trabajos de Hyman no estuvieron disponibles para el grupo de Schramm ni para los otros investigadores, ni los de éstos para Hyman; así, la

conclusión que prevaleció en el ámbito de los estudios de socialización política fue que "la familia es el agente de socialización más importante" (Hyman, 1959: 60).

Por su parte, los psicólogos sociales (Bandura Y Walters, 1963; Knutson, 1973), en los estudios de socialización en general y del aprendizaje social, detectaban la influencia que empezaba a ejercer la televisión sobre los procesos cognitivos y comportamientos de los niños.

Durante casi una década, los estudiosos que intentaban explicar el fenómeno de la socialización desde la perspectiva de los medios masivos, las actitudes y las prácticas políticas, excluyeron en sus hallazgos la información producida por las investigaciones desde otras perspectivas disciplinares.

Kraus y Davis nos explican algunas razones por las cuales existe un relativo descuido de las variables de comunicación masiva en los estudios y bibliografía de socialización política.

1. Al conceptualizar la socialización política, los investigadores definieron las variables dependientes a modo de excluir a los medios masivos como posibles influencias primarias. Por ejemplo, no era de esperarse que los medios propiciaran actitudes tales como la identificación de partido, las cuales, por definición, eran competencia de la familia. Existía la tendencia a contemplar a la familia como el centro lógico de influencia, reforzado más o menos, por todos los demás agentes de socialización. Este razonamiento tautológico puede haber preordenado parcialmente los resultados de las investigaciones.
2. Los primeros estudios de los medios masivos que se ocuparon de los efectos en los adultos por exposición a la radio o los diarios, concluyeron que los medios sólo servían para reforzar las actitudes, valores o comportamientos existentes. Los investigadores en socialización política citaban esos resultados como apoyo para excluir a los medios de sus análisis. El hecho de que estos estudios hayan utilizado a personas adultas para responder a sus preguntas, no impidió que los investigadores en socialización extendieran estos resultados a los niños.
3. Los investigadores en socialización tendieron a considerar a los medios masivos como poco más que simples transmisores de información. Por consiguiente, no diferenciaron entre sí los canales de comunicación, ni intentaron evaluar diferencias en

los patrones de uso de los medios en los niños. Se ignoraron las orientaciones de los niños hacia los diversos medios. Posiblemente, estos investigadores asumieron erróneamente que todos los niños estaban expuestos similarmente a los mismos mensajes de los medios masivos y por esa razón no se podían evaluar las diferencias en efectos -porque no existía un grupo control- (Kraus y Davis, 1975: 24-25).

Habría que reconocer que el trabajo de Kraus y Davis fue pionero en hacer una síntesis de la historia de los estudios de socialización política y medios; la publicación de su texto "Comunicación masiva, sus efectos en el comportamiento político", concentró desde hace poco más de 25 años el mayor número de artículos y textos que de alguna forma abordaban esta temática.

La tradición norteamericana, en este campo de estudio, se ha venido extendiendo hacia algunos países de latinoamérica entre los que destacan México, Argentina y Perú. En otras latitudes, como lo es el caso de Italia, han sobresalido trabajos como el de un viejo y clásico de la politología, Giovanni Sartori (1992), quien en un ensayo titulado "Videopoder" aborda el problema del poder en un marco donde la televisión modela la actual cultura política.

Los estudios e investigaciones empíricos realizados desde entonces y hasta la fecha sobre el rol de la televisión en la socialización política, han estado, en número, por debajo de las investigaciones realizadas sobre la violencia televisiva y por arriba de otros aspectos estudiados, que se vinculan a la televisión.

Haciendo un balance de los trabajos en esa línea durante los primeros 40 años de su constitución, encontramos una relación directamente proporcional con la evolución del sistema televisivo y del rol del niño en su familia.

5.2 La consolidación del objeto de televisión y Socialización Política

En la historia del estudio de la socialización política y la televisión, se han venido consolidando tres grandes concepciones, primordialmente como producto de intereses individuales, disciplinares y pragmáticos, dados por las necesidades de

instituciones públicas o gubernamentales al tratar de entender cómo se construye, desde adentro, el sistema político.

Estas formas de construir el objeto de estudio de la socialización política tiene que ver también con su evolución desde visiones simples, conductistas y mecanicistas a formas complejas, interactuantes y más dialécticas, en un ir y venir entre el papel del sujeto y su estructura.

De esa manera, surgió una tendencia motivada por el deseo de entender las bases de los diversos modelos de conductas y aprendizajes políticos individuales, donde la Psicología Social y la Educación han sido su ambiente natural de desarrollo como parte de este enfoque. Por otro lado, enraizado en la tradición sociológica (macro social) del concepto de socialización en general, otro enfoque analiza los procesos y las características que los sistemas políticos sugieren a los individuos. Ambas explicaciones, aunque contradictorias, han retroalimentado las supuestas fronteras que establecen, redefiniendo sus orientaciones y formas de abordar sus objetos de estudio.

Este corte en la forma de abordar el objeto, más que visualizar una separación polarizada en las dos primeras concepciones, sólo otorga un peso protagónico al sujeto o a la estructura, para diferenciar las maneras desde donde se construye el objeto de la socialización política. En esencia, son sólo una misma forma teórico-metodológica de abordar esta problemática, como las dos caras de la misma moneda.

La tercera tendencia, más que superar a las anteriores, las incorpora y las integra. Así, el individuo y la estructura social son considerados desde una perspectiva donde la agencia del sujeto estructura las estructuras y éstas lo condicionan de alguna manera. Aquí el papel protagónico de los medios masivos de comunicación, y en particular de la televisión, es importante en la explicación de la socialización política contemporánea.

5.2.1 El aprendizaje político y la visión del sujeto.

Desde la última mitad del siglo pasado, los estudios políticos han sondeado los patrones de las actitudes y el comportamiento político individual y la manera en que éstos se relacionan con las condiciones económicas, sociales y psicológicas. También se han explorado los patrones de interés y participación política (Dawson y Dawson, 1977).

El enfoque del aprendizaje político del individuo parte del supuesto de que las personas no desarrollan de repente sus ideas políticas, sino que éstas son producto de procesos de aprendizaje político complejos (Le Vine, 1969; Niemi, 1973). Este aprendizaje es un proceso importante para el desarrollo político de cada individuo y de su protagonismo en la construcción de la cultura política. El individuo es el centro del análisis y juega un papel preponderante en su propio proceso de educación política.

Muchas de estas investigaciones se orientaron hacia el conocimiento del comportamiento de votantes, aunque, por otra parte, también centran su interés en intentar comprobar cómo las personas desarrollan una identidad política desde su infancia, ya que no basta conocer los patrones que llevan a los adultos a mantener una constante identificación con cierto partido político. Básicamente el objetivo de esta tendencia ha sido la de conocer cómo y cuándo se adquiere la identificación partidista y qué factores contribuyen a su establecimiento. En ese sentido, el rol que desempeñan los agentes sociales, y entre ellos los medios masivos de comunicación, en la formación de perspectivas políticas, ha servido como tema de investigación.

El primer trabajo importante en esta área fue, sin duda, el trabajo ya mencionado anteriormente de *Political Socialization* de Herbert Hyman, publicado en 1959. Entre otras cosas, el autor afirma que la socialización del individuo corresponde a la postura que guarda frente a la sociedad, la cual es mediada a través de diversas agencias de la sociedad.

La idea central de Hyman (1959), es que el aprendizaje político tiene sus orígenes en la niñez y lo que sucede en ese periodo de vida es importante para darle forma a la conducta o práctica política de la vida posterior. De ahí que sus conclusiones le dan un soporte fuerte al rol que juegan la familia y la escuela en su interacción con el niño. Esta ha sido una de las principales premisas en el análisis de esta perspectiva de estudio.

Easton y Hess (1962) reportaron haber encontrado evidencia que establece que el mundo político del niño comienza a formar parte de su vida antes de ingresar a la escuela elemental y que durante los años de escolarización tienen lugar rápidos y dinámicos cambios en su concepción y actuación políticas.

Así, sus estudios realizados en Chicago durante 1962, estuvieron basados en el diseño de una investigación casi longitudinal, dirigida a identificar el camino que siguen los niños en el desarrollo de actitudes políticas durante los años de educación básica (Easton y Hess, 1962). En este enfoque, el aprendizaje político que tienen individualmente los niños se ha planteado como resultado de la interacción del niño con su familia, de su capacidad cognitiva y su concepción de la política (Hess y Torney, 1967).

Esta tendencia de investigación se puede resumir con la frase: "somos como nuestros padres, especialmente como nuestro padre". Esta expresión, primero que nada, integra el papel de la familia como el primer agente de socialización, en segundo término manifiesta como el niño se adhiere emocionalmente a los miembros familiares y, el tercer lugar, corresponde a los resultados acerca de los estudios de partidismo político que sostienen, al menos como se interpretan, la idea de que los niños generalmente adoptan actitudes del padre (Hyman, 1959; Niemi, 1973).

Rubin (1976) y Atkin (1981) descubrieron como los padres ofrecen al niño una visión de la sociedad, consistente, estable y sobreideologizada y una concepción positiva y acrítica de la autoridad política. Pero es en la siguiente etapa de desarrollo donde, coinciden algunos autores, se consolida el aprendizaje particular. "En muchos aspectos, los años de adolescencia son los más importantes para que el aprendizaje político tenga lugar" (Dawson y Dawson, 1977: 49).

Este tipo de estudios demuestran, de nueva cuenta, como una de las formas en que se reproduce esta perspectiva continua siendo la familia, la institución primaria directa que construye, sostiene y reproduce el sistema político.

La mayoría de estudios con este enfoque han entendido el proceso de socialización política como parte de la interacción del individuo (en este caso niños), además de con la familia, con el sistema de educación formal e institucional, desde donde lo aprendido por cada uno de los sujetos repercute en la vida política de una nación (Dawson y Dawson, 1977). Estos análisis se caracterizan por darle un fuerte peso al papel de la escuela y, en su caso específico, a los profesores y al proyecto educativo (Dawson y Dawson, 1977; Himmelweit y Swift, 1969).

El panorama de la educación no formal e informal también se ha considerado últimamente como el ambiente social donde se enriquece y desarrolla parte del proceso de aprendizaje político individual de los sujetos, aunque no con la misma fuerza que el ambiente familiar, sobre todo en los primeros años de vida (Fluck, 1980; Quiroz, 1993; Sánchez, 1994).

5.2.2 Los factores estructurales en la socialización política

Siguiendo el mismo enfoque, pero desde otra perspectiva y después de la Segunda Guerra Mundial, el mundo fue testigo de significantes cambios políticos y sociales. Este contexto influyó, de alguna manera, en la línea de los estudios de la socialización política al incorporar los modelos de cambio y estabilidad en los procesos de integración y desintegración de los sistemas políticos.

Desde esta perspectiva, algunos estudiosos incorporaron el aspecto estructural a la socialización política y la consideraron como un instrumento para lograr el desarrollo sostenido del sistema político. Así, la socialización política fue definida como el proceso mediante el cual se transmiten valores y conocimientos desde el sistema político a los sujetos.

Es decir, aquí el papel del sujeto se relativiza minimizándolo por la fuerza que ejerce la estructura o el sistema político. El ambiente y los valores socioculturales de una sociedad forman parte medular de las condicionantes del aprendizaje y comportamiento político de los individuos.

Respecto a la función de la socialización política, desde esta perspectiva, Almond y Verba (1969) señalan que los sistemas políticos tienden a perpetuar sus culturas y estructuras a través del tiempo y lo hacen principalmente por medio de las influencias de las estructuras primarias y secundarias. Para Almond y Verba (1969), la socialización política es básicamente el proceso de inducción dentro de la cultura política y su producto final es un conjunto de actitudes, pensamientos, normas, valores y sentimientos hacia el sistema político.

Por su parte, Easton y Hess (1962) señalaron que la importancia de la socialización estriba en que ningún sistema es capaz de funcionar y mantenerse, si su juventud no es educada políticamente en el sentido amplio del concepto.

Tanto Easton y Hess (1962) como Almond y Verba (1969) conceptualizaron al sistema político como el trabajo de construir y mantener el soporte común entre sus elementos constitutivos. El sistema logra hacer esto a través de educar a la ciudadanía para que acepte y respete el orden político existente. Ellos también consideran la inculcación de las apropiadas orientaciones políticas de la juventud, "la maduración ciudadana", como parte especialmente importante de este proceso constitutivo del sistema.

5.2.3 La incorporación de la televisión, un enfoque entre el individuo y las estructuras políticas

Durante la década de los setenta, un grupo de investigaciones norteamericanas realizadas con niños y adolescentes empezaron a incorporar cada vez más a la televisión como un elemento importante en el aprendizaje de lo político. Este tipo de estudios fue guiado por la premisa de que los niños usan la televisión y son considerados televidentes activos que emplean sus recursos cognitivos y su

conocimiento social para seleccionar e interpretar los contenidos televisivos (Niemi, 1973; Grossman, 1974; Rubin, 1976 y 1994; Dawson y Dawson, 1977).

La actividad política experimentó un incremento importante en el universo de los niños como lo demuestran el célebre trabajo de Kraus y Davis (1975) que utilizó el término de socialización para designar las etapas de adquisición de los hábitos y las habilidades por parte de jóvenes pre-ciudadanos. Hoy en día, esa relación política se ha convertido en un acto social que se ejerce diariamente con pleno derecho, de la misma manera que puede serlo, por ejemplo, el ejercicio de consumir o de ver la televisión.

Así, este enfoque parte de los resultados que se han venido acumulando en la línea de estudios de socialización política y televisión que, cuando menos hasta 1970, se consideraba escasa y poco contributiva (Kraus y Davis, 1975).

La televisión, en ese proceso específico, juega el rol de mediadora entre lo que aprende el individuo y los conocimientos y significados políticos emanados de la estructura política. Asimismo, el individuo media ese contenido televisivo por sus capacidades cognoscitivas y afectivas hacia tales o cuales valores políticos, de acuerdo a sus ambientes escolar o familiar.

En este enfoque, aunque no igual que en el anterior, existen matices en las formas de abordaje de la socialización política: los que relativizan la supremacía del sujeto sobre su ambiente o estructura social, sobre todo en niños de acuerdo a su edad, que no tienen consolidado un capital cultural de lo político (Dawson y Dawson, 1977; Garramone, 1983; Tovar, 1989; Morduchowicz, 1995); y los que le dan todo el peso al individuo y a su biografía política particular, dada por sus etapas de involucramiento e interés en el campo político y, el papel que juega la televisión en ese ámbito, dando como resultado una memoria política individual que lleva a tomar postura ante los hechos políticos presentados en la realidad (Bourdon, 1992).

Ese cambio, más que determinado por el lugar que guarda en su ámbito familiar y por su nivel de participación en la construcción de un mundo de significados políticos, queda establecido por la negociación y la toma de decisiones que forma

parte del ambiente natural del niño y del intercambio social con la estructura sociopolítica a través de la relación con los adultos y con los contenidos que presenta la televisión.

5.3 La televisión y sus múltiples significados en la socialización política

De la televisión se ha dicho casi todo. Pero lo que se ha dicho no ha conseguido explicarnos el misterio de la pantalla que ya no es tan pequeña ni tan extraordinaria. Siguiendo la propuesta de Dominique Wolton (1992) como televidentes no es posible aceptar el conformismo acrítico que nos propone la televisión, pero tampoco podemos prescindir de ella.

“La televisión es el fenómeno social y cultural más importante de la historia de la humanidad. Es el mayor instrumento de socialización que ha existido jamás. Ningún otro medio de comunicación en la historia había ocupado tantas horas de la vida cotidiana de los ciudadanos, y ninguno había demostrado un poder tan grande de fascinación y de penetración” (Ferrés, 1996: 15).

Las actitudes que se suelen adoptar ante el fenómeno social de la televisión oscilan entre el catastrofismo apocalíptico de los que la consideran causante de todos los males de la sociedad contemporánea y la ingenua aceptación de los que la consideran como un hito histórico en la democratización, o simplemente una diversión gratuita e ideológicamente neutra. Ambas posturas ponen de manifiesto actitudes reduccionistas y parciales que impiden un análisis del medio en su complejidad.

Mucho se ha dicho respecto al rol que juega la televisión en la sociedad contemporánea. Entre sus concepciones más conocidas, producto de una serie de estudios desde los sesenta, se encuentran las de la televisión como “aparato hegemónico”, “ventana al mundo”, “escuela paralela”, “espejo de la realidad”, “nana electrónica”, etc. y otras que la ridiculizan como “la caja ideotizadora o enajenadora”. Para Bourdieu (1988) la televisión es un colosal instrumento del mantenimiento del orden simbólico. Es decir, la televisión ejerce una forma particular perniciosa de violencia simbólica al poseer una especie de monopolio sobre la formación de las

mentes. En una perspectiva religiosa la ubican como una de las visiones apocalípticas que separan al individuo de su Dios (Havers, 1993). Cada una de estas formas –y otras más de su comprensión- responden a posturas teóricas e ideológicas distintas de los autores que las han propuesto.

“En los últimos años la *crítica* a la televisión se exagera desde todos los ángulos, los oficios y las disciplinas. Y no es que falten motivos para la *crítica* de una televisión que al pluralizarse permanece, sin embargo, demasiado parecida a sí misma. Pero lo que cansa y hasta irrita, porque –como la propia televisión- casi nunca se sale del circuito cerrado de lo obvio, es la exasperación de la *queja*.” (Martín-Barbero y Rey, 1999: 15).

En América Latina, los intelectuales y las ciencias sociales, mayoritariamente, tienen poco interés por la problemática y los retos culturales que plantean los medios, especialmente la televisión. No deja de ser revelador que en otros países de este continente, no existen documentos que traten las historias sobre la televisión (Martín-Barbero y Rey, 1999), o las legislaciones para racionalizar el sistema televisivo, que tienen muchas lagunas y deficiencias. Así la televisión es tenazmente vista sólo en un discurso maniqueo, incapaz de superar una crítica más a fondo, porque justamente lo único que proponen es apagar el televisor. Hasta los maestros de escuela niegan que ven televisión, creyendo así defender ante los alumnos su menguada autoridad intelectual.

A más de 50 años de funcionar la televisión en nuestra sociedad mexicana, y 60 años de preocupación científica y social en otras latitudes, son muchas las interrogantes que aun nos hacemos. Para algunos, las explicaciones dadas en torno a esta situación aclaran el papel, las limitaciones y potencialidades de la televisión; para otros, la televisión no es digna de ser estudiada debido a que ya ha sido múltiplemente explicada y superada su problemática y para otros más, aún quedan muchas de sus dimensiones sin explicación, pero sobre todo la relación televisión-audiencia (Jensen, 1986; Orozco, 1991) o público televidente (Wolton, 1992) constituyen una de las más grandes incógnitas desde los inicios de los estudios del fenómeno de la televisión.

El misterio de la recepción ligado al papel que juegan los productores y emisores de la agenda y la oferta de la programación televisiva, ha sido la pregunta

central que ha predominado entre los investigadores de este objeto de estudio: ¿Qué hace la televisión con la audiencia? y ¿Qué hace la audiencia con la televisión? han sido las preguntas que llevaron a explicaciones teóricas e hipotéticas en la historia de la investigación de la televisión. Al preguntar ¿cómo se realiza la interacción entre televisión y audiencia?, dice Guillermo Orozco (1991) lo que se está poniendo en juego es el mismo proceso de la recepción televisiva y, junto con éste y desde ahí, la televisión y la audiencia.

El binomio televisión-audiencia ha sido el punto central desde donde se ha estado construyendo este objeto de estudio y lo que está en juego, de manera decisiva, es conocerlo mejor para dominarlo mejor. ¿La propia percepción política (en este caso) de la realidad que tienen las audiencias actúa como filtro?, ¿Sus posiciones ideológicas dadas por su situación socio-económica, les permiten elegir, tomar lo que confirma sus opiniones y dejar de lado muchas veces lo que se opone en la programación televisiva?, ¿Qué lugar ocupa la televisión en la socialización política de los niños, cuál es su papel social y cultural? ¿La televisión es el agente socializador más importante en nuestra sociedad contemporánea en México, o en nuestro caso en Guadalajara?.

Dentro de este apartado el objeto es realizar una exploración del complejo y contradictorio marco teórico de la televisión, el denominarle “la televisión y sus múltiples significados” presupone una variedad de concepciones que sobre el rol de la televisión en la socialización política se han hecho. En este capítulo se repasan los principales modos de analizar la televisión en el marco de la socialización política. Nos encontraremos con modelos y conceptos que poseen una larga tradición. Se facilitará una descripción sintética de cada enfoque.

Realizar una síntesis de cómo la televisión socializa políticamente no ha sido fácil, fundamentalmente por tres razones, pues la televisión, a pesar de que constituye el centro de continuos estudios, sigue siendo un objeto de investigación: 1) polisémico y relativo (Sánchez, 1989A, 1989B; Orozco, 1991); 2) difícil de analizar (Wolton, 1992); y 3) complejo y elusivo (Casetti y Di chio, 1999).

La televisión como objeto es polisémico y relativo

La Televisión es polisémica o multisignificativa debido a que tiene diferentes significados para los principales agentes que se interrelacionan, ya sean los emisores, productores, vendedores, mercadólogos, generadores de mensajes, receptores, analistas, investigadores y evaluadores. Todos ellos tienen una diferente forma de conceptualizarla y de relacionarse con ella. Por su parte, los mensajes se traducen en diferentes canales auditivos, audiovisuales y sonoros que pueden ser codificados y decodificados desde distintos marcos y códigos lingüísticos de los grupos que interactúan con la televisión.

Es polisémica o multisignificativa, también, porque el contenido de la programación puede ser percibido e interpretado por la audiencia de muy diversas maneras (Fiske, 1987). “No obstante los recursos y características tecnológicas propias del medio televisivo y su particular definición social como institución, su influencia en la audiencia, aunque creciente e importante, no es única ni totalizadora” (Orozco, 1991: 7). En parte, porque toda tecnología o mensaje multisignificativo siempre deja lugar a la creatividad e interpretación de quien la usa (Sánchez, 1989B).

La televisión como medio de comunicación es relativa, porque no podemos considerarla monolítica, a pesar de ser el medio más usado y popular, debido entre otras cosas porque ésta, coexiste con otras instituciones sociales como la familia, la escuela, los sindicatos, la iglesia, los grupos políticos, etc. con los cuales rivaliza para hacer valer sus significaciones y predominar en el proceso de socialización de los diferentes grupos de audiencias (Orozco, 1991).

Su relatividad se vincula también con su carácter multisignificativo originado, como lo habíamos mencionado, por la constitución de los diferentes agentes que interactúan, pero sobre todo por las características de las audiencias que de una forma determinada, no son recipientes homogéneos y pasivos que recogen toda la información que les ofrece la pantalla. De tal manera, los sujetos juegan diferentes

roles en el proceso de recepción¹. Desde la selección del programa, la atención que se le tome, la valoración que se haga de sus contenidos y de su apropiación (Orozco, 1991), hasta la formas en que se presenta la información con sus diferentes ofertas, los formatos y diseños en que se presenta al auditorio la programación, la puesta a consideración que hacen algunas compañías televisoras sobre los ritmos de percepción. “A veces, la rapidez de presentación de información que conlleva la programación, acelera el ritmo de su percepción y puede disminuir la posibilidad de distanciarse de lo percibido” (Orozco, 1991: 8)

En los trabajos de Gardner (1995) sobre las “múltiples inteligencias” demuestra como los niños de distintas culturas desarrollan distintas inteligencias caracterizadas por destrezas, emociones y formas distintas de resolver problemas. De igual forma Morley (1996) en un estudio sobre la audiencia infantil de Inglaterra, sostiene que los niños realizan la selección de la programación que ven a partir de las condiciones socioculturales.

La televisión como objeto difícil de analizar

La televisión ha sido una de las actividades sociales donde existe, en la relación información-conocimiento, una especie de “pereza de análisis”, debido principalmente por la subinformación y sobreinformación.

Hay asuntos “subinformados” cuya información llega únicamente a medios especializados, y asuntos sobre los que se sobreinforma normalmente. Este es el caso actual de los medios de comunicación social. Hoy se sabe todo lo necesario acerca de ellos: La radio y la prensa han hecho un gran esfuerzo de información. La mayoría de personas aún los tele adictos, opinan todo sobre cualquier temática aún de la misma televisión, decía un televidente “yo sí sé, porque yo veo, la televisión todo el tiempo posible”. Se sabe pero eso no significa que se conozca.

¹ Entiendo la recepción como un proceso de “mediación múltiple”, donde el receptor en una postura dinámica puede, como sujeto, transformar estructuras y sistemas de comunicación en la sociedad mediante formación crítica (Charles y Orozco, 1990).

El problema no es entonces la información acerca de una temática sino el deseo de saber y desde dónde se conoce. Otras esferas de la vida cotidiana como la jubilación o la ecología no han sido temas de estudio mientras no preocupan a los públicos o logran efectos en nosotros, no es tema de importancia hasta que se hace una preocupación más o menos pública. El denominador común de esas esferas es que pertenecen a lo que en lo general se le llama “el marco de la vida”. Por lo contrario la televisión ocupa un lugar determinante en la vida de todos, tanto por la información como por la diversión que procura, pero se constituye por otro lado en la principal ventana abierta a un mundo diferente de la vida cotidiana, cuando menos hasta que apareció el género de *Reality Show*. Su doble contradicción entre el manejo de temas de tipo público con lo privado y su planteamiento popular y trivial, han provocado en nuestro país muy poco interés por estudiarla.

Sus raíces históricas, sobre todo norteamericanas y vinculadas a estudios académicos universitarios, comerciales y empresariales han hecho del estudio de la televisión una visión minoritariamente crítica, de un conformísimo analítico y de una sumisión a las modas investigativas del momento.

La dificultad para analizar a la televisión radica básicamente en tres aspectos, primero, el manejo de la información que hacen los productores; segundo, su carácter simple y trivial de cómo se tratan las temáticas (géneros y programas); y tercero, la postura que ha tomado la investigación en nuestro país.

La televisión como objeto complejo y elusivo

Aunque el estudio de la televisión en nuestro país no cuenta con una tradición sólida, existen esfuerzos por entenderla en el contexto actual -de los investigadores que empezaron a estudiarla hace más de 10 años, tan sólo una minoría continúa en esa línea de trabajo-. Realizar en la actualidad una síntesis de los estudios de la televisión resulta ser una empresa difícil, fundamentalmente por dos razones, pues la televisión, a pesar de que sigue siendo el centro de

continuos estudios sobre todo en Estados Unidos de Norteamérica y Europa, sigue siendo un objeto complejo y elusivo.

Complejo porque tiene diferentes facetas o formas de definirla: es un dispositivo tecnológico, productor de información y de espectáculo, una realidad económica e industrial, un instrumento de influencia y de poder, un archivo de formas culturales, una presencia que incide en el ritmo de nuestra vida cotidiana (Casetti y Di chio, 1999), una institución social, un agente de socialización y “un espejo: nuestro espejo, nos guste o no, nos gustemos o no, cuando nos miramos en él” (Lynch, 2000: 20). Incluso si nos centramos en la televisión en cuanto medio de comunicación, como lo hacemos en este trabajo, la complejidad no disminuye; se puede examinar su lenguaje, su tecnicismo, su producción, sus efectos sociales y mercadológicos y sus implicaciones ideológicas y políticas.

Por otra parte, la televisión es también un objeto de estudio, elusivo. “Algo que se escapa o que incluso desborda hasta el punto que casi no se puede definir de modo instantáneo, ni tampoco se puede retratar de modo sintético (Casetti y Di chio, 1999, 14). Esto se produce por que no hay una televisión, sino diferentes modos de ser y de hacer televisión, los cuales se suceden unos de otros, se superponen y se sustituyen en función de diferentes tiempos y lugares. De una televisión “generalista” que proporciona un poco de todo, a “televisiones” temáticas, que ofrecen programas especializados; de la televisión abierta que todos pueden recibir a la televisión cerrada, por cable o vía satélite, que requiere de conexiones más sofisticadas; incluso de una televisión pública a una cuya lógica es meramente comercial.

Pero la televisión es también un objeto elusivo, por que no se puede aislar de lo que tiene a su alrededor, de los otros medios de comunicación y espectáculo, con los que mantiene relaciones y un denso diálogo; de los acontecimientos que ocurren en nuestro contexto; de los espectadores que interpretan la oferta televisiva y, finalmente, del mercado de bienes de consumo, que encuentran en la televisión una caja de resonancia y en algunas ocasiones, un contrapeso.

Las tres características del fenómeno televisivo: lo *polisémico* y *relativo*, lo *difícil de analizar* y, lo *complejo* y *elusivo*, se reflejan directamente en los modelos

conceptuales y los métodos de estudio de los trabajos sobre televisión y socialización política. Por un lado, lo *polisémico* y *relativo* recae en los tipos de públicos y las relaciones de la televisión con el contexto social; lo *difícil de analizar*, en la postura que toma el investigador frente al caudal de información que presenta el sistema televisivo; y, por su parte, la *complejidad* desemboca en la multiplicidad de perspectivas disciplinares desde donde se observa la televisión, en medio de una multiplicidad de puntos de vista útiles y válidos que difícilmente llegan a encontrarse y a confrontarse. Por último, el carácter *elusivo* de la televisión impide enfocar claramente el fenómeno, pues es necesario especificar siempre de qué televisión se habla, (la de la casa, la más avanzada tecnológicamente, de la pública, la abierta o la de cable) y, sin embargo, cuando se habla de televisión, nos sentimos empujados a hablar de otra cosa (procesos sociales, sociopolíticos, de elementos culturales, de los valores, etc.).

5.3.1 La televisión, coproductora de la cultura

“La televisión es el fenómeno social y cultural más importante de la historia de la humanidad. Es el mayor instrumento de socialización que ha existido jamás. Ningún otro medio de comunicación en la historia había ocupado tantas horas de la vida cotidiana de los ciudadanos, y ninguno había demostrado un poder tan grande de fascinación y de penetración” (Ferres, 1996: 123).

Cada vez más, la televisión es asumida como institución social y agente de socialización que genera, articula y comunica significaciones en y para la cultura. La socialización en este enfoque se entiende como el proceso mediante el cual el individuo interactúa con sistemas de significación de la cultura –a través de grupos de convivencia social-, mientras que la cultura se concibe como el espacio donde esas significaciones son compartidas, rechazadas y negociadas y en donde finalmente adquieren algún sentido.

Anteriormente los conceptos de cultura, televisión y socialización, como objetos de estudio, se venían abordando de manera separada y particular. No es sino hasta la década de los ochenta cuando se les empezó a vincular debido, en parte, a

la consolidación de los estudios culturalistas (Hall, 1982; Matabne, 1986; Morley, 1986; Fiske, 1987) y, para el caso de Latinoamérica, desde el campo de las mediaciones (Fuenzalida, 1984; Martín Barbero, 1986; Orozco, 1987).

Dentro de la perspectiva culturalista (Fuenzalida, 1984; Barbero, 1987; Orozco, 1987; García, 1995) se ha profundizado en el problema de la recepción televisiva como un proceso de consumo cultural, objeto de múltiples medicaciones, en el que la televisión y las audiencias intercambian significados a partir del encuentro TV-receptores.

Por su parte, como una especialización del objeto culturalista, el explicar el aprendizaje político social y cognitivo de los sujetos como audiencias signadas por las edades, el género o el estrato socio-económico, ha permitido que en México se conforme una línea de trabajo desde el ámbito sociológico de la socialización (Orozco, 1987, 1988, 1991; Sánchez, 1989B, 1994) que vincula cultura y televisión al papel dinámico de las audiencias, para dar explicaciones acerca de cómo el individuo interactúa en un entorno donde las significaciones se han venido potencializando, entre otros factores, por la cultura audiovisual que en gran medida es el resultado del papel que juega la televisión.

De las múltiples formas en que se plantea la televisión, rescataremos lo que Orozco (1990) denomina dualidad y singularidad de la televisión, lo cual se refiere al hecho de que ésta es, a la vez, un medio técnico con características específicas y una institución social determinada por un contexto histórico-social. En esta dualidad se encuentra su enorme potencial socializador frente a otras instituciones sociales – que para el caso de los niños determinan su desarrollo, junto con los grupos de iguales- como la familia, la religión, la escuela, u otros medios masivos de comunicación.

La televisión en este enfoque es considerada como coproductora de la cultura contemporánea, junto con la familia, grupo de pares y la escuela, ya que introduce al niño a un espacio donde se articula el mundo público y el privado.

La tecnología audiovisual abrió nuevas perspectivas para el conocimiento de las dimensiones de lo emotivo y lo racional de los sujetos, donde la familia y la escuela habían incursionado en otras épocas con métodos de formación más oralistas o ejemplificadoras de la vida social.

La televisión, cada vez más, sustenta su legitimidad en un tipo de discurso que compagina racionalidad y emociones con esa cultura audiovisual. Entre las fuentes más representativas se encuentran las de carácter técnico con las que puede hacer al televidente testigo presencial de los hechos sociales, así como por su manera de captar y percibir la “otra realidad” que está afuera para ser transportado hacia los hogares.

“La otra realidad” significa que esa realidad que se observa es otra distinta de la que vive el receptor, elaborada o captada con fines específicos de quien la produce, la financia o la transmite. “La otra realidad”, constituida por el sistema televisivo, es significativa para el receptor adulto –en su vida cotidiana- en la medida que ésta se acerque a la realidad vivida. Para los niños y jóvenes, por lo contrario, lo que se transmite en la televisión tiene significados en sus aspiraciones y deseos, aún en los planteamientos fantasiosos o de realidades de otras culturas.

Otra de las fuentes de donde se deriva el poder socializador de la televisión, se encuentra en el carácter institucional que ésta posee, el cual se ha venido conformado a lo largo de poco más de 50 años, sobre todo en los niños, ya que éstos la consideran como una fuente de información de la realidad digna de confianza (Sánchez, 1989B; Ferrés, 1996).

La televisión también se ha posicionado en las preferencias de otros públicos, debido a la multiplicidad de modos que tiene de interpretar el entorno; estos modos varían desde interpretaciones directas –la mayoría de los programas y noticieros- hasta formas sutiles como en la publicidad, que promueven en el subconsciente de ciertas audiencias su capacidad para que se consuma lo anunciado (Orozco, 1990).

“La televisión constituye sin duda a la vez el más sofisticado dispositivo de moldeamiento y deformación de la cotidianidad y los gustos de los sectores populares y una de las mediaciones históricas más expresivas de matrices narrativas, gestuales y escenográficas del mundo cultural popular” (Martín-Barbero y Rey, 1999: 18).

En conjunto, por los recursos técnicos y el espacio social que ha ganado en las familias, sobre todo de clase popular, la televisión se ha convertido en el único agente socializador capaz de naturalizar su discurso (May, 1982).

No obstante el poder que se le atribuye a la televisión por los estudios de efectos, no existe garantía de inculcación directa en las diferentes audiencias. La socorrida omnipotencia de la televisión, no existe de manera monolítica, realmente sólo se presenta en una forma segmentada de acuerdo a las características de las audiencias al circular diferentes significados acerca de la realidad.

5.3.2 Televisión, cultura audiovisual e inteligencia visual

La llamada cultura audiovisual, resultado de la función de la televisión (Gil, 1993) y en contraposición a la cultural oral, trajo grandes cambios en las formas de concebir el mundo. “La hegemonía audiovisual des-cubre, pone al descubierto, las contradicciones de una *modernidad otra*, esa a la que acceden y de la que se apropian las mayorías sin dejar su cultura oral, mestizándola con las imaginerías de la visualidad electrónica” (Martín-Barbero y Rey; 1999: 11).

En esta nueva cultura audiovisual la sensorialidad juega un papel importante, ante todo porque lo audiovisual es multisensorial, es decir afecta a más sentidos que el lenguaje escrito. Implica al oído y a la vista, pero de manera indirecta a más sentidos (Ferrés, 2000).

El mensaje audiovisual potencializa la sensorialidad por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación ya que trabaja más la concreción que la abstracción. Con la invención del alfabeto y la imprenta, se instauró una cultura en la que la

realidad era conceptualizada. Con la comunicación escrita los significados son abstractos, teniendo valor sólo como mediación, como paso previo hacia el significado. En la comunicación audiovisual, en cambio, los significantes son concretos y tienen un valor autónomo, un interés intrínseco, por sí mismos. “Esta tendencia al predominio de lo concreto sobre lo abstracto en la comunicación audiovisual suele traducirse en una hegemonía de lo material y, en consecuencia, de la apariencia, de lo que se puede ver y oír” (Ferrés, 2000: 25).

Esta hipersensibilización, además de satisfacer sensorialmente, confiere al receptor una gratificante impresión de omnipotencia, por cuanto le permite superar barreras de espacio y tiempo.

La llegada de la imagen con la televisión, forma parte de nuestros principales procesos para conocer, formarnos y socializarnos en la sociedad en que vivimos.

“La diseminación efectiva de las ideologías dominantes depende del empleo estratégico de los sistemas de imagen, de los cuales hay dos tipos básicos: los sistemas ideacionales y los sistemas mediacionales. Los sistemas de imagen implican la articulación de estratos de representación ideológica y el empleo táctico de la moderna tecnología de las comunicaciones para distribuir las representaciones que, si logran su objetivo, promueven en la audiencia la aceptación y la circulación de los temas dominantes.” (Lull, 1997: 23)

Según Lull, la televisión disemina y legitima de un modo placentero un vocabulario político que favorece a ciertos grupos y ciertos intereses, al dar mayor presencia a sus códigos (1997). La televisión a menudo interpreta y sintetiza imágenes de acuerdo con los supuestos de la ideología dominante e influye en alto grado en el modo en que las personas se explican incluso los rasgos más elementales de sus sociedades, incluyendo sus opciones políticas (Gerbner y Gross, 1996).

Los jóvenes actuales se hallan familiarizados con el mundo de la imagen. Los escolares llevan ventaja sobre su profesor, “al menos por tres razones: en primer lugar porque su período de formación ha estado repleto de estímulos visuales; en segundo lugar porque el contacto con dichos medios le ha hecho aprender a decodificar el lenguaje audiovisual con mayor rapidez que sus mayores; y

finalmente, porque su facilidad para expresarse en imágenes es algo casi connatural a las actuales generaciones de jóvenes” (Aparici y García-Matilla, 1998: 11).

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura comienza en los primeros años de la escolarización y se prolonga hasta la etapa de las operaciones formales (12 años aproximadamente o niños que van en sexto grado), momento en que el sujeto empieza a realizar abstracciones y a reflexionar sobre su propia lengua.

Según Aparici y García (1998) el conocimiento de los fonemas no implica necesariamente la comprensión de su significado. Un individuo puede memorizar los signos y repetir mecánicamente un texto sin saber lo que está leyendo. Pero saber leer no significa sólo el conocimiento de fonemas sino también la comprensión interactiva de éstos con los demás. En alguna medida es necesario aprender el todo y la parte.

En el caso de la lectura de mensajes audiovisuales no significa extrapolar las normas gramaticales del lenguaje a los códigos visuales, sonoros o audiovisuales, pero si sirve de referencia. El término leer no es solo ver, sino una actividad reflexiva que implica un hacer, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual, puede desconstruirlo y construirlo, en síntesis se trata de conocer el signo (visual, escrito o sonoro) y expresarse a través de él.

El analfabetismo de la imagen -dice Thompson- se aprende aparentemente de una forma natural, y suele suponerse que la imagen forma un lenguaje transcultural que todos pueden entender e interpretar, pero no es así. La experiencia, la memoria, el marco cultural y contextual de un individuo, varían de una sociedad a otra e intervienen directamente en la lectura de la imagen de la realidad. La realidad es, al mismo tiempo, una y múltiple (Aparici y García-Matilla, 1998).

El significado de la imagen varía en función de los códigos que se compartan en una sociedad. En el cómo vemos las imágenes (Martín-Barbero y Rey, 1999) además de la perspectiva social, existe la percepción individual que tiene cada individuo que ligada a la imagen, constituye lo que Donald Hoffman (2000) ha denominado Inteligencia visual.

Nuestra cultura suele ser tremendamente visual, en la que, como suele decirse, la imagen lo es todo. La visión en ese sentido no es simplemente una cuestión de recepción pasiva, sino un proceso inteligente de construcción activa que interactúa con nuestras inteligencias racional y emocional "(Goleman, 1996). Lo que vemos es, invariablemente, lo que construye nuestra inteligencia visual (Hoffman, 2000: 13).

A partir de esta idea, la inteligencia visual pudiera ser caracterizada como algo que no requiere esfuerzo alguno. Sin embargo este tipo de inteligencia supera con creces los esfuerzos más pujantes de las computadoras más rápidas. Al abrir los ojos no se produce un proceso inconsciente de estímulo y respuesta, como pensaron los conductistas, sino un proceso sofisticado de construcción. En una fracción de segundo se puede construir la forma de caminar, las palabras de un político, los colores de su traje y del emblema del partido político, los matices de la luz vespertina o cualquier otra escena con una sutileza y complejidad semejantes (Hoffman, 2000).

La percepción de una imagen está en estrecha relación con la manera en que cada individuo puede captar la realidad y al mismo tiempo, está vinculada con la historia personal, los intereses, el aprendizaje y la motivación (Aparici y García-Matilla, 1998).

5.3.3 La televisión subliminal y la socialización inadvertida

Cuando se profundiza en el tema de la televisión como agente de socialización y su relación con los receptores en una concepción más integral y amplia, no se puede dejar de explicar la compleja naturaleza humana y las formas en que se hace el ser humano.

Entender la socialización política requiere verla como un proceso por el cual las personas son inducidas a asumir una serie de conocimientos, creencias, convicciones y valores extraídos del entorno social o de la cultura política en términos más específicos. Toda formación es siempre un proceso personal en interacción con la sociedad, un proceso que se desarrolla invariablemente desde construcciones

previas y mediante una serie de estrategias que se le han otorgado a la persona por su medio ambiente social.

Mediante la socialización, un organismo biológico se transforma en un ser social y político. No se nace humano, se nace con la capacidad potencial de serlo. La socialización es precisamente el proceso por el que se desarrolla esa capacidad. Lo importante para este trabajo es constatar que el papel de la televisión en este proceso de socialización, además de las formas tradicionales que utilizan otros agentes de socialización, se realiza más desde la emoción que desde la reflexión, más desde el inconsciente que desde la plena conciencia.

En el caso de su relación con la televisión, el televidente confiere sentido y valor a los signos visuales o verbales a partir de su competencia o capital cultural de códigos y de sus experiencias previas y, a partir de otros condicionamientos personales y culturales.

Anthony Giddens, en su texto titulado *la Constitución de la Sociedad* (1984) hace referencia a que las ciencias sociales en general, han entendido el comportamiento social desde la perspectiva de la racionalidad humana, cuando una infinidad de comportamientos, sucesos y fenómenos sociales son productos o frutos condicionados por criterios no racionales o emotivos.

Por otro lado se tiende a considerar que lo que más influye de la televisión en los comportamientos tanto individuales como sociales, son los discursos, ya que la televisión influye sobre todo desde los relatos. Se tiende a asumir que los teleespectadores son influidos fundamentalmente desde la razón o desde lo cognitivo (García, 2000), cuando en realidad son influidos primordialmente desde las emociones.

“Se piensa que de la televisión sólo pueden influir aquellas comunicaciones de las que se es consciente, mientras que los efectos principales de la televisión son inconscientes, inadvertidos” (Ferres, 1996: 16).

Así los trabajos y programas de Educación Crítica para los medios y de recepción activa (Charles y Orozco, 1990) que se han desarrollado, sobre todo en las décadas de los ochenta y noventa, sólo se refieren a una formación de carácter racional. Los trabajos de investigación que sólo visualizan a los telespectadores desde una perspectiva cognitiva, tendrán que considerar la actitud mágica, emotiva, fascinada, poco o nada consciente, con la que se suele vivir la experiencia televisiva.

Oliver Wendell Holmes decía: <Conforme voy envejeciendo me doy cuenta de cuán limitada participación tiene la razón en la conducta de los hombres. Estos creen lo que desean creer. Tendemos a creer aquello que despierta nuestros deseos, nuestros miedos y nuestras emociones> (cit. por Ferrés, 1996: 19).

Freud (1923), por su parte, expresó su convicción de que cuando se enfrentan la emoción y la razón, normalmente es la razón la que acaba por sucumbir. En una línea similar, Carl Jung sostuvo “que menos de un uno por mil de la población del mundo se deja instruir por la reflexión; los otros ceden a la fuerza sugestiva de la evidencia gráfica”.

La ciega adhesión al aforismo según el cual “el hombre es un animal racional” impide, por su simpleza, tomar conciencia de la profundidad y complejidad de la naturaleza humana y de la manera en que la televisión incide sobre ella.

Al analizar la relatividad de los mitos de la racionalidad humana, de la libertad, de la conciencia y de la objetividad de la percepción (Ferrés, 1996, 2000) se estará en mejores condiciones de entender los sofisticados mecanismos mediante los que la televisión incide en los procesos de socialización política de los niños.

Socialización y emociones

La socialización y la formación de los humanos, casi siempre se ha explicado a partir del modelo racional, que se sostiene sobre los conocimientos que se disponían sobre el funcionamiento del cerebro, avalando los planteamientos cognitivistas. Parecía demostrado que las informaciones que llegan a las zonas cerebrales que controlan las emociones (como el hipocampo y la amígdala) pasan antes por las que controlan los conocimientos (la corteza cerebral y el neocórtex) (Goleman, 1996).

No obstante, descubrimientos recientes sobre el funcionamiento del cerebro humano demuestran que la amígdala y el hipocampo pueden generar una respuesta emotiva, antes que el neocórtex haya evaluado cualquier información (Ferrés, 2002). Así fisiológicamente hablando, cabe la posibilidad de que la amígdala y el hipocampo generen una respuesta emotiva antes de que el neocórtex haya podido evaluar racionalmente la información. El acceso directo a la amígdala, es un camino más primitivo, menos informado y preciso, pero más rápido e intenso, es decir una mente más infantil. Esta forma o atajo (Goleman, 1996: 267) de la amígdala y el hipocampo se basa en juicios intuitivos, inmediatos, sacrificando exactitud por velocidad y análisis por inmediatez.

Este descubrimiento, junto con el de Howard Gardner (1995) referente a las múltiples inteligencias -donde sostiene que existen distintas capacidades humanas independientes, que resultan importantes para los modos de vida-, son de vital importancia para comprender al ser humano y de manera especial, son fundamentales para comprendernos como televidentes. Sólo desde las emociones precognitivas se puede comprender el comportamiento del receptor televisivo.

Mente que piensa y mente que siente dice Goleman (1996) darían lugar a dos formas de conocimiento o de comprensión, dependientes de facultades interrelacionadas pero relativamente independientes. La inteligencia racional y la inteligencia emocional pueden actuar de manera coordinada y armónica, pero también pueden omitirse o incluso contradecirse y entrar en conflicto.

Si la mente racional es analítica y por ende lenta en sus respuestas, la mente emocional es impulsiva y de rápida contestación. Si la mente racional es reflexiva y siempre consiente, la emocional es poco o nada reflexiva y mucho menos consiente, en la mayoría de los casos inconsciente.

Así, la socialización del televidente está condicionada por la interacción de dos tipos de factores: los emotivos y los racionales. Ambos entran en juego en proporciones diversas según los casos, interactúan, se condicionan, se contraponen y se complementan (Goleman, 1996). Una emoción fuerte puede anular argumentos racionales de un peso considerable. Asimismo, un argumento de peso puede llevar a vencer fuertes reticencias de carácter emocional.

Esto supone que se puede influir en las creencias y en los comportamientos de los demás incidiendo indistintamente sobre su razón o sobre sus emociones. Para influir sobre las decisiones y comportamientos es imprescindible actuar, por lo menos, sobre una de las dimensiones. Pueden utilizarse informaciones que incidan sobre la racionalidad, informaciones que incidan sobre la emotividad o informaciones que incidan en ambas. Esa influencia puede ser intencional o no.

Además del manejo informativo racional y emotivo, se considera que en la experiencia televisiva la construcción de conocimiento, de sentido y de valores, se realiza siempre desde la conciencia, ignorando que a menudo los mecanismos de construcción mental son inconscientes. Se tiende a pensar que se construyen siempre desde el razonamiento, la lógica racional y la argumentación, cuando con frecuencia se construyen desde la lógica emotiva, la transferencia y la asociación (Ferrés, 2002).

En definitiva, en la mayoría de trabajos sobre el papel de la televisión y los condicionamientos del telespectador, de sus experiencias previas y de las estrategias que utiliza, se tiende a hacer hincapié en la racionalidad, la reflexión, el análisis la argumentación y la conciencia, olvidando o menospreciando los mecanismos emotivos y seductores, en su mayoría inconscientes.

La imagen y las emociones

La mente racional se comunica a través de símbolos o palabras. Las emociones, en cambio se encuentran más cerca de la comunicación no verbal y del uso de significados. “En la comunicación interpersonal suelen expresarse de manera preferente por el tono, por las inflexiones de la voz o por los gestos. Especialistas en comunicación consideran que más del 90% de las informaciones emocionales se transmiten de manera no verbal y se captan a menudo de manera inconsciente” (Ferres, 2002).

Muchas de las formas en que los niños pueden verbalizar lo que piensan a veces no son mediante palabras, sino a través de dibujos, como lo demostró el trabajo de investigación sobre la influencia de los superhéroes que realizó Sarah Corona (1989) en la ciudad de México. También en el campo de la psicología clínica es muy común que se utilicen los dibujos como una forma de sacar los traumas o aquello que los pacientes no pueden comunicar con palabras. Por su parte, el interpretar una canción o un baile expresa de manera más precisa los sentimientos y las emociones y por ende el inconsciente del ser humano.

El introducimos al complejo campo de las emociones (Luna, 2002) es con el fin de entender como los dibujos y en el caso de la televisión, las imágenes son mucho más poderosas que las palabras. Si la palabra se mide en los campos de la publicidad, la mercadotecnia o la política por su densidad, su significación simbólica, y el compromiso que genera en las personas, la imagen se mide, como lo plantea Ferres (1996), por su *punch* hacia los receptores.

En un día cotidiano de este año, en el que nos ponemos a ver la televisión en familia, después de terminar una película mexicana titulada “Inspiración”, mi hija de 14 años empezó a llorar sin causa alguna, sin embargo al regresar la película, me percaté que las últimas escenas combinaban palabras, música, imágenes y símbolos acerca del amor de una pareja contemporánea, que en su caso habían provocado irrumpir de manera dramática en los sentimientos de mi hija adolescente. Al preguntarle que sentía me dijo: compasión, tristeza y una emoción muy fuerte difícil de explicar, refiriéndose al actor masculino.

Al contrario de lo que ocurre con las palabras, en la comunicación audiovisual las imágenes y la música no necesitan pasar por todo el proceso que sigue el pensamiento racional para ser comprendidas y disfrutadas, se conectan con la emotividad de manera directa.

La imagen es energía, según Ferrés (1996) ya que juega un papel equilibrador o perturbador del equilibrio en el caso contrario, por cuanto es generadora de necesidades, de deseos o de temores. En otros casos es sólo el espejo en el que el receptor ve reflejados y activados sus deseos, sus temores o necesidades. En todos los casos la imagen conecta con las emociones y ofrece explícita o implícitamente, una salida a la tensión que genera una propuesta de solución al conflicto. Además de concretar el conflicto, lo canaliza, le da sentido y dirección.

Una imagen que conecta con el sentimiento del odio, no sólo lo activa sino que lo define y lo concreta en un escenario con personajes como nosotros. Indicando con esto a quién habrá que odiar. Así la imagen es energía en cuanto que refleja necesidades ya existentes o activadas al canalizarlas una dirección previamente establecida. Tanto si la propone o la refleja, la canaliza. En ese sentido, socializa.

Si las emociones influyen en las decisiones y en los comportamientos, cualquier imagen que genere emociones será socializadora, en el sentido de que tendrá incidencia sobre las creencias y los comportamientos. Eso sin duda es lo que pretenden conseguir los mensajes televisivos. Los trabajos que ha realizado Ferrés desde mediados de la década pasada (1996, 2000, 2002) han demostrado que las emociones se conectan de manera directa con las imágenes, y los efectos socializadores de las imágenes sólo podrán comprenderse desde el conocimiento de la lógica de las emociones.

Los mecanismos psíquicos de identificación y de proyección que se activan en los espectadores de cine y de televisión en relación con los personajes que aparecen en la pantalla, vulneran abiertamente los parámetros de la lógica racional (Ferrés, 1996).

Los procesos de implicación emotiva se producen siguiendo una lógica que nada tiene que ver con la racionalidad y a menudo tampoco con la conciencia. No

dependen de una evaluación racional de las situaciones presentadas por la televisión, sino de una asociación elemental, primaria, con tendencias y deseos no siempre concientes (Ferrés, 2002). La lógica de las emociones no debería considerarse irracional, ya que se trata de otra lógica, que no es la de la argumentación y el análisis, sino de simple y llana transferencia de imágenes, una lógica asociativa.

Pensamiento primario y la socialización de imágenes

El pensamiento primario es un pensamiento asociativo. En psicología, la asociación es un enlace que se establece entre dos contenidos psíquicos. Se manifiesta porque la aparición en la conciencia de uno de ellos origina o favorece la concienciación del otro, asociado con el primero (Canda, 1999).

“Decir que pensamiento primario es asociativo equivale a decir que funciona por asociación libre, no por argumentación racional. Funciona por contigüidad o similitud, mediante el mecanismo de transferencia. En el pensamiento secundario se llega al sentido a través del razonamiento, de la argumentación. En el pensamiento primario se llega al sentido por contigüidad, por simple contacto espacial o temporal o por similitud física” (Ferres, 1996: 52)

Mientras el pensamiento secundario se expresa fundamentalmente mediante el lenguaje verbal, el pensamiento primario, igual que el inconsciente, se expresa sobre todo con imágenes.

Los personajes, las acciones, los escenarios y las situaciones narrativas, adquieren valor emotivo para los televidentes, no de una evaluación racional y conciente, sino de una simple transferencia, de una relación primaria de agrado o desagrado que se produce de la conexión con experiencias previas del receptor o de otras escenas televisivas vistas.

El pensamiento primario es inconsciente, es incapaz de realizar abstracciones, complejas que suponen descodificar una negación. Funciona mediante simple

asociación. Aunque este pensamiento es elemental, resultaría equivocada la consideración de que los niños utilizan sólo este tipo de pensamiento asociativo y elemental y los adultos el pensamiento secundario. También los adultos utilizan el primer tipo de pensamiento, ya que procesan muchas informaciones de manera asociativa. Esto no quiere decir que los niños no utilicen con mayor frecuencia el pensamiento primario.

Si en la mente humana se desarrollan los dos tipos de pensamientos, primario y secundario, ya sean niños o adultos, también en los procesos de socialización intervienen ambos tipos de pensamiento. Las más elementales técnicas de reforzamiento son utilizadas en el manejo televisivo de los dos tipos de reflexiones.

No hace falta insistir en estos momentos en las posibilidades de aplicación de los mecanismos asociativos al proceso de socialización. Las compañías televisoras utilizan constantemente el pensamiento asociativo que es fácilmente manipulable, es más, su manejo puede resultar peligroso, por cuanto puede quedar fuera del control de la conciencia, sobre todo en la de los niños. Basta con que deliberada o casualmente, se haya producido una asociación positiva o negativa para que se corra el riesgo de que esta asociación quede fijada en la mente del receptor.

El pensamiento primario funciona también por transferencia afectiva, la cual consiste en trasladar la actitud afectiva, positiva o negativa, de una persona o cosa a otra persona o cosa con la que se encuentra en relación de similitud.

“Las transferencias no se apoyan en consideraciones lógicas o racionales, sino en simples procesos de atribución por contigüidad o similitud. La transferencia es un mecanismo de desplazamiento, y se realiza en base a una falsa atribución” (Ferrés, 1996: 59). Es decir, el pensamiento primario atribuye arbitrariamente a una persona, cosa o realidad, efectos que no le corresponden. Se le atribuye un valor de otro.

Para entender como se cristalizan los procesos de transferencia de la televisión en la formación política de los niños, es preciso analizar dos mecanismos inadvertidos de socialización que se basan en el pensamiento primario.

Modelos de comportamiento y de contexto

El aprendizaje por modelos de comportamiento, es una forma natural en que los niños conocen su entorno. Es también la previsión de las consecuencias uno de los principios reguladores del comportamiento de los humanos. A este proceso que se rige por la identificación el modelamiento o la previsión, algunos psicólogos sociales le denominan Aprendizaje social o por imitación (Bandura y Walters, 1963; Bandura, 1994).

Cada vez son menos los aprendizajes de lo social los que tenemos por experiencia directa. La mayor parte de las pautas de conducta, las aprendemos de experiencias que provienen de la observación de efectos que se derivan del comportamiento de otras personas o de aprendizajes mediatizados o vicarios.

Miedos, deseos, necesidades y valores son inducidos la mayoría de veces en los niños y adultos mediante la observación de modelos. Las reacciones y expresiones emocionales de los modelos provocan lo mismo en sus espectadores o receptores.

La eficacia de los modelos en el aprendizaje pueden ser intencionales o no, esto se explica, de alguna manera, por los procesos de educación informal o no formal que pasa cualquier sujeto social. Es decir, la eficacia del aprendizaje no depende de la intencionalidad o formalidad que se le otorga al proceso educativo. A veces, además de no ser intencionales, las influencias de los modelos no son conscientes.

De acuerdo con las teorías de la imitación y de interiorización de conductas mediante la imitación u observación de modelos, la televisión cumpliría un papel fundamental en el aprendizaje por observación, ya que maneja imágenes que conectan con las emociones, lo que a su vez activa el pensamiento primario de los seres humanos. Todo esto sucede de una manera mucho más compleja, ya que el pensamiento primario es una situación o dimensión del pensamiento de cualquier persona que se interconecta con las emociones, el inconsciente, y los mecanismos

de asociación y transferencia con los modelos presentados ya sea por imágenes o en combinación con música y discursos de diferentes tipos.

Así las informaciones provenientes de la observación de los modelos y de sus consecuencias, se van interiorizando en los capitales culturales de los sujetos. Estas informaciones codificadas, valoradas o no, aceptadas o no, servirán como un marco o pautas para la propia conducta.

La televisión socializa en cuanto potencia el pensamiento anticipatorio, ofreciendo a los televidentes un caudal de pautas de previsión de consecuencias de hechos o comportamientos para situaciones dadas, como condiciones para decisiones futuras. Es decir la televisión estimula la conducta previsora en base a las consecuencias aprendidas (Ferrés, 1996).

La capacidad socializadora de estos modelos televisivos se potencializa en la medida en que cubra los siguientes requisitos emanados de la psicología social:

- La similitud del modelo
- El atractivo del modelo
- Los refuerzos del modelo
- La excitación emocional

Para comprender la potencialidad socializadora de la televisión es necesario analizar un mecanismo de transferencia menos estudiado que el de modelación y propuesto por Ferres como contexto: “la creación de contextos es también un recurso eficaz para conferir valor y significación a la realidad de manera aleatoria, poco o nada racional y casi siempre inconsciente” (1996: 66)

La publicidad, los periodistas, los políticos y los asesores de imágenes son quienes más explotan este mecanismo psicológico. Ferrés (1996) y la psicología social tienen bien justificado cómo el contexto obliga a diferentes grupos de sujetos a opinar a favor o en contra de cierta situación. Algunas investigaciones en los campos de la psicología social, la politología o la investigación de la comunicación masiva, demuestran la importancia del contexto en la valoración de la realidad. La

información previa que se presenta o se tiene de personas, sucesos o hechos ocurridos, funcionan como contexto que condiciona la evaluación que luego se hace sobre ellas (Ferrés, 1996).

El contexto y la transferencia que se desarrollan en la televisión, es en doble sentido, ya que se produce transferencia de valores del contexto a las realidades representadas y como contexto que condiciona la interpretación de la realidad.

La lógica de la asociación y la transferencia, no explica por si sola las emociones que genera la televisión. Explica como ésta puede convertirse en inductora y promotora de valores políticos o de cualquier tipo. Y el hecho de que lo haga de una manera inadvertida, la coloca como un agente de socialización en consecuencia más peligroso que los otros, porque el receptor no genera mecanismos de defensa (Ferrés, 2002), ni de retroalimentación como lo propone la recepción crítica.

5.4 A manera de Integración

El entender a la televisión desde el modelo de socialización mediante comunicaciones inadvertidas, genera otra visión que interpreta la problemática de la televisión vinculada al desarrollo de otras formas de explicación del ser humano. A los factores que influyen en las decisiones y comportamientos políticos, le corresponden dos vías de comunicación persuasiva, la vía racional y la vía emotiva, que a su vez se caracterizan por el uso del pensamiento primario y secundario, el lógico y el asociativo.

En cuanto a estas dos vías, será necesario explicitarlas para tener un mayor entendimiento del proceso de socialización. La vía racional se rige por el pensamiento secundario, lógico y argumentativo. Va de causa a efecto o de efecto a causa. La vía emotiva que se rige por el pensamiento primario o asociado, obedece a otros parámetros, no actúa por argumentación sino por transferencia, por proximidad por similitud y por asociación emotiva o simbólica (Ferrés, 1996).

Las dos vías se mueven en dimensiones diferentes, aunque en términos operativos actúan en el mismo tiempo, intercaladas, a la par, en forma contrastante o con mayor peso de uno sobre el otro. Así la televisión y el receptor juegan un juego dialéctico, la primera buscando las dos vías y las personas, dependiendo de sus estados de ánimo, actuarán en defensa o aceptando, usando o gratificándose con la información televisiva. Así lo que provoque la televisión en los televidentes depende tanto de lo que el medio aporta al receptor, como de lo que éste aporta al medio.

En esta concepción, el rol del receptor se explica desde una perspectiva dinámica, donde la actividad del televidente se ejercita oponiendo filtros y resistencias y aportando elementos para su propia socialización. El sentido de las imágenes televisivas sólo se completa con la participación del receptor. Es él quien da significado a los mensajes emotivos o racionales desde sus necesidades, deseos o aspiraciones. En este modelo es muy importante conocer la psicología de los receptores en los procesos televisivos, para comprender el papel de sus mensajes en la socialización.

TERCERA PARTE

INVESTIGACIÓN DE TELEVISIÓN, COMPORTAMIENTO SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

CAPÍTULO VI

LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN MASIVA Y COMPORTAMIENTO SOCIAL: UNA VISIÓN DE SU HISTORIA Y CONCEPCIÓN

Se ha producido gran cantidad de trabajos acerca de la historia de la constitución del campo de la investigación en comunicación, desde distintas latitudes, desde diferentes concepciones o disciplinas. Cada visión le ha otorgado peso diferente a la hipótesis referente al origen europeo o norteamericano de este objeto de estudio, las diferentes concepciones, escuelas o corrientes de este pensamiento comunicacional.

En este capítulo se plantea otra forma de abordar el desarrollo de la investigación de la comunicación, mediante la formulación de un eje que articula los principales trabajos de investigación con el comportamiento social como objeto de análisis.

Autores como Melvin de Fleur o Mauro Wolf, por mencionar a los más conocidos en el ámbito mexicano, el primero desde Estados Unidos y el segundo desde Europa, nos relatan la historia de las concepciones de investigación en el campo comunicativo. Aunque existen acuerdos y lugares comunes, también existen grandes contradicciones y diferencias, que otros autores han recapitulado y reconstruido ahora desde otra época y óptica disciplinar.

El elaborar una historia de la investigación concreta en medios y su influencia en los comportamientos sociales, es una fórmula particular como la que hacen otros autores, en nuestra región (Aceves, 1993; Cervantes, 1993; Hernández, 1997; Orozco, 1997).

Se pudo haber abordado este recorrido por los principales modelos de investigación, desde los marcos de las tendencias teóricas de la sociología como lo han hecho Sánchez (1992, 1997B), Mattelart (1996) y Miège (1995), sólo por

mentonar a algunos autores contemporáneos, o bien desde los distintos contextos geográficos o articulaciones realizadas a partir de los contrastantes y crítica de una escuela sobre la otra. Pero se ha decidido formular este trabajo en apartados; en una primera parte por concepciones de evolución histórica distintas entre sí, pero conectadas y vinculadas por el eje de medios y comportamiento social; y en una segunda parte, agrupadas en tres apartados, se hace una clasificación a partir de la forma histórica de hacer investigación.

Dichas formas de realizar investigación y sus distintas explicaciones del fenómeno comunicacional, dieron cuenta de sus principales razones operativas para analizar los medios y el comportamiento social, como una acumulación histórica social de esta línea de investigación.

En este capítulo ofreceré un resumen de las principales tendencias y los asuntos que se han tratado en esta amplia estrategia de investigación. Se cree que el conocer cómo los medios de comunicación se vinculan al comportamiento social, interesa por tres razones fundamentales.

En primer lugar para entender la trama que se ha venido constituyendo en las explicaciones alrededor del papel de los medios masivos de comunicación, en los comportamientos sociales.

En segundo lugar, para iniciar la búsqueda de lugares comunes en esta tendencia investigativa, entre dos disciplinas que se entrelazan estrechamente, la sociología y la comunicación.

Y por último, por caracterizar el desarrollo de una tendencia de investigación, sus formas de constituir y acercarse metodológicamente al objeto de estudio acerca del papel de los medios masivos de comunicación en el comportamiento social, tal como se entiende desde ahora.

Las explicaciones que se han dado a la problemática que se genera alrededor del proceso social y la práctica comunicacional abarcan una multitud de sentidos: "La proliferación de las tecnologías y la profesionalización de las prácticas no han hecho

sino sumar voces a esta polifonía en un final de siglo que hace de la comunicación la figura emblemática de las sociedades del tercer milenio" (Mattelart y Mattelart, 1997).

Los numerosos enfoques en la materia han surgido de diferentes disciplinas, pero sobre todo alrededor de los estudios literarios y de las Ciencias Sociales (Jensen y Rosengren, 1997), También se han incorporado en torno al trabajo de las Ciencias Tecnológicas como la cibernética, la informática y la computación.

Los procesos comunicacionales y su implicación con la comunicación masiva, cada vez más, forman parte del fenómeno humano contemporáneo, por lo que han penetrado en la mayoría de las esferas de la vida, como técnicas o como formas simbólicas de la interacción social. Por el otro lado, en el transcurso de la constitución del objeto de estudio en este campo, se ha visto cuestionado en los diferentes centros de poder de las ciencias sociales por su legitimidad científica.

Esto ha llevado a buscar modelos de "cientificidad" en distintos momentos y desde distintos marcos y niveles del proceso comunicacional. Algunos han hecho énfasis en algún elemento del proceso de comunicación, ya sea en el (los) emisor(es), en el(los) receptor(es), en el mensaje o los canales; mientras otros los han conjugado. En este escrito me referiré a los modelos de explicación que tratan de dar respuesta al problema de la influencia de los medios en los individuos y los grupos, y su comportamiento en la sociedad.

Como plantea Aceves (1993), no es una verdad de perogrullo plantear que los medios tienen la capacidad de influir, sino saber de qué manera lo hacen, qué tanto, en dónde, durante qué momentos y con quiénes; preguntas reflexivas que se tendrán que formular en este tipo de estudios.

6.1 La constitución de una tradición investigativa en comunicación y comportamiento social

Para explicar las implicaciones de la comunicación masiva sobre los públicos, se han formulado una enorme variedad de ideas, conjeturas, teorías e hipótesis a lo

largo de muchos años. "En su pensamiento teórico sobre el impacto de los medios de masas, los estudiosos, los críticos y los entusiastas han sido influidos, en mayor o menor medida, por las concepciones sobre la naturaleza fundamental de los seres humanos y de la sociedad que eran habituales en su época" (De Fleur y Ball-Rokeach, 1982: 197).

Aunque en este escrito no se enfaticen los planteamientos sociológicos en que se enmarcan las líneas de investigación de medios¹, sí reconocemos su importancia en la formulación de sus paradigmas explicativos.

Al rescatar la historia de la investigación comunicativa se puede dar cuenta de las múltiples determinaciones que ha sufrido el campo comunicacional por la oscilación entre la actitud que detecta en los medios una fuente de peligrosa influencia social y la actitud que mitiga este poder, o la de considerarlos como otros elementos en la explicación de lo social, reconstruyendo una compleja red de relaciones en las que los medios y las audiencias interactúan.

Estas explicaciones constituyeron, en gran parte, el modelo que más ha estudiado este objeto de estudio, denominado "los efectos de los medios de comunicación" (Bryant y Zillmann, 1996). Si tratásemos de entender su consistencia teórica-metodológica en la historia de este campo, nos introduciríamos hasta los orígenes mismos de la comunicación y de la inclusión de las Ciencias Sociales sobre todo de la Sociología y la Psicología en la explicación de los procesos comunicacionales.

6.1.1 La gestación del campo

Se puede decir que la investigación dominante en este campo ha estado preñada de un paradigma conceptual básico, como resultado de los trabajos de

¹ Ya que pudiera ser tema de referencia para una tesis que apuntara a aclarar las líneas de conexión entre teoría general del comportamiento social y comunicación masiva. La tarea de mostrar esas líneas supone dos dificultades básicas; la primera es que las teorías sobre la naturaleza de la sociedad nunca han sido uniformes, y la segunda es que nunca ha existido realmente un conjunto de teorías, rigurosamente articuladas, relativas a la comunicación de masas (De Fleur Ball-Rokeach, 1982).

investigación norteamericana (Wolf, 1992) y construido alrededor de los planteamientos de la escuela de Frankfurt.

La tesis pesimista de la sociedad de masas, sostenida por la escuela de Frankfurt (Adorno y Horkheimer, 1977; Marcuse, 1965), insistía en el papel conservador y conciliador que desempeñaba, a favor del estado y dirigido a la audiencia, "la cultura de masas".

La conjugación de los planteamientos de los principales miembros de la escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse y Horkheimer), llegados a los Estados Unidos durante la década de 1930, proporcionó aditivos sociológicos a la explicación de los procesos comunicacionales. Esto provocó, de alguna manera, nuevas formas de hacer investigación, donde las tesis de Frankfurt, que vinculaban el fascismo con el papel de los medios, le otorgaba a estos últimos un poder superior del que realmente tenían en los Estados Unidos de Norteamérica en aquella época. Lo anterior resultaba inaceptable como forma de explicar la sociedad norteamericana (Morley, 1996) ya que ésta, según los investigadores norteamericanos, se mantenía por estructuras sociales intermedias que se erguían sobre líderes-medios-masas.

Desde otra explicación (Saperas, 1985) se ubica a la teoría crítica de la escuela de Frankfurt como una alternativa a la teoría social burguesa de carácter empírico y cuantitativo, destinada al análisis de las partes del proceso social y desconociendo la totalidad social en la que estas partes cumplen sus cometidos y respecto a la cual adquieren sentido.

Esta forma de entender el fenómeno de la comunicación masiva (en ese momento sólo a través de dos medios: prensa y radio) constituyó la génesis de dos paradigmas dicotómicos entre sí: uno que se sostenía en la fuerte influencia que ejercían los medios masivos en la sociedad y otro que relativizaba esa influencia.

De manera general, estas dos hipótesis forman parte de las respuestas oscilatorias que le han venido dando los diferentes modelos explicativos. Por un lado, los estudios basados en el mensaje, pasaron de un análisis de contenido del mensaje al de los efectos que ejercía éste en la audiencia; por el otro lado, los estudios

basados en la audiencia, que atendían a las características sociales, pasaron al ambiente y después a las necesidades que el mensaje creaba en la audiencia.

La primera forma de investigación que siguió la tendencia mensaje-efecto, durante mucho tiempo tuvo una orientación predominantemente conductista. La del segundo tipo, soportada en el análisis de las audiencias, tuvo una orientación en gran medida estructural-funcional, poniendo énfasis en las características sociales y contexto de los grupos de estudio. "Muchas de las elaboraciones más características correspondientes a este paradigma consistieron, bien en refinamientos para conceptualizar y estudiar el vínculo entre mensaje y efecto, o bien en progresos en el examen de la audiencia y sus necesidades" (Morley, 1996: 75).

A continuación presentaré algunos de los modelos y estrategias metodológicas más representativas de este campo, los cuales han seguido las principales líneas de investigación dominantes en la perfilación de los paradigmas prevalecientes hasta estos momentos en la interpretación del fenómeno socio-comunicacional.

6.1.2 El mito de la teoría de la Aguja Hipodérmica

Los elementos que caracterizan el contexto de la explicación de los medios de comunicación como agujas hipodérmicas, son justamente la novedad del fenómeno de la comunicación de masas y la conexión de éste con las experiencias europeas totalitarias de aquel período histórico.

Alguna de sus principales características es haber sido sustentada en la teoría de la sociedad de masas de la escuela de Franckfurt y de la norteamericana, que en su vertiente comunicativa se operó complementariamente a la teoría psicológica de la acción conductual estímulo-respuesta. Se podría caracterizar por ser una teoría por y para la propaganda, basta observar la producción bibliográfica de los años veinte y treinta.

Históricamente, esta explicación coincide con el estallido de las dos guerras mundiales y con el *boom* a gran escala de las comunicaciones de masas.

Representa la primera reacción suscitada por este fenómeno entre estudiosos de distintos campos (Wolf, 1992).

Como parte de la discusión a la teoría social crítica y su análisis cualitativo y filosófico de la realidad, los investigadores norteamericanos propusieron una nueva forma de analizar los problemas socio-comunicacionales desde una metodología cuantitativa y positivista; fue mediante la investigación empírica como ellos trataron de demostrar la relativa influencia de los medios.

Debemos señalar que en esta forma de entender el mundo social se compartía implícitamente que los poderosos (líderes, empresarios, políticos) influían desde los medios, a los que carecían de poder (la masa, el público, las audiencias).

Estas concepciones, tanto la emanada de la teoría social crítica como la planteada por los investigadores empíricos (representados principalmente por Lasswell, 1927; Lazarsfeld, Berelson y Gaudet, 1944), se contraponen en la explicación del papel que juegan los medios como influenciadores en los comportamientos sociales. Los matices para los primeros son que los medios forman parte de la constitución de la ideología dominante que sostiene el *status quo* de la sociedad; mientras que para los segundos, su análisis no está en los contenidos de esos medios sino en los efectos que éstos puedan tener sobre las audiencias, de tal forma que son los públicos los más estudiados.

Este enmarcamiento de los objetos de estudio trajo diferencias en la constitución y formas de explicar y abordar la investigación sobre medios masivos de comunicación y el comportamiento social.

En este contexto, la llegada de cada nuevo medio apareció en general marcada por el pánico, que para unos se sustentaba en el control ideológico que éste podría ejercer en las conciencias, y para los otros, en los efectos catastróficos en espiral que ocasionaría a los espíritus supuestamente débiles (niños, mujeres y poblaciones poco instruidas) (Jensen y Rosengren, 1997).

En la literatura de la historia mediológica se colocan a dos grandes concepciones -la venida de la teoría crítica como superación del marxismo clásico y a

la que se constituyó por la sociología estructuralista-funcionalista de principios de este siglo, la investigación empírica norteamericana-, como parte del juego de explicaciones de lo que se ha denominado en el presente como el modelo hipodérmico² (Mc Quail, 1983; Wolf, 1985) o la de *bullet theory* (teoría de la bala).

La postura sustentada por dicho modelo se puede sintetizar con la afirmación de que "cada miembro del público de masas es personal y directamente atacado por el mensaje" (Wright, 1975: 79).

Schramm (1977) planteó que esta explicación veía a la comunicación masiva como una bala mágica o solución inyectable, capaz de transferir ideas, sentimientos, conocimientos y motivaciones en públicos homogéneos y pasivos, como si el flujo de los medios fuera directo a los individuos y su impacto sobre la mente se diera de forma inmediata y sin control para los receptores (Kraus y Davis, 1978).

En la bibliografía histórica de las teorías de la comunicación (Mattelart y Mattelart, 1997; Morley, 1996; Wolf, 1992; Moragas, 1985) siempre se ha colocado a este modelo explicativo hipodérmico como el primer momento de reflexión sobre la comunicación de masas y como el planteamiento cuyo rechazo permitió detonar el origen del desarrollo de la investigación en este campo y de la denominada teoría de los efectos.

Los comentarios que se han hecho a esta teoría acerca de su naturaleza no científica (Mc Quail, 1983; Wolf, 1985) se amparan más en la interpretación de las explicaciones y opiniones generalizadas que hicieron los autores a ese período histórico, que en el hecho de ser un conjunto de conocimientos empíricamente verificados.

² Esta hipótesis de trabajo ha sido formulada por algunos historiadores (Wolf, 1985; Mc Quail, 1983) como un sistema de explicación que permite utilizar una figura detonadora para analizar el recorrido histórico de una manera lógica y estructurada, de lo simple a lo complejo, de una orientación filosófica-política a un análisis empírico articulado de este campo.

Yo creo que la existencia de una actitud similar a la plasmada por esos autores acerca de la teoría hipodérmica, se puede entrever en la actualidad entre algunos escritores, investigadores y estudiosos de temas sociales contemporáneos cuando tratan el poder de influencia de los *mass media* y sus riesgos como algo inherente a ellos y como resultado del avance tecnológico y su enorme penetración en las distintas esferas de la vida cotidiana que se ha tenido hasta estos momentos.

La historia de las teorías de la comunicación se ha venido constituyendo como cualquier campo científico en gestación, esto es por medio de por explicaciones y supuestos ligados al campo de la filosofía y de las concepciones especulativas y de los temores y expectativas que provoca el desconocimiento de la realidad en esa dimensión.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, parece evidente que la divergencia entre las reconstrucciones de la historia de la influencia de los medios se perfilan no como contraposición entre presencia o ausencia de algo que se definió como teoría hipodérmica, sino en el hecho de subrayar que a pesar de su existencia real o virtual proclamada por escritores contemporáneos y no por los autores de esa época, se coloca a este modelo como el eje a partir del cual las posteriores teorías se alejan o se acercan de sus planteamientos y supuestos fundamentales.

Esta forma dicotómica de visualizar el campo investigativo, se perpetúa todavía hoy en día y ya no se pone en tela de juicio la influencia de los medios en los comportamientos sociales. Pero al mismo tiempo que se da esa aceptación, gran parte de la investigación de los noventa y del nuevo siglo, se perfila hacia el estudio de los efectos a largo plazo o al fenómeno de la socialización, volviendo al planteamiento que hacía Lazarsfeld hace ya poco más de 40 años: "el problema verdadero es el efecto acumulativo de la televisión, los efectos que tiene sobre los chicos después de seis años de exposición, no después de seis minutos" (Lazarsfeld, 1955: 246).

Lo importante es, entonces, el fenómeno de producción contemporánea de orientaciones, planteamientos, temas y perspectivas diferentes sobre los problemas relativos a los medios. Cada una de estas miradas, como subraya Mc Quail (1983),

tiene orígenes diferentes, comienza y se reproduce en ámbitos disciplinares, capas sociales o instituciones diversas.

Las raíces de las explicaciones actuales nacieron, se fortalecieron, se comprometieron o simplemente hicieron caso omiso de la teoría hipodérmica; pero sin duda, ésta ha operado como punto de referencia o apalancamiento para la construcción de las dimensiones alrededor del entrecruzamiento de los modelos teóricos actuales en el complejo campo de la comunicación.

6.1.3 El paradigma base³

La investigación sobre la comunicación desarrollada en Estados Unidos en el período de la posguerra, hizo severas críticas a la tesis pesimista de la sociedad de masas traída por los maestros de la escuela de Frankfurt. Despreciaba el papel de la comunicación informal en los grupos, y el papel de los líderes en la conformación de opinión pública (Lazarsfeld, 1944) siempre ubicándolos en un papel menor en los procesos comunicacionales del comportamiento de la sociedad. En tanto para ellos, la audiencia era una masa en el sentido simple y llano de una suma de individuos socialmente atomizados y pasivos, además de sostener la idea de que se pudiera establecer una equivalencia directa entre el contenido y el efecto (Morley, 1996).

En la constitución de este denominado paradigma base tengamos confianza en Elihu Katz para identificar a los iniciadores de la corriente empírico-funcionalista, y precursores del paradigma base de la investigación en este campo, que según él, son tres: Paul Lazarsfeld, Carl Hovland y Harold Laswell, cada uno con un papel bien definido. Paul Lazarsfeld, como se sabe, realizó los primeros estudios de audiencia de la prensa y la radio, y en 1944 publicó el famoso *The people's choice*, prototipo de las encuestas sobre la formación de opiniones durante las campañas electorales. Carl Hovland, por su parte, es el psicólogo del trío quien se interesó en los fenómenos de persuasión en los pequeños grupos, así como en los procesos de formación de las opiniones individuales; a él se le debe el *sleeper effect*, basado en la idea de que los

³ Morley (1996) lo denomina *paradigma normativo* porque a partir de la crítica a la teoría hipodérmica, se replantean las bases de origen y normatividad básica de la constitución del objeto de estudio de la investigación sobre medios de comunicación.

efectos de un mensaje pueden ser más fuertes, o más débiles, en la recepción y después de un cierto tiempo. (Miège, 1995).

Los trabajos con mayor refinamiento en la crítica, desde el punto de vista conceptual y en la constitución del paradigma base, fueron los de Harold Lasswell (1948) y los de Robert Merton (1946) (aunque menos influyente en el campo de la investigación de la comunicación que los tres anteriores). Estos dos autores sostenían, desde distintos ángulos, que la investigación se había centrado, hasta esos momentos, en el contenido antes que en los efectos de la propaganda o de los medios. Aunque sus trabajos se citan constantemente en diferentes escritos, sus propuestas innovadoras no encontraron seguimiento inmediato.

El trabajo de Merton, junto con el de Lasswell, son singulares por constituir el parte aguas entre la investigación "primitiva" (por llamarla de alguna manera, sin menospreciarla y tomándola como punto de referencia para explicar este paradigma) y la investigación denominada "de efectos".

Al intentar conectar el análisis del mensaje con el análisis de sus efectos y al tratar de dar respuesta a los planteamientos de la psicología social que habían llamado la atención acerca de las "frases gatillo" que sugerían valores que se desean realizar, Merton se formuló los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué "frases gatillo" resultan persuasivas y cuáles no?
- ¿Quiénes se dejan persuadir y quiénes no?

De esa manera, Merton rescataba la idea de que el mensaje desempeñaba un papel importante, pero rechazaba la idea de que fuera determinante y se conectara con la respuesta de los individuos mediante el simple esquema de causa-efecto.

Lasswell, por su parte, como aplicación de su modelo para el análisis sociopolítico (¿quién obtiene qué, cuándo y cómo?), incorporó a la investigación comunicativa las siguientes reflexiones (Miège, 1995):

- ¿Quién, dice qué, a través de qué canal, a quién, con qué efecto?

Cada uno de estos aspectos define y organiza, de alguna manera, un sector específico del objeto de estudio de la comunicación: el primero se centra en el estudio de los emisores, el segundo en el mensaje que es difundido y al cual estudian a partir del análisis de contenido, mientras que el tercer elemento da lugar al análisis de los medios como instituciones o agentes sociales; análisis de las audiencias y de los efectos definen los restantes sectores de la investigación.

Lasswell formó parte de la constitución de este paradigma ya que su fórmula, con la apariencia de ordenar el objeto de estudio, se convirtió en una verdadera teoría de la comunicación, estrechamente relacionada con el otro modelo dominante, la llamada teoría de la información⁴.

Así el esquema de Lasswell organizó la incipiente y cada vez más conocida *communication research*⁵ y otorgó elementos analíticos a la sociología funcionalista (Mattelart y Mattelart, 1997) en torno a dos de sus temas centrales y de más larga duración en la historia de la comunicación: el análisis de los efectos y el del contenido. Pese a que el esquema demuestra claramente el período en que surgió y los intereses que motivaron su aparición, sigue sorprendiendo su resistencia y su supervivencia, de alguna forma todavía actual, como esquema analítico para el campo de la investigación que se ha desarrollado.

Por su parte, la disciplina líder en este paradigma, la psicología de la conducta, empezó privilegiando el comportamiento del individuo, sobre todo en su calidad de elector, ciudadano o consumidor. Los primeros resultados demostraban que la *audience* era intratable, las personas decidían por sí solas, poniéndose a la

⁴ La teoría de la información se sostiene en planteamientos matemáticos propuestos por el norteamericano Claude Elwood Shannon, quien en 1948 publicó la monografía titulada "The mathematical theory of communication" en el marco de publicaciones de los laboratorios Bell System, filial de la ATT.

Shannon propone un esquema del sistema de la telecomunicación, que después fue usado como una forma de explicar la comunicación humana. La comunicación la entiende como una cadena de objetos constitutivos, donde mediante dos polos se señala el origen y el final del proceso. Esta, se conforma por elementos tales como: la fuente que produce el mensaje, el codificador o emisor que transforma el mensaje en signos a fin de hacerlo transmisible, el canal que es el medio que transporta los signos, el decodificador o receptor que reconstruye el mensaje a partir de los signos, y el destino que es la persona o la cosa a la que se transmite el mensaje; todo esto con el fin de cuantificar el costo del mensaje de una comunicación entre dos polos en un sistema, donde además existen ruidos y perturbaciones (Matterlart y Matterlart, 1997).

⁵ La *Mass Communication Research* fue otra manera de llamarle a la corriente empírico funcionalista, su éxito no dependió sólo de sus posiciones académicas, sino de su trabajo de asesoría a organizaciones empresariales y gubernamentales. Su principal tesis es que los medios de difusión aparecieron como instrumentos indispensables para la "gestión gubernamental de las opiniones", los principales autores de esta escuela son Harold Lasswell, Kurt Lewin, Carl Hovland y Paul Lazarsfeld.

escucha o no, e incluso cuando escuchaban los mensajes, la comunicación podía resultar carente de efectos o con efectos opuestos a los previstos. Progresivamente los estudios debieron desplazar su atención sobre la *audience* para comprender a los sujetos y el contexto que la integraba (Baner, 1958: 127).

6.2. Los paradigmas contemporáneos: de los efectos limitados a los de largo plazo y entre la recepción y la socialización de públicos.

El clasificar paradigmas desde puntos contrastantes y dicotómicos, mencionando tan sólo los errores teóricos, me ha parecido una postura unilateral, además de parcial, ya que cada uno de estos paradigmas ha hecho aportaciones al entendimiento del objeto de estudio y sobre la influencia de los medios en el comportamiento individual, grupal y social, desde distintas dimensiones o marcos interpretativos.

El conjuntar y clasificar autores por escuelas, desde mi perspectiva, no tiene el objeto de valorar sus aportaciones sino de retomar aquellos elementos teórico-metodológicos que constituyen una aportación al modelo explicativo de la influencia de los medios en audiencias que se ha venido conformando como otra forma de entender la problemática del papel de los medios en el comportamiento social.

La investigación sobre la influencia o los efectos de los medios se desarrolla en un ambiente de marcado temor, donde la aparición de cada nuevo medio, en general, trae consigo una amenaza a los marcos valorales existentes, directa o indirectamente. Esos pánicos han desatado numerosas investigaciones sobre los efectos de tal o cual medio (Jensen y Rosengren, 1997).

A menudo las investigaciones en comunicación de masas han tenido por función la de responder a miedos confusos y, a veces, exagerados (Mc Quail, 1987). La teoría comunicativa trajo consigo explicaciones tautológicas en cuanto al poder de los medios, en lo transmitido, escuchado o leído, donde se creía que de manera directa el público efectuaría lo promovido por el medio.

Con el transcurso del tiempo, las investigaciones en este campo se han caracterizado por un ir y venir entre opciones diversas referidas a la importancia de los efectos de los medios. Se ha pasado de los efectos específicos, limitados, directos y a corto plazo, a los efectos difusos, indirectos y a largo plazo (Jensen y Rosengren, 1997). Al mismo tiempo, la imagen del receptor se ha transformado de un sujeto pasivo y sometido al influjo de los medios, a un sujeto activo, dinámico y selectivo de contenidos informativos.

Asimismo, se han venido incorporando nuevas teorías y perspectivas metodológicas a la investigación experimental y cuantitativa de los efectos. Bandura (1996), con un modelo complicado de mecanismos gobernantes del aprendizaje observacional, nos demuestra cómo se construye la realidad social a partir de la influencia de la televisión. Mientras Mc Combs (1994), con una maduración en la metodología de *agenda-setting* informativa, explica la función de los medios en las campañas electorales.

Los cambios en actitudes (Zillmann y Priester, 1994), las emociones (Gunter, 1994; Cantor, 1994), el entretenimiento (Bryant y Zillmann, 1996) y el impacto explícitamente sexual en las audiencias (Harris, 1994); han perfilado objetos particulares y específicos en la actual investigación de efectos. Así, se puede hablar de una verdadera maduración teórica-metodológica. Para llegar hasta este lugar se han recorrido distintos caminos ligados entre sí, al analizar los medios como provocadores de comportamientos en alguna dimensión o referencia de los individuos.

6.2.1 Los medios y sus efectos limitados, punto de partida de la investigación de medios y comportamiento social.

El concepto de efectos de los medios de comunicación ha evolucionado a lo largo de los años. Desde comienzos del presente siglo, en donde se plantearon las primeras teorías e hipótesis relacionadas con este término, un gran número de científicos sociales han ido desarrollando sucesivas investigaciones que dieron paso a distintas interpretaciones del término de efectos.

En orden cronológico, el primer paso de la teoría de los efectos fue, sin duda, la constitución de la *communication research* como una tendencia que se caracterizó por realizar estudios empíricos en el terreno de la psicología social y la sociología.

Esta concepción tomó su apogeo en el período de 1940 a 1970 y se caracterizó por que los analistas de los medios de comunicación empezaron a poner en duda la existencia de los efectos omnipotentes, no encontrando evidencias que pudieran justificar la presencia de este tipo de influencias. En este contexto, algunos investigadores utilizaron expresiones como teorías de los efectos limitados (Lucas y otros, 1999), término que llegó hasta los años setentas.

Los resultados en este campo investigativo, han sido divergentes: los estudios experimentales a pesar de explicar las diferencias individuales y de analizar las razones del fracaso de una campaña de persuasión (siempre que los mensajes estén estructurados de forma adecuada a las características psicológicas de los destinatarios), consideraron que los efectos no son automáticos, ni mecánicos y sin embargo siguen siendo posibles y significativos si se conocen bien los factores que potencialmente podrían anularlos.

Como se sabe, la concepción clave en el modelo de los efectos es, en general, la reducción de la influencia de los medios, basada, por un lado, en la individualización de los mecanismos selectivos a nivel individual y, por el otro, en el arraigo del proceso comunicativo en el contexto social, donde los efectos se implican dentro de una compleja red de interacciones sociales.

Dos grupos de investigadores serían los encargados de producir el cambio en el concepto de efecto defendido hasta ese momento, mediante el planteamiento y defensa de dos modelos de efectos que difieren de los anteriores. El primer grupo de la Universidad de Yale encabezado por Carl Hovland, desarrolló un modelo de comunicación denominado, según De Fleur y Ball-Rokeach (1982), *Modelo Psicodinámico*. En este modelo la importancia de los mensajes era menor y otros factores, como pudieran ser las características del receptor, juegan un papel decisivo en la comunicación mediante su intervención en el proceso entre estímulo y respuesta.

La segunda base para el planteamiento de esta duda sobre los efectos inmediatos surge de los estudios realizados por un grupo de investigadores de la Universidad de *Columbia*, encabezado por Paul F. Lazarsfeld (1955). Lazarsfeld fue el encargado de dar una orientación más sociológica al estudio de los efectos. Sus investigaciones sobre el comportamiento electoral de los votantes indicaron que la influencia de los *mass media* en las preferencias del voto era bastante inferior a lo que era de esperarse. Según los resultados de la investigación de Lazarsfeld (1955), al menos dos factores entran en juego: 1) Los individuos son selectivos en el uso de los medios y, 2) La comunicación interpersonal es más efectiva que la comunicación de masas cuando se trata de influenciar o cambiar creencias y actitudes (Lucas y otros, 1999).

Por su parte, y en la misma línea de planteamientos, Klapper, diez años después de publicar uno de los estudios con mayor repercusión en el campo -*The effects of mass communication* (1960)-, y en compañía de Halloran (1970) sintetiza, en su trabajo titulado "Los efectos de la televisión", la idea central de la concepción de efectos limitados, afirmando que: los medios de comunicación, normalmente, no son causa suficiente y necesaria de los cambios producidos en las conductas y actitudes de la audiencia. Para los dos autores los medios funcionan como un eslabón en una cadena de factores mediadores.

En la literatura posterior a los años setentas, los autores acabaron coincidiendo con ese planteamiento, aun con el paso del tiempo. Mientras el modelo de los efectos se convertía en un "clásico" (Wolf, 1992), fue desapareciendo la tendencia que constataba que los efectos podían cambiar opiniones y actitudes en términos sociales, de manera que la influencia limitada llegó a ser el único efecto de los medios.

Desde mi punto de vista, existen cambios seguramente indiscutibles en el paradigma de los efectos, pero también existen tendencias, transformaciones y tensiones en otros ámbitos de la actuación social y en el sistema global de los medios que privilegian, "imponen" y sostienen una interpretación "fuerte" de los efectos. Katz y Lazarsfeld (1979) afirman, en ese contexto, que se viene manifestando irónicamente una inversión respecto a las posturas precedentes, en el sentido de que

ahora se enfatiza en elementos que antes caracterizaban la capacidad limitada de la influencia de los medios, es decir el refuerzo.

Como sostiene Wolf:

"mientras los estudios sobre el cambio de actitudes durante las campañas buscaban el cambio como medida del efecto y encontraban solamente el fortalecimiento de las actitudes preexistentes, ahora las nuevas teorías consideran que el cambio a corto plazo es un efecto sin interés y se centran más en la difusión y consolidación de las imágenes de realidad propagadas por los media, interpretada como influencias relevantes y a largo plazo" (1992: 50).

Del lado del análisis de la audiencia, también ha tenido lugar la teoría de los efectos. Noelle-Neumann (1984) con la teoría de "la espiral del silencio"; y Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1996) con la *cultivation theory*, han predicho y confirmado la presencia de efectos diferentes en función de las condiciones sociales e individuales de los públicos. Estos planteamientos han provocado, en el mismo camino, una tendencia a visualizar la influencia de los medios como procesos de aprendizaje más a largo plazo que de inmediato, es decir, los efectos son considerados como procesos que ejercen influencia en los tiempos largos y no como resultado de exposiciones de poco tiempo en la recepción de los medios.

6.2.2 Los efectos de largo plazo de medios en el comportamiento social.

Al volver a los planteamientos de la sociología y a los contextos macro, meso y micro que rodean el proceso de comunicación, las teorías de los efectos han ampliado el espacio y el tiempo desde donde se analizaba la influencia de los medios. Por ejemplo, Noelle-Neumann (1984), plantea que la espiral del silencio sólo es operativa bajo ciertas condiciones societales y comunicacionales. Asimismo, los efectos llamados de cultivo (Gerbner, Gross, Morgan y Signorelli, 1996), pueden variar según los contextos sociales y los sistemas mediáticos en los que se desenvuelven los individuos.

Así, la aparición sobre todo de la teoría de la espiral del silencio y la del cultivo, junto con el abandono de la idea de que el impacto de los medios es limitado pero sostenido, trajo consigo la tesis de influencias fuertes y duraderas en el tiempo y un viraje respecto al "agotamiento" de la tradición de los efectos limitados.

Con la teoría de los efectos a largo plazo se vuelve al concepto de *powerfull media* (Noelle-Neumann, 1973). Reaparece el fenómeno borrado por la teoría de los efectos limitados, pero desde nuevas líneas de investigación.

Esta perspectiva sobre los efectos está representada por el acercamiento a la investigación mediológica de temáticas provenientes, en la mayoría de los casos, de la teoría sociológica general y de la sociología del conocimiento, o referida a temas específicos como la socialización o la construcción social de la realidad.

A partir de los ochentas, la continuidad en la investigación -sobre todo en dos estrategias investigativas representadas por las teorías de la espiral del silencio y la del cultivo, desde el trabajo disciplinar de la sociología del conocimiento, de la cultura, de la semiótica y de la psicología cognitiva-, aunque de manera fragmentada, se ha convertido en una perspectiva muy estable hasta la fecha.

En esta línea de trabajo investigativo lo que se hizo fue ir adaptando los *media studies* a ámbitos más generales con etiquetas de la teoría sociológica. No es lo mismo estudiar, por ejemplo, la manera en que los medios actúan como agentes de socialización que asumir que los contenidos por ellos "suministrados" se transforman en elementos cruciales de la socialización infantil (Wolf, 1992).

Según Wolf (1992), anteriormente el acercamiento entre *communication research* y teorías sociológicas se trataba más de préstamos terminológicos y de una parcial red denominación de las influencias atribuidas a los medios, que de un acercamiento disciplinar al que corresponda una verdadera formulación conceptual nueva, capaz de desarrollar, de manera renovadora, los estudios de los efectos.

Estos estudios, además de considerar el rechazo a los efectos limitados y la revaloración de la fuerza de los medios, tienen dos características principales: la que

conciene a la tentativa de estudiar los efectos acumulativos y la de considerar a los medios en su capacidad de tener impacto.

Noelle-Neumann (1984), destacada exponente de esta corriente de análisis, habla de los efectos acumulativos como la gota de agua que continuamente desgasta la piedra.

En esta perspectiva, más que invertir el paradigma de los efectos limitados, coexisten los siguientes elementos:

1. La necesidad de revisar la influencia, con una perspectiva temporal, sobre la dinámica de largo alcance.
2. Considerar las interacciones recíprocas entre los diferentes factores de influencia.
3. La voluntad de afirmar la transparencia que los medios han adquirido en los sistemas sociales.

Las direcciones que han seguido las principales investigaciones en esta perspectiva, según su identificación con el elemento de influencia fuerte o con el de acumulación, se pueden visualizar de esta manera: la espiral del silencio, acentúa mas bien la fuerza del impacto de los medios; la teoría del cultivo y la perspectiva de aculturación, actúan como bisagra entre el impacto fuerte de los medios y el proceso acumulativo de los efectos.

A. La espiral del silencio.

El modelo de la espiral del silencio fue propuesto por Elisabeth Noelle-Neumann, fundadora en 1947 del *Institut für de moskopie Allensbach* en Mainz, y poseedora de gran resonancia en la historia de la investigación comunicativa, por ser la reacción al paradigma de los efectos limitados.

Los elementos fundamentales pudieran reducirse a dos planteamientos: el asunto de que la televisión ha representado un punto de bifurcación fundamental en

la manera de conceptualizar los efectos y una acepción específica al concepto de opinión pública.

El soporte para abandonar el paradigma débil de los medios fue precisamente el papel que juega la televisión al ir más allá de la ley de percepción selectiva implícita en el modelo de efectos limitados.

Cuanto más un medio dificulte la percepción selectiva, mayor será su efecto en dos sentidos: refuerza cuando es soporte de actitudes preexistentes y modifica cuando las contradice (Noelle-Neumann, 1984). Esto está conectado con la innovación de la televisión, que hace que la percepción selectiva, que mantiene la percepción preexistente, sea más difícil que en los medios impresos.

En otras palabras, como sostienen Blumler y Katz (1974), la premisa de la "neutralización de la selectividad" es fundamental e inadecuada para el nuevo contexto de los medios configurado por la difusión masiva de la televisión.

Otro aspecto a considerar es la formación de la opinión pública, dada principalmente en la interacción entre el control que el individuo ejerce en el ambiente social que lo rodea y los comportamientos del individuo mismo.

Así, la opinión pública es la opinión dominante que obliga a la conformidad de actitud y comportamiento, en la medida que amenaza, con el aislamiento, al individuo disconforme. De tal forma, al percibir la persona las tendencias dominantes y adaptarse a ellas, puede jugar dos roles: hablar más alto o de plano callar; esto pone en marcha un proceso en espiral que progresivamente establece un punto de vista como aquel que logra ser el dominante (Noelle-Neumann, 1984).

En la generación del proceso de la espiral del silencio, se llega a creer lo que se piensa que los otros creen. En breve, para esta autora los efectos de los medios son fuertes cuando se neutraliza la selectividad. Me parece que este modelo tiene su relevancia en la medida que describe cómo los medios pueden contribuir o posibilitar el cambio social.

B. La perspectiva de la aculturación (teoría del cultivo): entre la influencia fuerte y la acumulación de efectos.

La perspectiva de aculturación o la teoría del cultivo han constituido una línea de trabajo que se viene gestando desde hace poco más de 30 años como un modelo que trata de explorar las consecuencias de crecer y vivir con la televisión. En esta línea se ha formado un equipo de investigadores alrededor del trabajo de George Gerbner, grupo del cual se destacan Gross, Morgan y Signorelli (1996).

Este modelo en un principio se enfocaba más a matizar la fuerza del impacto de la comunicación masiva y en la medida que fue madurando sus procesos investigativos, se le ha ligado más a la explicación del proceso de socialización o de aculturación, como lo llaman sus exponentes.

La postura de la *cultivation theory* de Gerbner se entiende dentro de un proceso más amplio donde coexisten los esfuerzos de la investigación empírica por suponer que a corto plazo la visión de las imágenes de violencia era causa de comportamientos agresivos, y la inseguridad por precisar que lo mismo sucedía a largo plazo. La convergencia de los dos tipos de resultados provocó que Gerbner y su grupo de investigación del *Annenberg School of Communications* de la Universidad de Pennsylvania, analizaran las representaciones de la realidad social de los sujetos elaboradas a lo largo del tiempo de la recepción televisiva.

La teoría del cultivo atribuye a la televisión (en particular a los géneros de ficción) la función de agente de socialización, de constructor principal de imágenes y representaciones mentales de la realidad (Wolf, 1992).

Este modelo no refleja el efecto individual, sino lo que amplios grupos o comunidades absorben durante largos períodos de tiempo.

Como pasa en la espiral del silencio, según Gerbner "la televisión es la fuente de imágenes y mensajes más extensamente compartida" (Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli, 1996: 35) y sus características peculiares la hacen más "potente" y persuasiva que los demás medios.

La tesis fundamental es que cuantas más horas alguien se sumerge en el mundo televisivo, más absorbe concepciones de la realidad social. Es decir, los consumidores de televisión absorben imágenes de la realidad social más congruentes con los contenidos televisivos que con las tendencias reales efectivamente presentes en la sociedad.

De ahí que los televidentes asiduos perciben el mundo de manera distinta. La televisión, desde esta perspectiva, cultiva imágenes de la realidad, produce aculturación y sedimenta sistemas de creencias, representaciones mentales y actitudes tanto racionales como emotivas.

En una de sus últimas publicaciones, Gerbner y su equipo, plantean el desplazamiento de su trabajo investigativo de lo más ligado a "efectos" a lo que se define como **aculturación**. Este concepto lo utilizan "para describir las contribuciones independientes que hace el visionado televisivo a las concepciones de la realidad social del espectador. El diferencial de aculturación es el margen de diferencia en concepciones de realidad entre los espectadores ávidos y los eventuales dentro de los mismos subgrupos demográficos" (Gerbner, Gross, Morgan y Signorelli, 1996: 42).

Con este nuevo planteamiento, la teoría del cultivo se ve replanteada en un proceso más dinámico donde se asume un papel de interacción entre el medio y sus públicos. Es decir, se asume que las concepciones de la realidad no son mero efecto, sino que son resultado de complejas interrelaciones de otras variables tanto estructurales como subjetivas.

6.2.3 Usos y gratificaciones y recepción dinámica: la relativización de los efectos

La concepción de los estudios de recepción la entiendo como contra propuesta a la tendencia de efectos limitados y a corto plazo. Es decir, estos estudios retoman planteamientos básicos de la investigación de medios y comportamiento

social, en particular los resultados emanados de los estudios de efectos a largo plazo, e incorporan al receptor como centro del análisis.

Los elementos primordiales de la investigación de efectos limitados son según Rubin, la observación de los integrantes de una audiencia como pasivos y reactivos, fijándose en los cambios de pensamientos, actitudes y comportamientos a corto plazo, a la sazón de tener efectos inmediatos y mensurables, pero limitados. (Rubin,1996).

Este modelo retoma de la teoría de los efectos a largo plazo, su carácter analítico acumulativo en los procesos de desarrollo de los individuos y cuestiona "que el sentido de una acción particular no se puede dar por descontado, sino que se le debería considerar problemático para los actores participantes. La interacción se conceptualizó entonces como un proceso de interpretación y de "*tipificación mutua*" de los actores participantes, obra de ellos" (Morley,1996).

Los progresos de este enfoque se expresan en la atención que prestan al papel del lenguaje y de los símbolos, a la comunicación cotidiana, a la interpretación de la acción y al proceso de "dar sentido" en una interacción. El dejar de ver al espectador como *tabula rasa* que sólo espera absorber toda la información que se le proponga en los diferentes medios, fue el detonador para neutralizar y relativizar el poder de los efectos.

A. Usos, gratificaciones y sentidos.

El hecho de que la *massmediación* entrara en la escena explicativa entre los efectos de los medios y las audiencias generó nuevas formas de entender el papel del individuo en el proceso comunicacional.

Al considerar a la gente como individuos que asimilan, seleccionan y rechazan los mensajes de los medios, dio lugar al modelo "usos y gratificaciones". Halloran advirtió: "Debemos abandonar el hábito de pensar en lo que los medios hacen a la gente y reemplazarlo por la idea de lo que la gente hace con los medios" (Halloran,1970:26).

Este enfoque destaca el hecho de que cada miembro de la audiencia massmediática, puede usar e interactuar cualquier mensaje, programa o discurso de un modo por completo diferente del que pretendía transmitir el comunicador, y aun diferente de los demás miembros. Se destaca también el papel de la audiencia en la construcción del sentido. (Rubin, 1994; Morley, 1996; Jensen y Rosengren, 1997).

Se insiste en la variedad de las necesidades, de las orientaciones y de las actividades interpretativas que pueden encontrarse en los miembros del público que difieren por sus características sociales o individuales (Blumler y Katz, 1974).

Respecto de los contenidos, aparece sin embargo un desacuerdo entre dos tendencias. Por un lado se teorizan los contenidos de los medios en términos de necesidades subjetivas y de percepciones del público. Por el otro, se estudia empíricamente el uso del contenido de los medios en términos de **datos objetivos** surgidos del análisis de contenido tradicional (Jensen y Rosengren, 1997).

Los usos y gratificaciones sin duda han sido uno de los modelos contemporáneos que más críticas ha recibido, aunque una buena parte de éstas se dirigen a presupuestos e investigaciones iniciales. Sus detractores lo han hecho sin conocer la producción de los últimos años, como por ejemplo los trabajos que Rubin ha producido de 1989 a la fecha (Rubin, 1994).

Mientras que para algunos el centrar la atención en el individuo es una debilidad, para otros es una fuerza; pero creo, desde el punto de vista teórico-metodológico, que la principal laguna de los usos y gratificaciones se refiere al olvido de las grandes estructuras sociales (Sánchez, 1992).

Recientes investigaciones en el campo de los efectos a largo plazo del estilo de "usos y gratificaciones", han logrado mostrar que el uso de un tipo particular de contenido por parte de individuos en condiciones particulares, provoca un tipo particular de efectos poderosos que, por su parte requieren un tipo particular de uso de los medios y así sucesivamente, de modo que se va conformando una larga y quizá interminable "espiral de usos y de efectos" (Jensen y Rosengren, 1997).

B. Los estudios de recepción.

Los estudios de recepción, son resultado de una cadena de investigaciones que han vuelto su mirar hacia el sujeto receptor, sus raíces pudieran ser desde los principios mismos de la historia de la investigación en comunicación de corte empirista y funcionalista, pero probablemente, quien le ha dado el sustento último es la tradición investigativa de los *cultural studies* (Morley, 1996; Jensen y Rosengren, 1997). "En términos teóricos, esta tradición se construyó a través de diferentes marcos conceptuales que van desde el interaccionismo simbólico al psicoanálisis" (Jensen y Rosengren, 1997: 342).

En este contexto los análisis de recepción son considerados como el enfoque más sintético que reagrupa elementos de los resultados últimos de la investigación de los efectos a largo plazo, de usos y gratificaciones, de la sociología subjetivista y constructivista de Giddens y el análisis literario. Asimismo, este enfoque se enmarca, en gran parte, en el denominado paradigma cualitativo de hacer investigación a profundidad y de descripción densa.

Estos estudios comparten con la investigación culturalista la visión de los mensajes y de los públicos. Así, los mensajes de los medios son discursos codificados genérica y culturalmente, y los públicos son productores de sentido (Orozco, 1997). Al igual que en el modelo de usos y gratificaciones, consideran al individuo dinámico, interactivo y capaz de someter la información de los medios a diversas formas de consumo, decodificación y usos.

Es más, algunos autores sostienen que las personas habitualmente usan los contenidos de los medios para volverse a ellos, criticarlos, fortalecerse y retroalimentarse (Bud, Entman y Steinman, 1990).

Los estudios de recepción se caracterizan por tender redes de investigación empírica cualitativa y comparativa entre los discursos de los medios y las audiencias y en ese contexto es habitual darle mayor peso a las prácticas culturales y a los actos

individuales de interpretación frente a las estructuras económicas, políticas y sociales.

Sus principales representantes han hecho investigaciones sobre todo en públicos de Estados Unidos, Europa (Lindlof, 1988; Lull, 1988; Liebes y Katz, 1997; Corner, 1997; Ang, 1997 y Morley, 1996, 1997) y Latinoamérica (Orozco, 1996A; Renero, 1996; Kaplún, 1996).

Las temáticas que empiezan a caracterizar este enfoque entre otras son: la significación de lo popular; la polisemia de los discursos; ideología, clase social e interpretación; espacio público y privado; género; televisión, tecnología y consumo; la familia, la televisión y la sociología del consumo; el ocio doméstico; el placer de utilizar los medios. En breve, la vida cotidiana desde adentro, con sus múltiples significaciones en el marco del posmodernismo y su relación "común y corriente" con los medios.

Esta multiplicidad de proyectos han planteado una gran cantidad de problemas y preguntas que deberán ser contestadas en una sociedad del nuevo milenio.

6.2.4 Los estudios de socialización política entre los efectos acumulativos y la recepción dinámica.

Las direcciones que han seguido las principales investigaciones de medios y comportamiento social, según su identificación con el elemento que las orienta epistemológicamente, ha sido breve.

En la perspectiva de efectos limitados interesa la búsqueda del cambio de comportamiento en el corto plazo de los individuos en su rol de receptores; en el modelo de influencia fuerte o de acumulación se pueden visualizar dos rutas: en la denominada concepción de la espiral del silencio, se acentúa más bien la fuerza del impacto de los medios y en la perspectiva de aculturación, los medios actúan como bisagra entre el impacto fuerte de los medios y el proceso acumulativo de los efectos.

Por su parte en los estudios de recepción se le otorga supremacía al sujeto sobre los medios, neutralizando sus efectos fuertes y relativizando sus influencia a partir de el papel dinámico y protagonista del receptor.

En los los estudios de socialización se le confiere al papel de los medios, un proceso acumulativo de efecto en los públicos, de manera social e individual. Algunos autores, retomando de los trabajos de socialización y medios, han sugerido que otros elementos intervienen entre los mensajes y los efectos de los medios, intermediando la relación. También en esta concepción se relativiza la existencia de un sistema estable de valores compartidos por todos los miembros de la comunidad.

Los intentos por precisar la contribución de los medios al "proceso durante el que un individuo aprende a convertirse en miembro de la sociedad" (Berger y Berger, 1979: 73) no son nuevos en la historia de la investigación en comunicación. Además de la sociología (marco disciplinar natural de la socialización), también otras disciplinas como la psicología, la antropología y la educación han abordado este aspecto de la realidad social.

Ligado al problema de la influencia de la televisión, se encuentra el trabajo de otro equipo que tiene también ya casi 40 años investigando y consolidando un modelo de aprendizaje social (Bandura y Walters, 1963; Bandura, 1994) todavía más antiguo. En los trabajos de Blummer y Hauser, provenientes de la década de los treinta, de se identifican las principales influencias de los medios en el impacto sobre los esquemas de vida, sobre imágenes y concepciones estereotipadas, concernientes a públicos y a modelos de conducta diferentes.

Otros estudios más marginales y heterogéneos han venido constituyendo líneas de investigación en socialización política (Hyman, 1959; Niemi, 1973; Kraus y Davis, 1991), del aprendizaje de los papeles sexuales (Harris, 1994), en la socialización según la edad, en la interiorización de los papeles vinculados a las diferencias raciales y, más en general, en cómo los medios socializan el comportamiento asocial y sociable.

Vista la amplitud, la heterogeneidad, fragmentación y la dispersión de la investigación empírica en este campo, conviene señalar sólo las conclusiones más relevantes y de manera particular los trabajos de socialización política, ya que éstos se ligan más a la tradición investigativa en comunicación, mientras que las otras temáticas están vinculadas a otras disciplinas, como el problema de la socialización del género a la psicología, o el asunto de las razas a la sociodemografía.

"Por lo que concierne a la contribución de los media a la socialización política (es decir, la adquisición de conocimientos y la modelación de valores relativos a la participación política), la orientación más actual tiende a considerar a los media como factor contingente que interactúa con otras variables y condiciones diferenciadas" (Wolf, 1992: 103).

El impacto que ejerce la información televisiva y de los demás medios durante tiempos prolongados, depende también de las condiciones sociales, mediaciones familiares, escolares, laborales y de interacción individual (Martín Serrano, 1982; Orozco, 1991, 1996C; Sánchez, 1989A, 1989B, 1994), así como de las percepciones y predisposiciones de los destinatarios (Knutson, 1973), ya sean cognitivas (Hess y Torney, 1967; Meadowcroft, 1986) o socioafectivas (Hyman, 1959; Taquín, 1981), y a los estilos comunicativos en las relaciones familiares (Dennis, 1986; Greenberg y Brand, 1993; Renero, 1996 ; Guadarrama, 1997, 2000).

Las evidencias generadas por estos autores parecerían que al entrelazar e interponer factores diferentes, niegan la contribución de los medios, pero evidentemente más que descartar su implicación, la están afianzando, ya que "se está manifestando en algunos lugares una tendencia a largo plazo, fundamental para la definición de la socialización política, porque concierne a las modalidades de participación: desde 1976 a 1987, la proporción de ciudadanos cognitivamente activos, pero no identificados (es decir, los que tienen grandes actitudes políticas pero no se sienten cerca de ningún partido) se ha casi duplicado en Europa" (Fabbrini, 1988: 445).

Con este resultado y los obtenidos por el mismo Gerbner (1996) años después con el mismo tipo de públicos, es difícil no atribuir, aunque sea una mínima parte, a la actividad de los medios, y de manera particular a la televisión con su cobertura

informativa, manejo de modelos, estereotipos y representaciones sociales de la realidad en la estructuración de las opiniones y actitudes de los individuos en su proceso de socialización.

Lo que se ha aprendido, como resultado del desarrollo de este campo de estudio, contribuye a entender la probabilidad de la estabilidad contra el cambio político y sobre todo proporciona elementos para entender los cambios en los comportamientos sociales desde perspectivas temporales comparativas, dejando en claro la evolución, el estancamiento o la desviación de las conductas individuales, grupales y sociales.

En este contexto general hay un punto que es importante subrayar, la tarea de la investigación es particularmente ardua, ya que, por un lado, tendría que "intentar dar cuenta de la contribución específica que los media proporcionan al proceso de socialización y, al mismo tiempo, por el otro lado, reconocer la importancia de todo el contexto social de recepción en su complejidad" (Jensen, 1986: 113).

En este tipo de estudios habrá que reconocer que se involucran muchos agentes en una interacción recíproca, haciendo un proceso complejo de análisis; asimismo se tienen que recortar los marcos de la aportación específica que los medios proporcionan a este proceso, aislando las variables pertinentes que son capaces de producir diferencias en la identidad global del proceso de socialización y del marco histórico-estructural "con un complejo de elementos con múltiples dimensiones, relaciones y determinaciones mediadoras" (Sánchez, 1992: 67). Un problema que se debe valorar es la definición del punto central en el modelo de análisis; puede que sea el medio o los medios, ya que es posible que se pierda de vista la naturaleza compleja y se termine sobrevalorando el papel de la comunicación de masas, o por lo contrario, al analizar las variables que estructuran la interacción y comprensión del medio se tienda a fragmentar y reducir su poder de influencia en la socialización.

También habrá que ir valorando propuestas acerca del papel de los medios en la socialización política en términos distintos a la mera absorción de los contenidos, sistema de valores y representaciones de la realidad, ya que en algunos medios como la televisión, ese efecto opera a un nivel "anterior" a la constitución de los

procesos cognitivos necesarios para construir o almacenar las representaciones de la realidad de los individuos y de manera particular en los niños. Es decir, hasta dónde la agencia de los niños como receptores televisivos (Ibarra, 1998A) estructuran su mundo social, aprenden e interactúan con él, y no sólo son producto de sus limitaciones cognitivas y de lo que su entorno les enseña de manera pasiva. Esto ha llevado a plantear una evaluación de los estadios de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget en los niños que pertenecen a la cultura audiovisual (Ibarra, 1998A).

Otra línea de investigación que se viene trabajando desde la década de los ochenta y que se relaciona con la anterior, es la que visualiza a los medios como los constructores de la realidad social. Orientación vinculada a la sociología de Schultz y la tendencia de los *media studies* que mezclan temas específicamente comunicativos con el planteamiento de la sociología fenomenológica en clave etnometodológica. Los estudios más representativos son los de Lindlof (1988), los últimos de Lull (1988) y, en algunos aspectos, los de Meyrowitz (1985).

Estos trabajos básicamente estudian cómo los medios contribuyen a la construcción social de la realidad, y focalizan la atención analítica en el impacto que las representaciones simbólicas de los medios tienen en la percepción subjetiva de la realidad social.

Este planteamiento coincide con la teoría de la socialización de los medios al poner de manifiesto los modos en que los medios generan la representación de algunos fenómenos sociales, con la atribución que se le dan a los destinatarios en la asimilación de las representaciones descubiertas en los medios. Según mi opinión, el centro de esta temática la constituye el proceso por medio del cual las representaciones simbólicas de los medios se utilizan como recursos para elaborar modelos o sistemas de conocimiento de los receptores.

Por último, una tendencia de investigación que viene a renovar el tema de los medios como agentes de socialización, es el planteamiento que conecta el análisis de las influencias con la sociología de la interacción de corte goffmaniano (Meyrowitz, 1985). En esta tendencia el problema de los efectos de los medios abre una serie de cuestiones que parecen reunir los vínculos entre transformaciones de la actuación social y la acción cotidiana y acumulativa de la comunicación masiva.

En esta corriente de análisis de los medios y el comportamiento social, las orientaciones de la investigación tendremos que entenderlas en dos claves, una cognitiva y otra interaccionista. Es decir, en la perspectiva de la psicología cognoscitiva y de la sociología interaccionista en el panorama habitual de los medios con el crecimiento natural de los individuos, como lo es el caso de la televisión que acompaña a los niños a través de su mundo antes de comunicarse con su familia y haber recibido permiso de cruzar la calle solos (Meyrowitz, 1985).

6.3 Las aplicaciones metodológicas, eje vertebrador de este campo investigativo.

La forma en que presentamos los principales paradigmas de investigación en comunicación de medios y el comportamiento social, nos hace reflexionar acerca de la historia de esta línea de investigación de una manera más o menos estructurada por el tiempo y por la superación de un modelo sobre el otro, o del paso de explicaciones simples y sencillas a formas complejas y complicadas de analizar este objeto de estudio transdisciplinar.

Entender los estudios desde el objeto de análisis, concentra de estos, aquellos elementos teóricos o metodológicos pertinentes a la explicación desde el que construye el objeto.

El incorporar las disciplinas de manera purista en la formulación de estas tendencias de investigación, nos haría pensar desde diferentes vertientes y su incorporación al objeto estudiado. Existen los que piensan en la "disolución disciplinaria" y los que visualizan más bien una resolución disciplinaria hacia procesos

especializados donde investigación y generación de modelos teóricos se encaminan hacia una especialización disciplinar de sus trabajos, tal como lo plantea Sánchez (1997B) en un trabajo reciente donde concluyó que la investigación mexicana de la comunicación ha tendido hacia una sociologización.

De tal manera que el analizar los trabajos directos de los investigadores de las diferentes épocas y escuelas nos puede referir más bien a objetos contruidos más desde intereses personales y de grupo, que desde la disciplina o desde una misma escuela o paradigma de explicación.

6.3.1 La investigación sobre los efectos.

La llegada de cada medio de comunicación ha causado interés por establecer su radio de influencia y sus implicaciones en la vida social. Pero el medio que más impacto ha causado en la investigación de medios e influencia social ha sido, sin duda, la televisión, ya sea por su popularización, por su tecnología o por el alto grado de verosimilitud que ejerce ante los públicos (Orozco, 1991).

A la influencia de estos medios en el discurso investigativo se le denominó investigación sobre efectos, es decir, su objeto de estudio está determinado por la influencia que puede tener el medio o los medios sobre el comportamiento social. De tal manera que este paradigma ha sido, por antonomasia, historia, antigüedad y presencia en la investigación de la comunicación (Bryant y Zillmann, 1996).

Con el transcurso del tiempo, esta tendencia investigativa se ha venido caracterizando por lo siguiente:

- 1) Un ir y venir entre opciones referidas a la importancia de los medios de comunicación en su influencia hacia el comportamiento social.
- 2) Se ha venido consolidando un modelo que ha pasado de efectos directos, específicos y a corto plazo, a efectos indirectos, difusos y a largo plazo (Jensen y Rossengren, 1997).

- 3) La imagen del receptor se ha transformado de públicos monolíticos y pasivos ante la influencia de los medios a receptores heterogéneos, dinámicos y selectivos en el uso de los medios.
- 4) La experiencia de poco más de 40 años en líneas de investigación sobre temas específicos, ha conformado visiones de larga duración de la influencia en públicos con las mismas características, permitiendo emitir juicios mucho más sólidos por la comparación entre momentos distintos del mismo objeto (Bandura, 1994; Gerbner, Morgan y Signorelli, 1996; Rice y Atkin, 1994).

Estos resultados y características forman parte de la tradición investigativa de poco más de cincuenta años en este paradigma: "los efectos han sido prioridad y siguen siendo todavía una de las vertientes contemporáneas de los investigadores de la comunicación" (Orozco, 1997: 104).

La constitución de tal paradigma durante este tiempo sólo ha venido confirmando dos cosas: o todavía no existe un consenso de esta "escuela" en sus apreciaciones teórico-metodológicas o existe una insatisfacción por los resultados alcanzados al no llegar a comprender las causas de los efectos (Orozco, 1997).

Las formas de hacer investigación en este paradigma tienen, cuando menos, dos grandes maneras de abordar la influencia de los medios. La primera tiene que ver con los primeros aportes, sobre todo de lo psicológico, y muy ligado a la metodología experimental; la segunda, está un tanto relacionada con la misma psicología, pero integrada a la sociología y antropología y sus formas de hacer investigación se visualizan un poco más integrativas, donde métodos cuantitativos y cualitativos se combinan con un tipo de experimentación.

La tendencia primera, ha sido probablemente la más arraigada en este campo investigativo, así como la más prolífica en esta generación de métodos de experimentación bidisciplinar entre la psicología y la sociología, dentro de lo que se denomina psicosociología o psicología social (Bryant y Zillmann, 1986).

Lo que caracteriza a esta metodología experimental es el uso del conductismo y del cognoscitivismo como marcos conceptuales orientadores de sus trabajos (Bandura, 1994; Jo y Berkowitz, 1994; Petty y Priester, 1994).

En la mayoría de investigaciones de este orden se hace uso del laboratorio *exprofesso* o construido sobre la realidad estudiada. Estas investigaciones se caracterizan por utilizar alguna variable considerada como básica de la problemática social para tomarla como eje de la influencia, tal ha sido el caso de la violencia, desde el método de análisis del efecto *primming* (Jo y Berkowitz, 1994). Los investigadores de la Universidad de Winsconsin-Madison, han demostrado, con muchas investigaciones en distintos contextos, cómo la violencia testifica la influencia de los efectos *primming* sobre los pensamientos y acciones de los individuos; es decir, han revisado la reactivación de estructuras asociativas, previamente adquiridas, de la identificación de personajes o discursos televisivos con su comportamiento social (Jo y Berkowitz, 1994).

Uno de los clásicos en esta vertiente es, sin duda, el equipo de Bandura (1996) de la Stanford University, con poco más de 30 años de experiencia quienes superando sus primeros trabajos y los que parten del análisis de causalidad unidireccional, han llegado a plantear un método de investigación enmarcado en la teoría social cognitiva que explica la función psicosocial en términos de causalidad triádica recíproca, de tal manera que los factores cognitivos, biológicos y los eventos ambientales operan como determinantes interactivos (Bandura, 1994).

Así, con un complejo mecanismo de indagación, soportado sobre todo en estudios longitudinales y análisis de regresión, este equipo ha propuesto flujos de influencia dual frente a patrones de variables múltiples, entre los determinantes de difusión y de la adopción informativa de los sujetos.

Continuando con la misma línea investigativa, se encuentran los trabajos de Petty y Priester (1994) de la Ohio State University, donde mediante modelos de efectos directos e indirectos han perfilado lo que ellos definen como constructos de actitud, con complicadas matrices de análisis de persuasión probable. Su herramental básico sigue siendo, al igual que para los dos equipos anteriores, el trabajo de laboratorio, la observación y entrevistas con los individuos estudiados.

A pesar de la superación teórico-metodológica que ha tenido esta tendencia desde sus bases, se hace necesario considerar marcos mucho más amplios desde

otras disciplinas como la Sociología, la Antropología, la Economía, la Política y la misma Historia, para revisar las afecciones de los medios no sólo en los comportamientos y conductas de los individuos, sino en otras dimensiones de ellos mismos, de los grupos y las sociedades en general (Orozco, 1997).

Además de las metodologías experimentales y cuantitativas que se han venido operando de manera natural en este proceso de investigación, se han incorporado elementos de explicación desde visiones de corte cualitativo, tales como los planteamientos del modelo de la espiral del silencio (Noelle-Neumann;1984), desde donde se infiere tomando en cuenta una serie de circunstancias que sustentan el porqué un efecto tal debió haber ocurrido (Orozco, 1997).

Cada vez más, la maduración propia de este paradigma investigativo se vertebra con otros paradigmas en la medida que, como lo plantea Mauro Wolf (1992), esta explicación desde los efectos, se ha venido desplazando de una concepción metodológica simple a una sofisticada triangulación de herramientas tanto cuantitativas como cualitativas, entendiendo la influencia de los medios hacia el largo plazo y la acumulación como aprendizaje, lo que le ha permitido interconectarse con los estudios sociológicos y antropológicos de la socialización y la aculturación.

En esa misma vertiente, los estudios de los efectos han distinguido el papel que juegan los medios, junto con otras variables, en los marcos contextuales de la influencia del comportamiento social.

Por otro lado, al comprender otras dimensiones de influencia en individuos y públicos se ha tendido a reconocer que los efectos se manifiestan en los niveles de la construcción de estructuras mentales, cognitivas -memoria y percepción (cuando menos es donde más se han percibido, basta observar la producción investigativa)-, y no sólo en los comportamientos sociales por influencia directa. Esto, sin duda, se conecta con los estudios de recepción al cambiar variable por categoría de análisis buscando hacer sentido en la recepción de los individuos y grupos (Jensen y Rosengren, 1997; Orozco, 1997).

La manifestación de los efectos se ha formulado en otras áreas de los públicos como en las opiniones, costumbres, creencias y últimamente en la conformación de identidades y de producción cultural de las sociedades estudiadas. Esta ampliación en el espectro de afectación de los medios (Orozco, 1997) ha permitido interconectarse con otros estudios no sólo desde la comunicación, sino desde otras disciplinas sociales. La relación medios-comportamiento ha sido superada por una interacción entre medios, otras agencias sociales, receptores y ambiente social.

Por último, al implicar las finalidades y preocupaciones concretas desde las cuales se desarrollan los proyectos de investigación de efectos, no se pueden dejar fuera los pánicos y miedos sociales y morales que han provocado los medios masivos de comunicación en las distintas épocas de su incorporación a la sociedad.

Como siempre sucede en estos casos, los que más se movilizan para responder a todo aquello de lo que todavía no se tienen una respuesta, son los mismos cuyos intereses están en juego y pueden verse perjudicados. De tal manera que dejan en manos de expertos la tarea de buscar respuestas rápidas y convincentes a la raíz de sus preguntas.

Esto no quiere decir que todo el itinerario que ha seguido la investigación sobre efectos esté enraizada en este tipo de intereses, algunas preguntas y problemas de investigación han llegado poco a poco a adquirir una vida propia desligada de la mezquindad mercantilista y manipuladora.

6.3.2 La investigación de recepción.

En los estudios de efectos el rol de los medios tiene preponderancia sobre los sujetos, aunque su perfil cognitivo, racial o socioeconómico juega un papel importante en la forma y el peso de la influencia; por su lado, los estudios de recepción colocan al sujeto como el centro del proceso de comunicación y de la explicación de su comportamiento social y los medios son sólo elementos que enmarcan su contexto.

Este planteamiento en la actualidad ha sido planteado por una multiplicidad de corrientes en las distintas Ciencias Sociales, al colocar en primer plano el papel del agente lector, espectador, usuario, consumidor o receptor.

Esta atención al receptor no ha sido producto de una sola teoría, ni solamente de la investigación en comunicación, sino que se presenta en los trabajos de distintas disciplinas.

Sus raíces en Sociología se encuentran en la producción de lo simbólico como producto de la interacción entre el individuo y otros sujetos que conforman la sociedad (Mead, 1934). Por otra parte, se encuentran algunas bases desde la Antropología Inglesa en ciertos estudios transculturales desarrollados en los *cultural studies*, que Morley (1996) plantea que son los que mayor sustento teórico-metodológico han dotado a los estudios de recepción.

En otros estudios provenientes desde ciertas corrientes económicas contemporáneas sobre el papel del consumidor (Brée, 1995), en trabajos de los lingüistas que han estudiado la constitución del lenguaje y en la Psicología Social con su idea de los esquemas mentales como significados (De Fleur y Ball Rokeach, 1982), se encuentran algunos de los elementos teóricos constitutivos de este paradigma.

En síntesis, todos aquellos planteamientos que le dan un papel predominante al sujeto en la construcción de significados individuales, grupales o sociales, forman parte del basamento principal de este modelo investigativo.

Las raíces más inmediatas de los estudios de recepción en la investigación de la comunicación en medios y comportamiento social, tanto académica como mercadotécnica, se encuentran al interior de las producciones más recientes de la corriente empírico-funcionalista de usos y gratificaciones (Lozano, 1996), en los trabajos de *esthétique de la réception* de inspiración fenomenológica de Hans Robert Jauss (Miège, 1995) y en las investigaciones de Thomas Liebes y Elihu Katz (1997) sobre la recepción de la serie televisiva “Dallas”.

Asimismo, los estudios de *ratings* y las encuestas de tradición norteamericana que han visto al receptor como cliente potencial al cual habrá que satisfacer, han consolidado e institucionalizado un tipo de esfuerzos metodológicos y técnicos, constituyendo, sin duda, otra fuente inspiradora de este paradigma.

También como complementación al paradigma de análisis de recepción, los paradigmas de efectos (visto anteriormente) y de socialización política y medios (se vera posteriormente) otorgaron un lugar cada vez más justo al receptor y su ambiente social, como resultado de un trabajo constante y consolidado metodológicamente por la experiencia de más de 40 años.

Esto, sin duda, ha venido constituyendo este nuevo paradigma, que para fincar su supremacía sobre los otros, ha establecido con ellos, una relación casi dicotómica, encontrada y, hasta cierto punto, polarizada. Creo que, como sugiere Orozco (1997), en ciertos momentos del desarrollo de la investigación en comunicación, fue necesario partir de supuestos que hoy pueden ser criticados, tales como considerar a los receptores como individuos pasivos, pero que sirvieron como punto de referencia para su superación.

De esa manera podemos decir que los estudios de recepción son un modelo de investigación resultado del peso histórico de la investigación en medios y comportamiento social y de la creatividad surgida en otras latitudes científicas y desde la misma disciplina.

En el nivel de las aplicaciones metodológicas, el resultado de esta enorme acumulación de experiencias, tanto las emanadas de otras disciplinas como de la misma tradición investigativa en medios y comportamiento social, ha conformado una infraestructura rica en metodologías cuantitativas y cualitativas, experimentales, a corto y mediano plazo, para enriquecer este nuevo paradigma.

La nueva postura trajo como consecuencias el surgimiento de visiones latinoamericanas que han venido a retroalimentar el modelo. Entre las que se destacan están: el "consumo cultural" de Nestor García Canclini (1995), los frentes culturales de la Universidad de Colima, coordinada por Jorge González, y la

"recepción activa" planteada por Fuenzalida y Hermosilla (1984). Aunque teóricamente esta propuesta está poco desarrollada desde el punto de vista metodológico, continua utilizando técnicas e instrumentos tradicionales de la investigación en Ciencias Sociales. Otros que trabajan en esta misma concepción metodológica son los investigadores del CENECA de Chile, Fuenzalida y Hermosilla, que emplean técnicas para explorar la relación entre grupos específicos y mensajes televisivos.

Otra vertiente latinoamericana es la iniciada por Jesús Martín Barbero (1987) y Mario Kaplún (1996) acerca del uso social de los medios, desplazándose del espacio de los medios al lugar desde donde se produce su sentido. Esta forma de investigar aún no tiene una metodología similar a la anterior, sin embargo, cuenta con categorías analíticas dignas de ser operacionalizadas (Jacks, 1996).

El enfoque integral de la audiencia es un modelo teórico-metodológico desarrollado por Guillermo Orozco (1996A) que, siguiendo en muchos aspectos los planteamientos anteriores, presenta una propuesta más amplia. Se remite a la mediación de Barbero, a la teoría de la acción-estructuración de Giddens, a la teoría del cambio social de Touraine, a la teoría de la pedagogía de la liberación de Freire y a lo que ha venido elaborando junto con Renero (1994A) acerca de la familia o *la teoría educativa de la madre como mediación en la televidencia de los niños*.

Así, las principales nociones que componen su método de estudio, parten de las multimediaciones desarrolladas en estudios empíricos con niños cuyas mediaciones principales en la recepción de la televisión son la escuela y la familia (Orozco, 1992A). Pero, sin duda, las principales aportaciones que hace al complejo fenómeno de la recepción son las categorías analíticas de "comunidades de apropiación", "comunidades de referencia o de reapropiación", "comunidad de interpretación" y "guiones mentales" (Orozco, 1996A).

En general, las implicaciones metodológicas de esta concepción latinoamericana han sido retomar los estudios cualitativos de la corriente denominada *critical audience research* (Jensen y Rosengren, 1987), centrando su análisis en el

tratamiento de la información obtenida en la producción del conocimiento (Orozco, 1996B), o lo que Sánchez (1991) denomina una "nueva lógica del descubrimiento".

El uso de técnicas antropológicas, etnográficas, culturales y sociológicas, ha determinado las formas de abordar las redes de mediaciones, comunidades de apropiación, procesos de negociación de significados y estrategias de los receptores (Orozco, 1997).

El entendimiento de la recepción, desde este paradigma, presupone volver al sujeto como centro del objeto de estudio, y con ello la Psicología, el Psicoanálisis y todos aquellos métodos ligados a la psiqué, vuelven a tener un peso específico en el diseño de nuevos métodos, como al principio de la investigación de la comunicación, pero con una experiencia que aprendió de los errores pasados.

6.3.3 La investigación de socialización desde los medios.

Como ya se observó anteriormente, en los estudios de socialización se añade la idea del poder de la influencia de los medios y la conciencia de que esa influencia se ejerce, sobre todo, acumulativamente en el tiempo (efectos a largo plazo) e interactuando junto con otros agentes constructores de la realidad social. Además el papel del sujeto receptor es considerado en estos estudios en una perspectiva más psicosociológica haciendo énfasis en sus dimensiones individual y social. Es decir, en su madurez cognitiva y emotiva y en su relación interpersonal por lo que no se concibe pasivo ante las estructuras sociales, sino por el contrario como un agente capaz de modificar y estructurar esas estructuras. En breve, el sujeto socializado puede socializar a sus socializadores.

Para algunos autores, los estudios de socialización son considerados dentro de la perspectiva de la investigación de efectos (De Fleur y Ball Rokeach, 1982). Para mí, la diferencia radica en que los análisis de influencia de los medios desde la socialización han hecho hincapié en tres cuestiones sustanciales:

- 1) Lo referente al rol e interacción que desempeñan los diferentes agentes de socialización, relativizando la influencia de los medios.
- 2) El proceso cognitivo, más que tomarlo como un elemento básico para la socialización, se considera de igual forma que el desarrollo de la moral, actitudes (se han hecho más estudios hacia las políticas) y comportamientos sociales.
- 3) Y por último, pero con mayor peso que los dos anteriores, el hecho de considerar la madurez cognitiva y emocional de los públicos estudiados y los ambientes en los que se desenvuelven, para enmarcar la relación medios-comportamiento social.

En general, la diferencia que se encuentra en los estudios de socialización política contra los de efectos es, básicamente, que los primeros parten de contextos socioculturales en los que los medios son participantes sociales, interactuantes e interdependientes y no solamente influyentes.

Otro aspecto que es poco considerado en las investigaciones de efectos es el marco de interacción social donde individuos, medios y otros agentes de socialización forman parte de grupos organizados con intereses y significados distintos que experimentan transformaciones hacia su interior y/o hacia la estructura que los condicionan, constituyen y estructuran (Giddens, 1984).

Así la investigación en el campo de la socialización se centra directamente en los sistemas de respuesta o de aprendizaje personal y particular del individuo (desde una etapa de su desarrollo) y no, en conjuntos de respuestas más o menos homogéneas de individuos abstractos o masificados.

La reflexión sobre los medios como agentes de socialización se puede visualizar desde dos vertientes: la primera representada por la Teoría de la Aculturación de Gerbner y un grupo de investigadores del proyecto Cultural indicators (1996) y la segunda por estudios que han focalizado, en términos más generales, el papel desarrollado por los medios en el proceso de socialización. Pero en este trabajo haré hincapié en los estudios que han centrado su objeto en la socialización política.

El impacto, la acumulación, los pesos de los agentes socializadores y el rol de los individuos en el proceso de socialización, han venido constituyendo una interesante y potente metodología en la investigación de medios y comportamiento social. En este paradigma se pueden visualizar dos grandes líneas de trabajo, la primera denominada modelo de aculturación y la segunda, socialización política y medios.

La primera línea de investigación dentro de los estudios de socialización, la constituyen los clásicos y ya antiguos trabajos -con casi 30 años-, de la denominada hipótesis del cultivo, misma que actualmente llaman perspectiva de aculturación (Gerbner, Morgan y Signorelli, 1996).

La postura de cultivación-aculturación de Gerbner y su equipo de la Universidad de Pennsylvania (1994), en vista del papel socializante de los medios, ha funcionado como elemento convergente entre la explicación clásica de los efectos, considerados como cambio en el comportamiento y, los planteamientos más recientes en su cuerpo teórico, abierto a sugerencias pluridisciplinarias y conectados a la teoría de la socialización

Su principal estrategia de trabajo la han desarrollado a través del proyecto *cultural indicators*, llegando a perfeccionar sus métodos de investigación al explorar la manifestación de aculturación entre públicos de distintos países, latitudes y características.

El uso de metodologías más exigentes que combinan el análisis cuantitativo y los estudios longitudinales les ha permitido evolucionar el modelo teórico del cultivo televisivo, logrando superar, desde su punto de vista, el planteamiento general de la investigación de efectos, en la medida que rebasan la evaluación de informaciones específicas manejadas por la recepción de sujetos expuestos y no expuestos a programación televisiva selectiva (Gerbner, Morgan y Signorelli, 1996).

Esta postura, ahora multidireccional, se caracteriza por considerar a los elementos de aculturación que no nacen con la televisión ni aparecen

espontáneamente, sino que forman parte de la relación dinámica entre públicos, entorno cultural y receptor televisivo (Gerbner, Morgan y Signorelli, 1996).

Este método de investigación se caracteriza por llevar a cabo tres estrategias: la primera llamada proceso de análisis institucional, que investiga la formación de políticas que rigen el flujo masivo de los mensajes mediáticos; la segunda se refiere al análisis de contenido por sistemas de mensajes con el fin de delinear con precisión las características seleccionadas y las tendencias que el mundo de la televisión presenta a sus espectadores, jactándose de haber hecho análisis de más de 2,200 programas durante 20 años (Gerbner, Morgan y Signorelli, 1996); y la tercera se refiere al análisis de respuestas entre aquellas personas con grados variables de exposición al mundo televisivo.

El analizar las variaciones de aculturación que han tenido distintos públicos en diferentes contextos y países, les ha permitido apreciar la influencia de los medios en los procesos sociales (Orozco, 1997).

La segunda línea investigativa se ha venido desarrollando dentro de la tradición de la teoría de la socialización concebida por la Sociología europea y norteamericana (Ibarra, 2000B) y muy cercana a la teoría de los efectos. Esta línea de investigación, al abordar objetos tan generales y amplios desde las disciplinas de la Sociología, Psicología Social y Educación, ha tendido hacia una fragmentación, heterogeneidad y amplitud de sus temáticas de estudio. Lo único que ha permitido su consolidación ha sido el partir de la interrogante ¿cómo los medios socializan a los individuos en el comportamiento social?.

Así, uno de los campos que ha sobresalido en los últimos cincuenta años dentro de los estudios de aprendizaje social en general, ha sido el campo de la socialización política (Ibarra, 2000B), sobre todo por su multiplicidad de estudios (Hyman, 1959; Niemi, 1973; Kraus y Davis, 1991) en el ámbito de las elecciones y del aprendizaje político de niños adolescentes y jóvenes.

El enfoque principal de los estudios de socialización política parte del supuesto de que los valores, hábitos, actitudes y prácticas políticas son el resultado de un proceso complejo de interacción social (Hyman, 1959; Hess y Torney, 1967; Easton y

Hess, 1962) donde los diferentes agentes constituyen redes e influyen o forman proponiendo modelos de comportamiento.

Este enfoque insiste, además, en el rol que juegan los principales agentes en formas blandas y duras del modelaje conductual. La primera forma concibe a los agentes como simples propositores de significados, frente a la segunda postura, más rígida y condicionada por un adoctrinamiento directo de éstos, sobre todo en niños dentro de marcos donde autoridad y sometimiento se vinculan a procesos de sumisión infantil

Asimismo, en los resultado de las últimas investigaciones le han dado un lugar preponderante a los individuos, donde educación, formación e instrucción tienen la ventaja de girar la atención del concepto de socialización política hacia el hecho identitario, que no siempre es resultado de procesos educacionales deliberados, sistematizados e institucionalizados, sino del modelaje de un campo donde individuo y sociedad se interrelacionan en un complejo de factores interdependientes y que operan como mediadores de esa relación (Sánchez, 1989B, 1994; Quiroz, 1993; Morduchowicz, 1995).

De tal forma que las aplicaciones metodológicas han desarrollado aparatos y herramientas de análisis tanto de los cambios comportamentales, como de opiniones, actitudes, conocimientos y valores. Al centrarse la mayoría de los estudios en los niños, se han tenido que afinar la encuesta y la entrevista hacia discursos infantiles. La combinación y triangulación de técnicas de recopilación y análisis, también ha sido parte de la evolución tecnológica de este tipo de métodos.

El considerar el coeficiente intelectual, la ideología y la percepción de la autoridad, como elementos analíticos donde el niño, su agencia y el rol de los agentes interactúan en la conformación de lo social, conforman el marco orientador de los procesos metodológicos.

La experimentación y los estudios longitudinales forman parte de las complejas observaciones a largo plazo que se hacen en este campo investigativo. Los experimentos en diferentes momentos del desarrollo del individuo (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos) y la incorporación de la televisión con

programas *exprofesso*, donde análisis de contenido y análisis de opinión de los grupos estudiados, integran otra forma de hacer investigación.

Como se mencionó anteriormente, el papel que se le da a los sujetos en contextos donde la estructura social es el marco natural de su desarrollo, ha permitido a este tipo de investigación incluir en sus complejos análisis, ambientes familiares, escolares y de interacción con los iguales, haciendo combinaciones metodológicas o técnicas desde distintas fuentes que se contraponen en explicaciones complejas y de constitución dialéctica.

En general, estos estudios han sido considerados como los más complejos dentro de la tendencia de modelos de investigación y comportamiento social, ya que la tarea de investigación es particularmente ardua, esto debido, por un lado, a que tendrán que "intentar dar cuenta de la contribución específica que los media proporcionan al proceso de socialización, y, al mismo tiempo, por el otro, reconocer la importancia de todo el contexto social de recepción en su complejidad" (Jensen, 1986: 113).

6.4 En busca de la integración de la investigación en medios y comportamiento social

Es irreal buscar una reconciliación total entre las tres grandes tradiciones en investigación de medios y comportamiento social debido, entre otras cosas, a la heterogeneidad disciplinar que se incorporó con sus respectivas herencias teórico-metodológicas. Entonces, será necesario pensar, por un lado, en marcos interdisciplinarios o metalenguajes epistemológicos, metodológicos y teóricos (Sánchez, 1997B), para reconocer con claridad las diferencias y semejanzas que separan o unen a cada una de estas tradiciones.

La constitución de líneas disciplinares o pluridisciplinares de investigación bajo este objeto de estudio, se ha caracterizado, como todo campo nuevo, por trabajar con intuiciones e imaginación; esta forma de trabajar está determinada, en muchos de los casos, por los espacios geográficos desde donde se han producido dichos

estudios, arraigados por las formas de hacer investigación y de operar sus metodologías.

En cada una de las tendencias, la de los efectos, la de estudios de recepción o la de socialización política y medios, han propuesto un arsenal de aplicaciones metodológicas que, de acuerdo a su madurez investigativa, han provocado una desproporción entre las dos primeras y la tercera. Los estudios de efectos y socialización política y medios, al desarrollar trabajos a largo plazo, han venido consolidando tanto conceptos como espacio y tiempo, que se adhieren a explicaciones pasadas y presentes sobre los objetos de análisis, mientras que la tendencia de los estudios de recepción viene creciendo con explicaciones en el corto plazo y en el aquí y ahora, sobre todo haciendo uso de metodologías cualitativas y de descripción densa (Geertz, 1973).

Así, cada uno de estos paradigmas ha conformado una manera de hacer investigación y el pensar en integrarlos resulta un tanto ambicioso. Sin embargo, sostengo que existen posibilidades de convergencia, partiendo de ciertos niveles y dimensiones, pero sobre todo de aquellos objetos que tengan en común algún elemento del proceso de comunicación, ya sea emisor, mensaje, receptor, contextos o contenidos.

Pero las investigaciones que logren integrar estos elementos en una sola visión, tendrán la posibilidad de generar marcos metodológicos mucho más potentes para explicar la compleja realidad del comportamiento social y los medios. El analizar el rol de los emisores, los mensajes y las audiencias, será, sin duda, una triangulación necesaria para entender la dialéctica del conflicto de intereses. Pero el problema de los modelos específicos de análisis que se utilizan en el marco de las investigaciones concretas, sigue vigente. En general, se admite que el cómo de una investigación se define en función de su objeto y objetivo (Jensen y Rosengren, 1997).

Asimismo, el entendimiento del comportamiento social y su interrelación con los medios, ha planteado nuevos problemas epistemológicos y metodológicos, en especial en las esferas de lo micro y lo macro de los análisis (Sánchez, 1991). Una

veta que habrá que explotar es, sin duda, lo que propone Lull por “regla” a la manera giddéniana, como expresiones que unifican consensualmente significados y procedimientos para la estructuración de la realidad social (Orozco, 1996A).

Otra de las tareas pendientes para mejorar la investigación en este rubro, sobre todo en América Latina, será el rebasar el ensayismo excluyente de datos empíricos y del "empirismo abstracto" (Sánchez, 1997B), y el lograr que, sin caer en posturas "cientificistas" se ejerza una mayor sistematicidad y rigor metodológico, ya que el comportamiento social no deja de ser un ámbito subjetivo que habrá que seguir observándose desde diversos enfoques en y para contextos de distinto espacio y temporalidad.

El corto y largo plazo deberán conjuntarse en visiones donde pasado, presente y futuro, sean parte del acontecer social estudiado, y desde donde se generen explicaciones que busquen la homogeneidad y heterogeneidad del comportamiento humano y su convivencia con los medios masivos de comunicación.

CAPÍTULO VII

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y TELEVISIÓN. UN ACERCAMIENTO A SUS PRINCIPALES ENFOQUES INVESTIGATIVOS

El estudio de la relación entre medios y socialización se ha venido llenando de lugares comunes, ricos en aportaciones, pero también pobres y de gustos alarmistas que han anunciado la inminente llegada del control absoluto de las voluntades individuales. Esta relación, también se ha visualizado desde distintas perspectivas, la mayoría de las veces desde el esquema del proceso de comunicación emisor-mensaje-receptor, estableciendo relaciones entre sus elementos y en las que efecto, influencia, determinación o definición son conceptos que vertebran esas explicaciones.

Las tendencias históricas de ese tipo de investigación no han podido articular un enfoque o un paradigma integrador debido, entre otras cosas, a la heterogeneidad disciplinar incorporada en sus marcos teórico-metodológicos y a la falta de precisión con que se ha venido abordando el objeto de estudio.

En este capítulo se analizan algunos trabajos¹ que han venido entretejiendo el complicado estudio de la socialización política y la televisión. Mi objetivo es señalar algunos elementos explicativos que han contribuido a la articulación de los principales enfoques teórico-metodológicos de este objeto de estudio, para enfatizar la convivencia de una permanente experimentación metodológica como posibilidad de arribar a explicaciones más integrales y de una multimetodología como estrategia adecuada para generar un conocimiento más pertinente sobre el papel de la televisión en la socialización política de las audiencias.

¹ Para la elaboración de este capítulo se revisaron más de 70 trabajos de investigación en el campo de socialización política vinculados a la televisión publicados en diversos países de América, de los cuales Estados Unidos es el lugar donde más se ha desarrollado este campo, siguiéndole México y algunos países de Sudamérica como Venezuela, Colombia, Perú, Argentina y Brasil. Se analizaron también, aunque en menor cantidad, estudios realizados en España, Gran Bretaña, Francia, Irlanda, Jerusalén y la antigua URSS.

Hasta el momento, han surgido dos tendencias principales en el estudio de la socialización política y la televisión : una motivada por el interés de entender los orígenes de los diversos modelos de conductas y aprendizajes políticos individuales, estudios en los que la psicología y educación han sido el ambiente disciplinar de desarrollo; y la otra, enraizada en la tradición sociológica de la socialización desde la cual se analizan los procesos y las características que los sistemas políticos imponen a los individuos. Ambos enfoques, más que polarizados, otorgan un mayor paso protagónico o al sujeto o a la estructura.

Con este capítulo no se busca el consenso, ni tampoco un marco unificado de las distintas posiciones de la investigación contemporánea en este campo, tan sólo se intenta reconciliar y reconstruir, mediante el eje de socialización política y televisión, algunos de los trabajos más conocidos que han venido entretejiendo este complicado objeto.

Nuestro objetivo no es, entonces, caracterizar en forma detallada la multiplicidad de trabajos producidos, sino sólo señalar algunos elementos explicativos que han contribuido a la articulación de sus principales enfoques teórico-metodológicos.

El estudio de la socialización política centra su interés en los orígenes de las perspectivas políticas, tanto personales como sociales. La vida política de cualquier nación tiene diferencias y similitudes en cuanto a las adhesiones políticas, los sentimientos, el lugar y el poder que se otorgan en la política. Los ciudadanos de cualquier país comparten un sentido común de identidad nacional y lealtad que los distingue de los ciudadanos de otras naciones. Pero entre los ciudadanos de una misma nación puede haber diversidad de sentimientos respecto a la efectividad de sus líderes políticos (Dawson y Dawson, 1977).

Algunos individuos participan activamente en la vida política, otros se involucran poco. Tales variaciones reflejan, en parte, diferencias en los sistemas o culturas políticas que constituyen al país. Los trabajos de Kraus y Davis (1991), Fluck (1980) y Martín Serrano (1982) desde distintas países, perspectivas y marcos

referenciales proponen que tales diferencias en la política, constituyen sistemas y redes de poder a partir de la función de la comunicación masiva.

Los intentos de precisar la contribución de los medios y de manera particular la televisión al "proceso durante el que un individuo aprende a convertirse en miembro de la sociedad" (Berger y Berger, 1979: 73) no son nuevos en la historia de la investigación en comunicación, además de la sociología (marco disciplinar natural de la socialización) también otras disciplinas como la psicología, la antropología y la educación han abordado este aspecto de la realidad contemporánea.

La idea del poder de la influencia de la televisión y la conciencia de que esta influencia se ejerce, sobre todo, acumulativamente en el tiempo e interactuando junto con otros agentes constructores de la realidad social, es el supuesto desde donde se construye y delimita este objeto de análisis.

7.1 El desarrollo de los estudios de socialización política y televisión

En general, la socialización política empezó a ser tema de interés investigativo poco después de la segunda guerra mundial. Aunque no con una intensidad constante, se han dado momentos altamente fructíferos, pero también otros períodos de reflujo e indiferencia con el objeto de estudio. Así, se hace necesario establecer, aunque de manera muy esquemática, los siguientes cortes temporales:

A) Durante la década de los cincuentas se reportaron los primeros trabajos en este campo; la reflexión sobre politización, cultura política y/o socialización política, tienen sus antecedentes en trabajos más antiguos sobre todo de sociólogos, antropólogos y psicólogos sociales realizados a finales del siglo pasado y principios de éste en la denominada teoría de la socialización (Ibarra, 1996).

Este período se caracteriza por una fuerte influencia de los estudios de socialización, con orientación positivista, experimental y conductista, donde desde marcos muy generales se analizaba la "fuerte" influencia de la

estructura social en los procesos de socialización del individuo. De esa manera, los estudios de socialización política hicieron uso de programas de investigación experimental para medir procesos cognitivos y madurez de los individuos en su adaptación o rechazo al ambiente social. La implicación de variables determinantes en el comportamiento social de los individuos, tales como estado, familia, escuela, iglesia o grupo social, invadió este tipo de estudios.

En ese contexto, resalta la idea de que la politización o socialización del individuo es forjada por los valores, reglas y tradiciones, entrelazados mediante procesos educativos dispuestos por el predominio de una actitud ante el autoritarismo de los individuos, sus líderes y tutores en el desarrollo del comportamiento y cultura social.

B) En los sesentas y setentas, se continúa en Estados Unidos con la misma tendencia del período anterior, pero consolidando centros y programas de investigación, sobre todo en las Universidades, y muchas de las ocasiones financiados por grupos políticos o el mismo Estado. Un ejemplo claro lo refieren los estudios nacionales desarrollados por el *Survey Research Center Study* y los trabajos de "*Children in the Political System*" y "*The Development of Political Attitudes in Children*" (Kraus y Davis, 1975).

Esta etapa de desarrollo de la línea investigativa mencionada, se caracteriza por un crecimiento en el número de estudios efectuados y por emigrar el interés de efectuar estudios en un país como el nuestro. Segovia (1975) efectuó un trabajo con niños denominado "La Politización del Niño Mexicano", clásico y pionero en México aunque menguado ya en su actualidad.

Durante este período se consolidó la investigación experimental y los estudios empíricos. Es aquí donde se gestó el objeto de estudio que empezó a integrar a la televisión con los procesos de socialización. La escuela y la familia siguieron siendo los principales agentes de socialización, aunque cada vez más la televisión apareció en los estudios de la época.

La exploración del proceso de socialización política en niños llevó a elaborar complejas metodologías cuantitativas para determinar los pesos de las variables en la explicación de dicho fenómeno (Hess y Torney, 1967).

Debe recordarse que durante casi toda la década de los setentas, el tema de cultura o de socialización política, sobre todo en nuestro país, fueron prácticamente proscritos de las corrientes dominantes en el análisis social. No hay más que recordar el caso del Marxismo prevaleciente en los ambientes académicos mexicanos, donde los temas superestructurales o de funcionamiento fueron sistemáticamente ignorados por irrelevantes, funcionalistas y por estar al servicio del capitalismo.

C) Durante la década siguiente, en 1980, se dió un cambio sensible en la percepción de los investigadores sobre esta temática. En México proliferaron cuando menos una docena de trabajos en esa línea que fueron consolidando una orientación donde a los medios masivos de comunicación se les ubicaba como generadores de representaciones ideológicas o formas de pensar en lo político (Méndez y otros, 1983; Rebeil y Montoya, 1987; Sánchez, 1989B; Tovar, 1989), mientras que en los Estados Unidos pululaban trabajos que seguían abordando el problema del aprendizaje político en el marco amplio, a través de instituciones como la escuela, los programas y contenidos televisivos y la información política.

También se consolidaban autores que en las décadas anteriores habían desarrollado investigaciones empíricas, que les permitían en esos momentos generar trabajos ensayísticos teóricos que definían nuevas líneas y formas de abordar esta temática (Martín-Serrano, 1982; Tims, 1986).

D) En los noventas y principios del siglo XXI, pareciera ser que el tema de socialización se ha perfilado en América Latina en los análisis más amplios sobre cultura política y procesos de politización, aunque no en los términos característicos de los estudios norteamericanos, lo que se percibe como una diversidad temática, aunada a una multiplicidad de enfoques teórico-metodológicos. No obstante debe resaltarse, entre otras cosas, el peso que ha

venido adquiriendo la reflexión sobre la influencia de los medios masivos de comunicación y de manera especial la televisión en la socialización política en América (Landi,1996; Morgan y Sanan, 1991; Greenberg y Brand,1993; Quiroz,1993; Guinsberg,1995; Nateras, 1995; Morduchowicz, 1995) y en algunos países del viejo continente y el medio oriente (Sartori, 1992; Jensen, 1992; Liebes y Rivka,1992).

Este período se caracteriza por un interés en los procesos de socialización política ligados al papel cada vez más importante que juega la televisión en los procesos electorales y en la influencia hacia las actitudes políticas de niños y jóvenes, en un marco donde conciencia democrática y participación política son parte esencial de las explicaciones de este tipo de investigación.

7.2 Principales tendencias de los estudios de socialización política y televisión

7.2.1 Antecedentes de los estudios en socialización política y televisión

Los estudios de socialización política y televisión tienen sus antecedentes más próximos en los trabajos que compila y comenta Hyman (1959) en su texto *Political Socialization*, desde la perspectiva de la psicología política. Este texto es la primera obra sumaria de las investigaciones realizadas en la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, desde el surgimiento de la socialización política como objeto de estudio, la psicología, la pedagogía y la comunicación investigaban aspectos directamente relacionados con ella; pero la falta de canales de intercambio para dar a conocer los resultados de las indagaciones efectuadas por estas disciplinas ocasionó que este tipo de estudios no fueran aprovechados para consolidar la investigación en socialización política.

Los trabajos de Hyman (1959) no estaban disponibles para el grupo de Schramm, ni para los otros investigadores de los *mass media*, ni tampoco los de éstos para Hyman; aún así, la conclusión que prevaleció en el ámbito de los estudios

de socialización política fue que "la familia es el agente de socialización más importante" (Hyman, 1959: 60).

En este campo de estudio, los trabajos de Hyman (1959), Easton y Hess (1962) y Almond y Verba (1969) generaron marcos referenciales que han influido en las formas de hacer investigación.

Por su parte, los psicólogos sociales Bandura y Walters en 1963 y Knutson en 1973, detectaron, en los estudios de socialización en general y del aprendizaje social, la influencia que empezaba a ejercer la televisión sobre los procesos cognitivos y sobre el comportamientos de los niños.

Durante la década de los setenta, un grupo de investigaciones norteamericanas sobre los efectos de medios realizadas con niños y adolescentes incorporaron a la televisión como un elemento importante en el aprendizaje de lo político. Este tipo de estudios fue guiado por la premisa de que los niños usan la televisión y son considerados televidentes activos, que emplean sus recursos cognitivos y su conocimiento social para seleccionar e interpretar los contenidos televisivos (Niemi, 1973; Grossman, 1974; Rubin, 1976; Dawson y Dawson, 1977).

Los estudios de socialización política desde la perspectiva de la comunicación fueron dando un mayor peso a la televisión frente a los otros medios masivos de comunicación, ya sea por su popularización, por su tecnología o por el alto grado de verosimilitud que ejerce ante los públicos (Orozco, 1991), encaminando a la mayoría de estos trabajos a considerar como eje articulador el papel de la televisión.

A pesar de esto, existen trabajos en los que, de acuerdo a contextos de las poblaciones estudiadas, se considera más importante la influencia de otros medios, como lo demostró Montero (1975) en un estudio efectuado en Venezuela con jóvenes, donde la radio superó a la televisión.

Así, hasta la década de los sesentas no se había establecido una relación formal entre los estudios en comunicación y los de otras disciplinas. Pero en la medida en que se difundieron los distintos resultados de trabajos de investigación en

este campo, se empezaron a entrecruzar intereses, metodologías y formas de abordaje, lo que hizo difícil su integración, abriéndose un abanico en las formas de hacer investigación.

Este primer período de investigación es fuertemente signado por los estudios de efectos cuyo objeto de estudio estuvo determinado por la supuesta influencia que tiene el medio o los medios en el comportamiento social de los individuos.

De tal manera que los primeros estudios que vinculan a la televisión con la socialización política se caracterizan por llegar a dos tipos de resultados claramente identificables: las investigaciones con respuestas inmediatas y objetos de corto plazo y las investigaciones experimentales a más largo plazo y, por ende, con resultados acumulativos y sumarios.

Las características generales de estos trabajos consistieron en utilizar una serie de supuestos, resultado de las múltiples investigaciones disciplinares de los primeros sesenta años del siglo pasado. A continuación mencionamos las más importantes:

1. Los sujetos forman parte de grupos o públicos definidos por características específicas como su situación económica, sus intereses y su ideología.
2. El diseño de la investigación se hacía partiendo de casos con estudios particulares, muy bien delimitados por el espacio y el número de sujetos investigados.
3. La confiabilidad de los resultados era dada por la precisión de los procedimientos que articulaban el método de investigación.
4. La validez de los resultados se soportaban sólo en evidencias de carácter empírico.
5. El supuesto subyacente en estos estudios era que el comportamiento político estaba determinado por factores

motivacionales y emocionales que operaban a través de procesos psicodinámicos complicados (Hyman, 1959; Niemi, 1973).

6. El comportamiento político era medido con indicadores muy precisos de la participación, orientación y tendencias políticas de los individuos estudiados.

En este marco se ha venido constituyendo un objeto de estudio muy ligado a los estudios de efectos, que han llegado a resultados casi categóricos acerca de la función de la televisión en la socialización política. Claro está que sus planteamientos se soportan en análisis de influencia limitada que hacen uso de una relación mecánica y conductista entre los mensajes de la televisión y las respuestas que dan los públicos en sus formas de pensar y comportarse políticamente.

Como se sabe, la concepción clave en el modelo de los efectos es, en general, la reducción de la influencia de los medios, basada, por un lado, en la individualización de los mecanismos selectivos a nivel individual y, por el otro, en el arraigo del proceso comunicativo en el contexto social, donde los efectos se implican dentro de una compleja red de interacciones sociales. La versión sostenida por estos autores es que "el efecto limitado y de refuerzo constituye el único tipo de influencia ejercido por los media" (Wolf, 1992: 43).

Por ejemplo, un estudio clásico de De Fleur y De Fleur (1967) demostró la relativa contribución de la televisión como fuente de aprendizaje en los niños, aunque el estudio no se dirige al ámbito político, sino al de las ocupaciones, sí representa en buena medida la agenda metodológica de los sesentas. En este trabajo se trató de medir la contribución de la televisión al conocimiento de las ocupaciones más comunes en Estados Unidos. El estudio partió de la generación de una tipología de roles ocupacionales transmitidos y cómo éstos eran identificados por los niños de acuerdo a entrevistas extensas y a la aplicación de *test* ocupacionales, con un riguroso análisis que midió grados de significación estadística.

Hasta los años setenta, los resultados en este campo investigativo han sido divergentes: los estudios, a pesar de explicar las diferencias individuales y de analizar

las razones del fracaso de una campaña de persuasión (siempre que los mensajes estén estructurados de forma adecuada a las características psicológicas de los destinatarios), consideraron que la influencia no es automática, ni mecánica y sin embargo sigue siendo posible y significativa si se conocen bien los factores que potencialmente podrían anularla.

7.2.2 Enfoques investigativos en socialización política y televisión

La reflexión de cómo se ha investigado y específicamente qué metodologías se han usado en los estudios de socialización política y televisión, se puede realizar desde tres vertientes y momentos históricos:

La primera de ellas, ligada a la tradición de los estudios de socialización, en general, y socialización política, en particular, se relaciona con la aplicación de encuestas como centro del proceso investigativo. La segunda vertiente se caracteriza por el uso de metodologías experimentales y longitudinales. Una tercera vertiente, la más actual, está diferenciada por dos formas de hacer investigación: una vinculada fuertemente a la investigación primitiva en este campo, donde resulta común el uso de la encuesta y la elección de un solo método investigativo; la otra se relaciona con procesos de investigación donde la diversificación y la aplicación de múltiples métodos forman parte de la construcción y explicación del complejo fenómeno de la socialización.

A. La primera vertiente: la encuesta como centro de la metodología

Esta forma de hacer investigación estuvo muy ligada a los primeros trabajos de socialización política, donde el método de aplicación de encuestas y entrevistas se utilizó, de manera común, en diferentes escenarios, siendo la escuela (Himmelweit y Swift, 1969; Grossman, 1974) y la familia (Dennis, 1986; Tims, 1986) los espacios más citados, donde la recepción televisiva ocupaba el centro del análisis (Rubin, 1976).

Aunque la encuesta se ha considerado como una herramienta que perfila el método, esta tendencia la ha convertido en el método ya que su proceso investigativo parte de modelos de explicación de la realidad mediante el uso de variables que se traducen en sofisticados cuestionarios, los cuales se convertían en el único instrumento para la comprobación de hipótesis formuladas en sus proyectos de investigación.

Las formas de aplicarla en distintos momentos y de diferentes maneras, así como a diferentes sujetos implicados en el objeto de estudio, le han dado una versatilidad de su uso en la investigación en este campo de análisis.

Esta forma del trabajo investigativo, tiene que ver, sin duda, con una tradición investigativa y con la gestación de un grupo de estudio, que más que intentar probar métodos nuevos, tenía la necesidad de contar con información y evidencias iniciales o exploratorias que permitieran construir explicaciones que validaran futuras investigaciones.

Algunos autores en la década de los setenta (Grossman, 1974; Montero, 1975; Acosta, 1976; Rubin, 1976; Dawson y Dawson, 1977), y en distintos países (Perú, México y Estados Unidos), reportaron haber usado la encuesta, definiendo claramente los procedimientos en el diseño y selección de la muestra y en las formas de aplicarla, analizarla e interpretarla mediante rigurosas inferencias y a partir de pruebas estadísticas. Los trabajos de investigación se realizaron en escuelas y las muestras eran definidas de acuerdo a la población escolar. Los elementos base de los cuestionarios que presentaron los investigadores se referían a manejo de escalas acerca de la información, el conocimiento y las actitudes políticas de los encuestados.

En 1974 David Grossman publicó un trabajo de investigación donde identificaba, a través de un cuestionario basado en un complicado modelo de variables, la disensión que se daba en espacios como el familiar, el grupo de amigos, y las actitudes educativas determinadas por el *curriculum* escolar y la personalidad de los adolescentes además de su socialización política.

Como resultado de su trabajo definió cuatro áreas del comportamiento político: legitimidad del conflicto en un sistema político democrático, la libertad del discurso, explosión de actividades de protesta no violenta y actividades de disensión con uso de violencia. Además planteó cuatro factores para entender la tolerancia y la disensión política: La tolerancia de disensión, concluyó, no tuvo relación significativa con el estado socioeconómico, las mujeres eran menos tolerantes a manifestaciones físicas, sobre todo las violentas, y los blancos, en contraposición con los negros, tendieron a ser más tolerantes (Grossman, 1974).

Los resultados de Grossman pudieron haber integrado a la televisión como otro factor de la socialización, o darle mayor peso a otro medio de comunicación, como ocurrió con el trabajo de Maritza Montero en el Perú, donde concluyo que además de los agentes de socialización que utilizó Grossman (1974) la radio era una agencia importante de socialización (Montero, 1975).

En 1976, un año después del clásico trabajo nacional del mexicano Rafael Segovia (1975), Rubin en Estados Unidos y Acosta (1976) en México, incorporaron otros factores y variables en los cuestionarios, tales como uso de medios, grados de información y exposición a la televisión (cantidad, grado y tipo de exposición), dentro de escalas planteadas por los clásicos del campo como Easton y Hess (1962) o Almond y Verba (1969).

Los resultados de estos trabajos aportaron datos que aseguraban que la televisión, junto con otros medios, influía directamente en la socialización política infantil, vinculada su acción a factores socioeconómicos y al acceso del individuo (Acosta, 1976).

Así, la televisión fue considerada como la mayor fuente de información política y, junto con los padres, los informantes con mayor credibilidad para los niños (Rubin, 1976).

En la década de los ochentas, esta tendencia continuó desde la teoría de efectos², pero incorporando nuevos marcos conceptuales, de la psicología de la percepción (Reeves y Garramone, 1980), y enriqueciendo el diseño de cuestionarios como forma de detectar las opiniones desde los niños.

Para Reeves y Garramone (1980), la edad de los niños estaba relacionada con los cambios en la percepción, por lo que su encuesta siguió un riguroso procedimiento en su composición. Sus resultados permitieron definir al televidente infantil (niños de tercer y sexto grado de educación básica) más asiduo como el que tenía mayor probabilidad de ser influenciado por los atributos aplicables a los personajes televisivos. Al igual que los expositores de la teoría del cultivo (Gerbner y otros, 1996), pregonaban que mientras más tiempo de exposición televisiva presentaban los individuos, tenían mayores posibilidades de ser influenciados.

En otros estudios Garramone (1983) implicó variables actitudinales en los sujetos, tales como la motivación, la implicación, la atención y la comprensión de lo político, como contribuyentes a los efectos políticos que ejercía la televisión.

Por su parte los colombianos Astralaga y otros (1981), utilizaron en sus encuestas marcos discursivos y lenguajes para niños como el uso de caritas para definir la escala de las respuestas actitudinales. Otros como Krotz (1981), en México, utilizaron los resultados de otros cuestionarios como insumos para analizar la socialización política de niños.

La aplicación de encuestas transversales en estudios longitudinales como el de Tims (1986), con levantamientos periódicos en tiempos aproximados de tres años de diferencia cada uno, aunque no con los mismos públicos, trajo elementos de

² Watkins (1985) intentó generar una teoría desarrollista de los efectos de la televisión, colocándola como factor interdependiente que superara la precisión de la medición de cómo afecta dicho medio, combinando con estudios de laboratorio.

fineza en los procedimientos del uso de la encuesta. La implicación de opiniones de los padres y su relación con las opiniones de los hijos permitió conocer el papel de la comunicación política familiar y los valores sociales como marcos de interpretación de los individuos en sus procesos de negociación con los contenidos televisivos (Tims, 1986).

A finales de los ochenta y principios de los noventa, se introdujo una diversificación en la forma de aplicar la encuesta con el uso del teléfono (Meadowcroft, 1986; Rucinski, 1990). La información producida por esta forma de conocer las opiniones trajo resultados muy parecidos a los de las encuestas aplicadas directamente.

Los cuestionarios comenzaron a combinarse con otras herramientas y procedimientos técnicos, aumentando el radio de acción del método de investigación, tales como los estudios de la cámara de Gessell o de la cámara de video para observaciones sistemáticas y durante períodos largos (Murray y Kippax, 1981; Astralaga y otros, 1981; Watkins, 1985).

B. La segunda vertiente: La experimentación, otro camino a la socialización política desde el televidente

El método experimental ha sido probablemente la tendencia ligada a la psicología con mayor arraigo en este campo investigativo. La característica principal de esta metodología es la aplicación de las premisas del conductismo y el cognoscitivismo como marcos conceptuales orientadores de sus trabajos (Bandura, 1994; Jo y Berkowitz, 1994; Petty y Priester, 1994).

En la mayoría de investigaciones de este orden se hace uso del laboratorio construido sobre la realidad estudiada. Estas investigaciones se caracterizan por utilizar alguna variable considerada como básica de la problemática social para tomarla como eje de la influencia. Tal ha sido el caso de la violencia desde el método de análisis del efecto *priming* (Jo y Berkowitz, 1994). Los investigadores de la Universidad de Winsconsin-Madison, han demostrado, con muchas investigaciones

en distintos contextos, cómo la violencia testifica la influencia de los efectos *priming* sobre los pensamientos y acciones de los individuos; es decir, han revisado la reactivación de estructuras asociativas, previamente adquiridas, de la identificación de personajes o discursos televisivos con su comportamiento social (Jo y Berkowitz, 1994).

Uno de los clásicos en esta vertiente es, sin duda, el equipo de Albert Bandura de la Universidad de Stanford, quienes parten del análisis de causalidad unidireccional, llegando a plantear un método de investigación enmarcado en la teoría social cognitiva que explica la función psicosocial del individuo en términos de una causalidad triádica recíproca, donde factores cognitivos, biológicos y eventos ambientales operan como determinantes interactivos de la socialización política (Bandura, 1994).

Así, con un complejo mecanismo de indagación soportado sobre todo en estudios longitudinales y análisis de regresión, este equipo ha propuesto flujos de influencia dual frente a patrones de variables múltiples entre los determinantes de difusión y de la adopción informativa de los sujetos.

Los trabajos de Petty y Priester (1994) de Ohio State University, mediante modelos de efectos directos e indirectos han perfilado lo que ellos definen como constructos de actitud, con complicadas matrices de análisis de persuasión probable. Su método básico consistió en trabajo de laboratorio, observación y entrevistas con los individuos estudiados.

Otro tipo de investigaciones utilizaron la experimentación para sus trabajos en laboratorios contruidos *exprofesso* (Murray y Kippax, 1981; Watkins, 1985) o directamente en viviendas preparadas para este tipo de estudios, como en el caso del estudio de Betchel y Akers en los setenta (citado por Lull, 1990). En ambos trabajos se documentaron los diálogos y la observación de comportamientos de niños en el momento de ver televisión.

En el primer escenario experimental con salones Gessell, Watkins (1985) expuso diariamente y semanalmente, a niños frente al televisor para que le dieran sentido al contenido televisivo al que fueron expuestos.

El segundo espacio experimental, fue realizado con equipos de grabación colocados en salas de cada uno de los hogares de las familias participantes, con el fin de documentar los diálogos y los comportamientos de los niños, para captar sus reacciones individuales y las conversaciones que tenían entre las familias al momento de ver televisión.

Esta forma de investigar ha sido fuertemente criticada por los estudiosos de la socialización ya que sólo se observan transversalmente ciertos momentos de la vida social de los individuos, y se somete a los sujetos de estudio a condiciones de invernadero.

Este tipo de método ayuda al igual que la encuesta a identificar y a diagnosticar ciertos factores implícitos en el acto y momento de ver televisión. La combinación de la encuesta con pruebas de laboratorio ha facilitado y aumentado la potencia del análisis y la explicación del proceso de socialización política, retroalimentando las diferentes perspectivas de los resultados.

C. La tercera vertiente: La diversificación metodológica.

Los estudios de efectos a largo plazo (acumulación progresiva de información en los televidentes), que miden los impactos de la televisión como agencia socializadora y otorgan un papel dinámico a los receptores en el proceso de socialización, han venido constituyendo una interesante y potente metodología en la investigación de socialización política y televisión.

La conjunción de métodos complementarios, en algunos casos, y contradictorios en otros, ha triangulado información y evidencias, dando con ello explicaciones del fenómeno de socialización política desde distintos niveles o dimensiones.

A finales de los ochenta y en la década de los noventa, se abrieron las posibilidades de acercarse al objeto de estudio, en muchos casos rompiendo con una tradición casi cincuentenaria en la forma de hacer investigación.

Dos son las nuevas formas que se desarrollan en los estudios que vinculan televisión y socialización política; una, el perfeccionamiento del método a partir de la acumulación de evidencias que dan explicaciones más amplias; otra está ligada a la triangulación de métodos o técnicas que permiten, desde distintos flancos, abordar el objeto de análisis.

a. De la unimetodología³ a la innovación investigativa

El uso de un método convencional y el perfeccionamiento de su diseño o aplicación ha sido otra forma de abordar este objeto de estudio en la década de los noventa.

En dos países europeos, dos investigadores trabajan esta línea de investigación con muchas dificultades y asombros superados, ya sea porque no existe una tradición en este campo de estudio en sus regiones o por el desconocimiento hacia los trabajos de corte norteamericano. Me refiero al doctor Dlutsky (1991) de la antigua Unión soviética y a Giovanni Sartori (1992) de Italia. El primero detectó que la teoría norteamericana de socialización política y en particular la de los efectos, puede ser una herramienta muy útil para analizar el rol de la televisión en sus procesos políticos. Así, para este investigador de Europa del este, las encuestas entre votantes le resultan una herramienta útil y vigorosa para detectar los cambios en las votaciones. El caso del famoso politólogo, Giovanni Sartori, que en un trabajo titulado Videopoder, ensalsa la agenda *setting* y el efecto *priming* como metodologías importantes para analizar el poder de la imagen en la formación del hombre.

³ El utilizar el termino unimetodología, en este apartado solo lo hago para referirme de manera muy simple a aquellos estudios, que utilizan una sola herramienta o método de trabajo y como contraparte a la multimetodología.

Liebes y Ribak (1992) Realizaron un estudio en Jerusalén, acerca de la contribución de la cultura familiar en la participación, perspectiva y reproducción política. Para ello aplicaron 400 entrevistas con preguntas idénticas a padres e hijos, acerca de las normas familiares, patrones de comunicación familiar, perspectivas ideológicas, hábitos de consumo de los medios masivos de comunicación, involucramiento y conocimiento político. Sus conclusiones, fueron que la familia pluralista tiene mayor probabilidad de inducir a la participación política, mediada por la exposición a la televisión.

Greenberg y Brand (1993) en un estudio de caso, aplicaron una encuesta en dos períodos distintos con dos meses de diferencia, considerando grupos de control los que recibían el canal UNO (canal que transmite un porcentaje alto de noticias políticas) y grupos naturales a los que no recibían esa señal. En esta ocasión se concluyó que la exposición a conocimientos políticos provoca en los niños una mayor discusión de sucesos políticos y mejora su forma de interpretar la realidad social.

En la misma dirección, pero con estudiantes argentinos y con la inclusión de un diario local (caracterizado por utilizar la mayor parte en material político), Morduchowicz (1995) aplicó a niños una encuesta con preguntas abiertas para conocer la actitud (democrática o autoritaria) frente a temáticas políticas, encontrando que los puntos de vista están tan diversificados como en los adultos.

En México, Sergio Inestrosa (1993), con el método del análisis de contenido, estudio los valores políticos en los géneros televisivos con mayor espacios de difusión, ante lo cual concluye que las miniserias norteamericanas y caricaturas presentan rasgos y convicciones políticas en los protagonistas. Por otro lado, Guillermo Orozco (1996B), con el mismo método, analizó doscientas horas de la transmisión de seis canales mexicanos de noticias y reportó entre otros hallazgos que la televisión no nutre la acción ciudadana, ni la cultura política en los adultos.

En el mismo país, Alonso Lujambio (1994), con el trabajo titulado "Democratización vía televisiva, elites políticas y cultura política", pone en claro que el papel que representa la televisión es el de presentar prácticas y valores políticos,

sostiene que la agenda televisiva atiende al gabinete más que a los partidos políticos y que está lejos de abrirse al debate político como en Estados Unidos.

March y Prieto (1995) de España, al revisar el papel de la televisión en la formación política de los individuos con una metodología innovadora, aplicaron una encuesta que combinaba los sombreros de colores de Eduardo de Bono (1988) con niños y jóvenes que observaban los *reality shows* en la televisión. En este estudio concluyeron que el nivel de interpretación creativa de los sujetos se vinculaba al tipo de temáticas vistas en los programas y a su nivel de politización.

Uno de los trabajos que empezó a innovar este tipo de metodologías fue, sin duda, el realizado por Jensen (1990), que incorporó la semiótica como un método de análisis que permite acercarse a la comunicación política desde las comunidades de interpretación de signos y de discursos transmitidos por la televisión y otros medios masivos de comunicación.

Finalmente, con un estudio transdisciplinario de los medios en la estructuración del sujeto, Guinsberg, (1998), mediante la internacionalización de los mensajes en el psiquismo de los individuos, propone un modelo de análisis de la identidad política desde el enfoque del psicoanálisis.

b. La multimetodología, un enfoque contemporáneo en los estudios de socialización política

Esta forma de hacer investigación se caracteriza por combinar métodos o técnicas de investigación con el fin de incorporar diferentes dimensiones y niveles al estudio de la socialización política.

Silvo Lenart (1994), en su trabajo titulado *Shaping political attitudes, the impact of interpersonal communication and mass media*, plantea el concepto de *multi-methodology* para referirse al conjunto de métodos⁴ o herramientas que se utilizan para abordar algunas dimensiones del objeto de estudio.

⁴ Yo también creo, al igual que Lenart (1994), que el concepto de método y técnica es relativo, dependiendo del uso que de el

Uno de los primeros trabajos, que cuando menos se declararon públicamente como multimétodológicos, es el del equipo de la Universidad de Pennsylvania coordinado por el doctor Gerbner, conocido estudioso de la socialización y la televisión. Sus estudios se remontan a casi treinta años con la denominada hipótesis del cultivo (Gerbner y otros, 1996). Su principal estrategia de trabajo la han desarrollado a través del proyecto *cultural indicators*, aplicado entre públicos de distintos países, latitudes y características.

La utilización de metodologías que combinan el análisis cuantitativo y los estudios longitudinales ha permitido la evolución del modelo teórico del cultivo televisivo, logrando superar el planteamiento general de la investigación de efectos, en la medida que rebasan la evaluación de informaciones específicas manejadas por la recepción de sujetos expuestos y no expuestos a programación televisiva selectiva (Gerbner y otros, 1996).

Esta forma de investigación se caracteriza por llevar a cabo tres estrategias: la primera llamada proceso de análisis institucional, investiga la formación de políticas que rigen el flujo masivo de los mensajes mediáticos; la segunda se refiere al análisis de contenido por sistemas de mensajes con el fin de delinear con precisión las características seleccionadas y las tendencias que el mundo de la televisión presenta a sus espectadores (Gerbner y otros, 1996); y la tercera se refiere al análisis de respuestas entre aquellas personas con grados variables de exposición al mundo televisivo.

Seguidores de la teoría del cultivo, como Morgan y Shanahan (1991), desarrollaron un estudio en Argentina para conocer las actitudes políticas de los estudiantes. Su metodología se apoyó en el análisis que triangula las tres herramientas mencionadas. En lo referente al análisis institucional, se concluyó que la televisión Argentina preserva el *status quo* del sistema político establecido.

haga el investigador. De tal manera que la estadística suele ser más técnica que método en muchos casos, y la encuesta más método que técnica en otros casos.

Analizar las variaciones que han tenido distintos públicos en diferentes contextos y países, ha permitido a los investigadores del análisis del cultivo televisivo apreciar la influencia de los medios en los procesos sociales (Orozco, 1997).

Gina Garramone desde 1983, al estudiar las noticias de la televisión norteamericana en la socialización política de adolescentes, y Sánchez en 1989, en un estudio con escolares mexicanos acerca de sus representaciones políticas con respecto a la televisión, representan dos casos típicos de combinación metodológica.

Garramone de la Universidad Estatal de Michigan, combina en el ámbito metodológico la concepción de efectos con la mediación del sujeto, de tal manera que en el nivel herramental hace uso del estudio de agenda de medios con encuestas de opinión, concluyendo que la relación entre atención y comprensión del mensaje de la televisión es la forma en que se interpela el impacto, el cual varía a su vez de acuerdo a las edades de los niños.

Por su lado, Enrique Sánchez de la Universidad de Guadalajara, parte de las propuestas de Berger y Luckman y de Manuel Martín Serrano, al incorporar la televisión como contribuyente a la construcción social de la cultura política. en este caso, se aplicaron encuestas a los niños y entrevistas a los profesores, con la finalidad de articular comentarios desde los dos tipos de informantes y de corroborar los resultados.

Una línea de investigación en el campo de la socialización política en México ha trabajado una manera muy peculiar de análisis, combinando información de otros estudios, con la generada hasta ese momento. Un ejemplo de este caso es el trabajo realizado por Krotz (1981), quien utilizó la información del libro "El niño politizado en México" de Rafael Segovia (1975) como insumo para su análisis sobre la politización del niño campesino.

Esteinou (1990) aplicó una encuesta de sondeo en niños y sus resultados los combinó con otras encuestas de distintas regiones del país, publicados por diferentes autores para saber si se estaba perdiendo la identidad nacional. Tulio Galindo (1994),

por su parte, utilizó resultados de encuestas nacionales y análisis de votos para su trabajo titulado "La socialización política y el comportamiento electoral en México".

Desde otra perspectiva metodológica, Bourdon (1992), en Francia, ha confeccionado un método denominado "biografía política" en el que, por medio entrevistas a profundidad, trata de recuperar recuerdos políticos y acontecimientos mediáticos de los sujetos investigados. Combina estas entrevistas con encuestas panel y análisis de metáforas del ámbito político. Bourdon considera a este método como la contrapropuesta de la *agenda setting*, ya que dice, ésta no considera la memoria política social, sino sólo la opinión política a corto plazo.

Lenart (1994), evaluó los efectos de la exposición directa a la televisión en la presentación de candidatos y comparó esta influencia con los efectos producidos por grupos de discusión. Utilizó un pre-test, aplicado a estudiantes, seguido de un experimento en laboratorio con condiciones de control, en el cual se comentaba un video de debate político y después se aplicaba una encuesta panel para analizar las reacciones del debate. Esta combinación de herramientas dio resultados que variaron de acuerdo con las condiciones y con las formas de recopilar la información.

En esta línea de trabajo, Alfaro y Macassi (1995), de Perú, en un proyecto de investigación titulado "Seducidos por la tele" hicieron uso de diferentes técnicas de investigación: entrevistas preliminares aplicadas a padres, encuestas a padres con sus hijos de entre seis y once años en barrios populares, dinámicas grupales en colegios y entrevistas a familias, todo estos con el fin de confrontar a niños y padres en sus roles más representativos, en la escuela y la familia.

Continuando con esa tendencia, Alberó (1996) en España, combinó la entrevista con niños y profesores, la observación sistemática en salones de clases, los cuestionarios a padres y el juego como elemento de análisis, para entender los contextos sociales en que los niños se socializan, llegando a la conclusión de que padres e hijos muestran opuestos puntos de vista.

Huston y Wrigth (1996) desarrollaron un estudio que, además de combinar los múltiples métodos, incorpora el factor longitudinal siguiendo grupos de niños de

diferentes escuelas en cuatro dimensiones distintas, operacionalizándolas a través de factores de análisis individuales, socioculturales, de instituciones sociales y de programación televisiva; cada uno de éstos se evaluó a partir de diferentes herramientas.

7.3 El encuentro de dos paradigmas

El tratar de hacer un balance entre la investigación tradicional en socialización política y las nuevas formas de hacer investigación, implica aprovechar la práctica pasada para que la innovación metodológica no lleve a los mismos errores y, por el contrario, reconozca los aciertos y el cúmulo de experiencias que le permitan explicaciones más integrales de la realidad.

La investigación en socialización política y televisión, no ha podido articular un enfoque o un paradigma integrador, debido, entre otras cosas, a la heterogeneidad disciplinar incorporada en sus marcos teórico-metodológicos.

Sin embargo, la principal aportación de la investigación en socialización política y televisión ha sido la integración de los conceptos como espacio y tiempo a las diferentes aplicaciones metodológicas, desde la consolidación e institucionalización de la encuesta o la entrevista, hasta la innovación en la experimentación y el uso multimetodológico.

Esta tendencia investigativa se caracteriza, en general, por dirigir sus procesos de investigación no sólo al contenido de lo transmitido-percibido, sino al contexto de su producción y recepción (Orozco, 1997), y desde donde se genera el significado (Jensen, 1992), así como a las múltiples mediaciones intervinientes, desde las individuales y estructurales, hasta las contextuales (Sánchez, 1992).

Uno de los desafíos en la investigación de Socialización Política y Televisión será tratar de vincular e integrar enfoques metodológicos, que expliquen más los procesos de agencia política de los individuos que sus productos (valores, actitudes y comportamientos), ya que a pesar de la diversificación y el uso de múltiples

métodos, sólo se han perfeccionado herramientas que evalúan los productos cognitivos, emotivos y comportamentales de los individuos.

El predominio de la investigación empírica con diferentes públicos y el constante ensayismo, forman parte del desarrollo del campo de investigación en socialización política y televisión. Experiencia histórica que habrá que vincular a estos nuevos planteamientos para introducirse a la socialización política desde los procesos de los individuos.

Así, cada uno de estos paradigmas y enfoques han venido conformando un campo de estudio por demás multidisciplinario, "un cruce de caminos interdisciplinario" (Sánchez, 1997B: 143).

La integración resulta un tanto ambiciosa, ya sea por sus raíces disciplinarias o por sus intereses, sin embargo, creo que existen posibilidades de convergencia a partir del estudio del sujeto y su agencia en los procesos de socialización política particulares de las comunidades y que, al fin y al cabo, son formas concretas de operar tipos de sociedad.

Entender el papel de los diferentes agentes de socialización, sus formas de transmisión (contenidos cognitivos, conductas de la acción, estructuras ético normativas) y los contenidos transmitidos (concepciones, significados de la naturaleza política, modelos ético-normativos) y analizar el papel de los receptores (diferentes grupos por edades, género y clase social) en sus diferentes ambientes culturales, es indispensable para la explicación del complicado proceso de socialización política. De tal manera que la multimetodología parece ser una opción investigativa viable, que integra diferentes métodos para hacer frente al problema multidimensional de la socialización política. Su reto próximo será, sin duda, el de incorporarse al estudio de los procesos que siguen los sujetos como agentes sociales, en sus diferentes contextos culturales.

CUARTA PARTE

TELEVISIÓN Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA INFANTIL EN GUADALAJARA

CAPÍTULO VIII

SISTEMA TELEVISIVO Y SIGNIFICADOS DE CULTURA POLÍTICA EN LA AGENDA Y PROGRAMACIÓN INFANTIL

En este capítulo se analiza el sistema televisivo o el punto de vista de los emisores –dueños de empresas, productores, publicistas, contratistas de programas y películas, comercializadores y técnicos que facilitan la transmisión de programas etc.- y los mensajes que producen y exponen en la programación televisiva acerca de diferentes temáticas, entre ellas las de índole político.

Emisores de mensajes y receptores son los principales agentes en el proceso social que la televisión genera. Tradicionalmente se ha venido estudiando o a los productores y su contexto o a los procesos de recepción que siguen las audiencias, unos representando al polo de los emisores y el otro al de los receptores. El implicar al análisis de la televisión las dos visiones no ha sido una práctica común en los estudios sobre televisión, pues casi siempre se plantean polarizados, ya sea sólo la parte de la emisión, la de los mensajes o la de la recepción, y aunque de alguna manera se entrelazan estos tres elementos del proceso de comunicación, existe una tendencia a parcializar cada uno de ellos.

En este trabajo intentamos incluir las dos visiones mencionadas, cada una representada en uno de los polos del proceso comunicacional: en este capítulo VIII se presenta el polo de los emisores integrado al análisis del mensaje o del contenido televisivo y en el próximo, capítulo IX, se examina la perspectiva de los receptores y su contexto social.

Sabemos que en este intento es posible volver a excluir un polo del otro y dejarlos desconectados, cada uno en su capítulo y lejos de en una explicación más integral; sin embargo, el intento vale la pena, en la medida en que cada lado representa una dimensión de esta problemática y el acercarlos dentro de este

trabajo, aunque se haga en diferentes capítulos, ayudará a entender la distinta perspectiva que genera cada una de las dimensiones que permita a su vez perfilar metodologías cada vez más potentes para explicar este complicado objeto de estudio.

El título de este capítulo, SISTEMA TELEVISIVO Y SIGNIFICADOS DE CULTURA POLÍTICA EN LA AGENDA Y PROGRAMACIÓN INFANTIL, se refiere a los significados y valores de la cultura política que exponen de alguna forma – racional, Irracional o no racional- un grupo de emisores al público televidente conformado en este caso por los niños a través dos dimensiones: la agenda televisiva infantil y los contenidos y valores políticos de los programas televisivos que se ofrecen a la televidencia de escolares de la zona metropolitana de Guadalajara.

En este capítulo se presenta el análisis del polo comunicacional encargado de proponer los marcos y modelos de significados políticos, sí se quiere amorfos y heterogéneos, ya que no son estructurados racionalmente por el conjunto de agentes que trabajan en sus constitución. Dicha constitución se hace a partir de una serie de planteamientos individuales, de grupo, institucionales y hasta sociales que presentan en lo que llamamos agenda –oferta de canales, origen y tiempos dedicados a la programación- y contenidos de los programas, organizados a través de géneros televisivos y de una serie de significados y valores políticos dirigidos a públicos de regiones diferentes o países diferentes.

Al revisar la agenda televisiva -oferta televisiva- y los contenidos de su programación, nos incorporamos tan solo a unas de las dimensiones del estudio de la emisión y no a formas más amplias de análisis del sistema televisivo, como lo que plantea la sociología de la emisión o de la producción de noticias o de programas (Cervantes, 1993; Hernández, 1997).

El considerar en la investigación de emisión, la sociología del mensaje o mejor dicho del análisis de contenido del mensaje televisivo -segunda parte de este capítulo- a la recepción, ayuda a conformar una visión más amplia y complementaria del complejo proceso comunicativo que se abordará en este trabajo de tesis.

8.1 La agenda y la programación televisiva, entre la globalización y la localidad

Con el uso de los satélites como tecnología de desarrollo de la telecomunicación y como sistema que busca hacer eficientes los flujos de información mundial, se puede visualizar el análisis de localidades alrededor del papel que juega la región. Según Taylor, y aunque hace énfasis "en que cada lugar es distinto, por lo que la globalización en lugar de eliminar la diversidad, la redondea" (1994: 281), los procesos globales provocan cambios en las áreas locales por medio de procesos de reestructuración.

El estudiar la programación infantil es apenas una dimensión de la compleja y enorme problemática que se articula alrededor de la programación en general y de la televisión como institución social. El incorporar al espacio local (o lugar) el tiempo, como ejes del análisis de la programación, forma parte de la construcción que se hace alrededor de explicaciones de una localidad.

Cuando se utiliza el concepto de televisión, suele equipararse al objeto-“sistema” con el proceso de transmisión de los mensajes y al final, por el uso y abuso de esa simplificación, la oferta de canales, programas y los contenidos de estos se convierten en la televisión (Zermeño, 2000).

La programación televisiva es considerada importante, entre otras cosas, por el papel que juega en la conformación de la estructura de significación¹ (Giddens, 1984), como parte esencial de las culturas regionales. Los nudos y los procesos comunicacionales en las comunidades son considerados por Giddens (1984) como elementos que la agencia humana utiliza para desempeñar su papel activo en la estructuración de la sociedad.

¹ Significación se define en general como el sentido de una palabra, frase o discurso escrito, hablado o sonorado. Como proceso, en la comunicación, implica un destinatario humano y una interpretación del mensaje desde un código (de la Mota, 1992). La semiótica clasifica el significado en connotativo y denotativo. El connotativo se refiere al conjunto de todas las evocaciones, de cualquier tipo, que desencadena un signo determinado en el receptor, de acuerdo con el horizonte cultural, el imaginario social y las circunstancias personales que posea. El denotativo, llamado también referencial, establece la correspondencia entre el signo lingüístico y el objeto real que designa denotación (Eco, 1989).

De tal manera que los programas de televisión, en esta concepción, serían considerados como insumos de procesos de comunicación o como nudos que integran y plantean resultados, imágenes o símbolos de una información condensada, producto de una infinidad de intereses de todo tipo, de grupos y compañías productoras y comercializadoras de la programación audiovisual.

Los intercambios de programación televisiva entre países para su consumo local, forman parte de un proceso mucho más amplio que intenta consolidar acciones de carácter comercial, económico y, en un sentido mucho más amplio y complejo, cultural y político.

Los flujos de información, a partir de 1960, surgen como un factor determinante en la evolución industrial a escala nacional e internacional, ya que facilitan la integración de bloques industriales y comerciales que se disputan el mercado mundial (Dávila, 1995).

En nuestro país, este proceso de globalización de la programación televisiva tiene sus antecedentes explicativos, como lo sostiene Sánchez (1993): por un lado, en la "dependencia cultural" y por el otro en el "imperialismo revertido", cuyas interpretaciones utilizan nociones simples y mecanicistas que no corresponden a la compleja trama que se entreteje alrededor de las industrias culturales del sistema televisivo.

Sin tratar de dar una explicación integrativa, habría que tener cuidado de no caer en polarizaciones. La importación y la exportación de programación televisiva en México se enmarcan en la lógica de procesos mercadológicos de la economía mundial y en el afán de los empresarios mexicanos por acrecentar su influencia económica hacia afuera.

Últimamente se ha venido consolidando una versión que integra ese interés por el control de la producción y comercialización de los programas de parte de las industrias transnacionales y de los capitales mexicanos, misma que Sánchez (1995), considerando a Straubhaar y otros, plantea con un par de constataciones que habrán de considerarse:

"En primer lugar, que de hecho han existido, y se han ido expandiendo, diversos mercados <regionales> de programas televisivos y otras mercancías culturales, con países que ocupan papeles (sub) hegemónicos, aunque en todos los casos articulados con el mercado global más amplio, dominado por Estados Unidos y unos cuantos países altamente desarrollados. En segundo lugar, que el factor que principalmente explicaría la existencia, continuación y a veces ampliación de estos flujos regionales sería la <afinidad cultural> como en el caso de las exportaciones de telenovelas entre países latinoamericanos" (Sánchez, 1995: 199).

Por otro lado y de manera simplificada, podemos decir que "dependencia cultural" e "imperialismo revertido" son nociones que deben entenderse en escenarios contruidos por redes de relaciones, procesos y nudos, con articulaciones múltiples y niveles diversos de la realidad social.

Con respecto al planteamiento de Christaller (1996) acerca de que la región se constituye porque existe un lugar central, la función de la programación televisiva, como forma de expresión de la cultura de una localidad, se debe enunciar en el caso específico de Guadalajara, con una fuerte relación dependiente con la programación de la capital y con la del exterior.

Pese a la tendencia hacia la globalización del sistema televisivo en la mayoría de países y de proliferación de importaciones de programas a consecuencia del crecimiento de los sistemas de cable y de recepción por antena parabólica, Lozano (1995) ha encontrado que las producciones televisivas locales o nacionales siguen en la preferencia del público.

Una de las explicaciones pudiera ser que mientras los sistemas de televisión de paga tienden a transmitir mayoritariamente programación extranjera, los canales de recepción aérea constituyen la mejor opción para la transmisión de programas locales y nacionales.

En el país, los sistemas de televisión de paga aún son de uso muy restringido para la mayoría de la población debido a sus altos costos en relación a los salarios. Según algunos estudios, los suscriptores de este tipo de televisión no abarcan ni el 20% de los tele-hogares (Crovi, 1995).

Otra de las razones por las que la programación extranjera no ha podido penetrar más en los gustos de los públicos adultos locales, puede ser porque esa programación no tiene cercanía cultural, ni reconocimiento de códigos (Biltereyst, 1991) en la estructura de significación de los usuarios; por el contrario, en los niños que están en procesos de socialización, la programación extranjera tiene una importante aportación.

Fenómenos como la imitación y la piratería en géneros y estructuras, y la capacitación técnica en el extranjero (Lozano, 1996), entre otros aspectos, propician que en muchos de los casos la producción local sea muy similar a la extranjera en forma y fondo; en esos casos poco podemos esperar de los contenidos de los programas locales, hechos desde sus propias características culturales.

Se ha hecho hincapié en el origen de la programación, tanto para el análisis de la agenda como del contenido televisivo, debido al contexto actual de globalización que estamos viviendo y al hecho de representar un nuevo eje de análisis de este tipo de estudios, sin embargo no se pretende considerar dicho elemento como el centro y único factor relevante de este trabajo.

Así en este capítulo se analiza la estructura de significados políticos que propone el sistema televisivo local visto desde dos aspectos: En la propuesta de la agenda televisiva infantil, se considera la oferta de canales, los géneros y programas, su origen, y sus tiempos, en el espacio audiovisual de Guadalajara y en el análisis de los programas de los *Simpson* y de *Dragon ball Z* se pone atención a la propuesta de valores políticos que exponen al televidente infantil de esta localidad. La exposición de este análisis se hace a partir de dos apartados: 8.2 Agenda televisiva infantil en Guadalajara y 8.3 La propuesta televisiva de *Dragon Ball Z* y *Los Simpson* y sus significados políticos.

8.2 Agenda televisiva infantil en Guadalajara

Los estudios de agenda televisiva se caracterizan por referirse al análisis de la oferta de canales, programación, horarios y tiempos dedicados en el espacio audiovisual de una localidad o radio de acción.

El analizar la agenda de la programación infantil representó un desafío en varios sentidos: la incorporación de una metodología más amplia de estudios regionales sobre medios y en este caso, sobre televisión; la selección de las categorías a emplear y su interpretación; la muestra sobre la que se trabajó y la complejidad al intentar explicar la agenda televisiva que se transmite en la Zona Metropolitana de Guadalajara como una realidad local.

Con el propósito de soslayar algunas de estas dificultades, se recurrió a uno de los primeros trabajos de este tipo realizado en Guadalajara por Enrique Sánchez en 1982 y al trabajo que fue coordinado por Delia Crovi (1995), en el que participó un grupo de investigadores canadienses y mexicanos con la finalidad de integrar un texto que de alguna manera diera testimonios fehacientes de los avances teórico-metodológicos del estudio de la agenda u oferta de la programación televisiva en estos dos países.

Uno de los resultados de los textos mencionados anteriormente, es el acuerdo sobre ciertas reglas a considerar en la elaboración de este tipo de estudios, como lo es la definición de los ejes fundamentales para el análisis. En el estudio actual, **las categorías** definidas y aceptadas o la creación de topologías *ad hoc* permitirán clasificar de manera especial los programas para niños y el origen de la programación, que reabre problemáticas y nuevas vetas para la investigación de agenda televisiva de la región en el marco de la globalización.

El estudio sobre la agenda televisiva infantil en Guadalajara se realizó durante 1999 a partir de la programación televisiva que se ofertaba en la Zona Metropolitana de Guadalajara², para ello se tomó como fuente las revistas Tele Guía, las guías de programación de los sistemas de señal restringida, Megacable-Telecable de Zapopan y Multivisión, la cartelera televisiva difundida en la prensa local y la información resultante de la revisión y observación personal de la programación ofrecida en la televisión.

² Cuando se menciona a la Zona Metropolitana de Guadalajara es para hacer referencia al área geográfica de la mancha urbana de la ciudad de Guadalajara, que se ha conurbado sobre todo con tres localidades circunvecinas: Zapopan, Tlaquepaque y Tonalá.

En cuanto al universo de análisis de la oferta de programación televisiva, se decidió trabajar sólo con canales de televisión abierta y con un segmento de la televisión por cable, sobre todo con aquellos sistemas de señal restringida que por sus características técnicas y económicas se encuentran al alcance de un grupo más amplio de las personas que conforman los estratos de la clase media y popular (Megacable, Telecable de Zapopan y Multivisión), y considerando tan sólo aquellos canales que ofrecen, en su mayoría, programación infantil. La programación de Direct-tv y Sky resulta aún más restringida para la mayoría de la población debido a su alto costo, razón por la cual no se considera en el análisis que aquí se realiza.

De esa manera, nos enfocaremos más a la televisión abierta debido a que ésta se recibe libremente, sin pago de suscripciones o cuotas, aunque son pocos sus canales; contrario a lo que sucede con la televisión restringida, que tiene un gran número de canales, pero una audiencia pequeña, fragmentada y difusa.

8.2.1 Géneros televisivos infantiles

El punto de partida de los estudios del género televisivo, se refiere al principio de clasificación de géneros, el cual permite catalogar los programas por características comunes como lo son las temáticas, la orientación de los programas, el formato utilizado o por las formas en que fueron producidos.

Las clasificaciones realizadas sobre esta línea son producto de distintos intereses y transformaciones, desde los mercadotécnicos o comerciales, hasta los técnicos y científicos. Hasta el momento no se han identificado trabajos de análisis de agenda que ofrezcan clasificaciones de programas infantiles, tan sólo hacen referencia a éstos como un género; todos son englobados en el rubro de programas infantiles.

En este trabajo, se parte de algunas intuiciones e hipótesis generadas por el trabajo de Sánchez (1986 y 1985) acerca de la agenda televisiva en Guadalajara, sobre todo en lo que respecta a los programas que los productores elaboran para públicos infantiles; aunque sabemos que los niños no sólo ven

aquellos programas con dedicatoria exclusivamente infantil, sino que observan un espectro de programación bastante amplio y clasificado para otro tipo de público.

Para reconocer que las categorías o géneros³ designan programas con formatos conocidos, cuya identificación se hace a partir del contenido y la estructura de sus formatos, fue necesario hacer uso del conocimiento empírico que han generado las investigaciones de este campo (Crovi, 1995). Así, la categorización que ahora formulo, considera aquella planteada en el texto de Crovi y un equipo de investigadores (1995), y se ubica como subíndices dentro de los géneros de ficción, variedades y educativos.

En términos generales, dentro de los programas de ficción se distinguen, en este contexto, las caricaturas, las series, las telenovelas y las películas; todas ellas con temáticas infantiles o clasificadas por los productores o empresas comercializadoras como para niños. Del género de variedades se desincorporan aquellos programas de juegos y concursos y los programas cómicos o de humor. Hay que aclarar que se considera al género educativo como un género que los productores empiezan a proponer al público infantil (ver programación de los canales Discovery Kids y Nickelodeon). Cabe señalar también que las películas, aunque son productos de la industria cinematográfica y han sido clasificadas de distintas formas (trama, país de origen, año de producción, etc.), en la televisión tan sólo se han incluido y clasificado como un género más de su programación (Sánchez, 1986).

Reafirmando la categorización que aquí se ha formulado y que a continuación se presentan acerca de los programas televisivos, es preciso puntualizar que ésta se podrá mejorar en el camino trazado en la realización de este tipo de investigaciones, las de oferta de canales.

Caricaturas o dibujos animados. Usualmente este género se considera una subcategoría de ficción (Crovi, 1995), ya que la mayoría de las emisiones cuentan historias inventadas a partir de otras obras o de la

³ Los que conocen los estudios de programación saben que las categorías utilizadas varían. La definición de géneros comporta una parte de aleatoriedad, y su clasificación implica decisiones que no pueden ser totalmente objetivadas.

fantasía de sus autores, valiéndose de acciones y diálogos protagonizados por dibujos animados.

Series y telenovelas infantiles. Dentro del género de ficción, son aquellos programas dramatizados y seriados que cuentan historias consecutivas de hechos verídicos o de eventos que pretenden parecerlo. En los últimos diez años de la historia de la televisión en México, se han producido telenovelas clasificadas como “A”, dirigidas a toda la familia, donde participan actores infantiles o se desarrollan en ambientes propios de esta población. Las series por su parte, al igual que las telenovelas, utilizan la misma orientación, pero con formatos técnicamente más elaborados y en su mayoría producidos en países del primer mundo (Estados Unidos, Canadá y Japón). Sus protagonistas generalmente son actores altamente cotizados en el mercado artístico.

Juegos y concursos. Forman parte del género denominado variedades. Aunque está de moda este tipo de programas para jóvenes y adultos, fue con los públicos infantiles con quienes se iniciaron y tienen, de alguna forma, mayor arraigo en nuestro país. Estos programas hacen participar al público en diversos juegos donde, a través de la superación de pruebas de índole variada, los asistentes obtienen premios o halagos públicos.

Cómicos o programas de humor. Estos también se ubican como parte de los programas de variedades y en la actualidad existe un número importante en el aire televisivo. Los programas cómicos y de humor se caracterizan por ser de esparcimiento y por el uso que hacen del humor y la comicidad los personajes y los actores, ya sea en la producción de diálogos (chistes) *ex profeso*, o por su uso para la conducción de programas musicales o de variedades en general. Aunque existen pocos programas de este género dirigidos al público infantil, pueden ubicarse dentro de los favoritos de los niños.

Películas. En este contexto, me refiero a aquéllas que son clasificadas por los programadores como “A”, para todo público. Pueden ser de dibujos animados, o aventuras de ciencia-ficción.

Educativos. Son aquellos programas que, en el sentido estricto del concepto, utilizan la pedagogía audiovisual para el diseño de su contenido y estructura. También pueden entrar en esta clasificación aquellos programas que presentan información científica, cultural o doctrinaria⁴ sobre ciertos conocimientos o creencias y que los públicos los consideran como enseñanzas. El ejemplo clásico de este tipo de programas lo constituyen los programas que transmiten los canales EDUSAT (nacional) y *Discovery Kids* (norteamericano).

Para cerrar con este apartado sólo resta hacer dos aclaraciones: primera, existen programas de interés general que los niños también consumen, pero por su tiempo de dedicación no se clasificarán en estos momentos –como los deportivos y los informativos, que sólo en ciertas ocasiones son vistos por los niños-, segunda, los ejes fundamentales del análisis lo ocuparon el origen de la programación y los tiempos de su transmisión, con lo que se logra integrar nuevos elementos analíticos a la agenda infantil ofertada por el sistema televisivo en la Zona Metropolitana de Guadalajara.

8.2.2. Oferta televisiva en Guadalajara

A 40 años del arribo de la televisión a Guadalajara, el consumo habitual de este medio se ha integrado a la vida diaria de los tapatíos. En la actualidad existen ocho canales en la señal abierta y alrededor de 100 canales en la restringida. La recepción de estos últimos canales depende de la compañía promotora y los paquetes comprados por los televidentes.

⁴ En la señal restringida existen dos canales que ejemplifican esta situación: Discovery Channel y Clara Visión. El primero presenta documentales sobre temas de la naturaleza, historia, ciencia y tecnología; y el segundo tiene como objetivo evangelizar, es decir, educar en la doctrina cristiana.

En la televisión por aire se cuenta con ocho canales, cinco de la compañía Televisa, dos de Televisión (TV) Azteca y uno del Gobierno del Estado. Siete de ellos se encuentran en la banda VHF y uno solo por la UHF (ver Cuadro 1). Los canales se distribuyen como lo muestra el cuadro siguiente:

Cuadro 1
Canales de televisión de Guadalajara (señal abierta)

Canal	Empresa	Horas de transmisión	Cobertura
2	Televisa	24	Nacional
4	Televisa	20	Local
6 ⁵	Televisa	17	Local
7	Gobierno del Estado	8	Local
9	Televisa	19	Nacional (canal 5)
11	TV Azteca	20	Nacional (canal 7)
13	TV Azteca	20	Nacional
21	Televisa	18	Nacional (canal 9)

Fuente: Revista Tele Guía, Mayo de 1999.

En Guadalajara, Televisa sigue predominando como compañía televisora al contar actualmente con el control de cinco canales aéreos⁶, además del canal 2 que se ubica como el de mayor *rating* del país con el 100% de su programación de origen nacional. Se incluyen también en la oferta tapatía los canales 4 y 5 locales, el 9 "semilocal" y el 21 que retransmite la programación del 9 de la misma compañía del Distrito Federal.

TV Azteca, competencia de Televisa, cuenta en la localidad con dos canales, el 11 y el 13; el primero es de reciente creación (1995) y tiene poca audiencia, ya que transmite, entre otros, un informativo, una revista femenina, un programa de ventas (televentas, de producción local) y retransmite algunos programas del canal 7 de Televisión Azteca, entre los cuales también se encuentran los infantiles. El 13, por su parte, es de red nacional.

⁵ El canal 6 cambió a canal 5, por lo que de aquí en adelante lo referiré como canal 5.

⁶ El canal 9 por la mañana emitía programación producida en la localidad, pero la mayor parte del tiempo es repetidor del canal 5 de la ciudad de México.

El canal 7 que se transmite en la localidad pertenece al Sistema Jalisciense de Radio y Televisión del Gobierno del Estado, opera con muy pocos recursos y su señal apenas abarca una parte del área metropolitana.

Además de la oferta detallada anteriormente, se han expandido en la Zona Metropolitana de Guadalajara algunas empresas que desarrollan el Sistema de Televisión por Cable⁷. (Sánchez, 1995). En estos momentos se cuenta con tres empresas que prestan servicios de televisión por paga: Megacable, que atiende los municipios de Guadalajara, Tlaquepaque, Tonalá y Tlajomulco de Zúñiga -también ya en conurbación-; de la misma filial, Telecable de Zapopan, sirviendo sólo a este municipio, y finalmente Multivisión, que ha venido extendiendo su radio de acción del centro de Guadalajara hacia los municipios de alrededor.

Megacable y Multivisión, como compañías aglutinadoras, ofrecen paquetes especiales de programación televisiva muy restringida debido al costo que debe pagar su público: Sky y Direct TV. Los dos paquetes incluyen tecnología de recepción y un costo aparte de la inscripción de, cuando menos, un salario mínimo por mes. Los usuarios de la primera generación de televisión por cable son quienes se ubican en las clases medias, mientras que la segunda generación está conformada por los sujetos de la clase alta.

8.2.3 La programación infantil

De los ocho canales que se ofertan en la televisión por aire de Guadalajara, sólo a seis podemos considerarlos como canales que emiten programación infantil. En el canal 21 es nula la transmisión de este tipo de programas y el 7 pasa menos de 5% de su programación dedicada a los niños (ver Cuadro 2).

⁷ También existen compañías que siguen dando servicio a un grupo minoritario que tiene antenas parabólicas. Este sistema de televisión por aire quedó en desuso con la penetración de la red televisiva por cable, debido a su costo y a la oferta de canales que se transmiten.

Cuadro 2
Canales de televisión con programación infantil (señal abierta)

Canal	Perfil de la Programación
2	Información/Telenovelas
4	Variada
5	Series
9	Caricaturas/Series/Películas
11	Variada
13	Información/variada

Fuente: Revista Tele Guía, Mayo de 1999.

Por otra parte, del sistema televisivo restringido seleccioné 13 canales para este estudio: nueve canales norteamericanos (*Warner, Cartoon Network, KTLA, MAS, USA, Fox, Fox Kids, Nickelodeon y Discovery Kids*), uno español (A3), dos nacionales (Cable Kin y ZAZ) y uno local (Canal 8), por contener un alto porcentaje de programación infantil y por ser los de mayor *rating*, según el reporte de IBOPE publicado en la revista *ABCEBRA* de Abril de 1999. (ver Cuadro 3).

Cuadro 3
Canales de televisión con programación infantil (señal restringida)

Canal	Sistema de cable	Horas de transmisión	Perfil de la programación
Cartoon Network*	Mega/telecable de Zapopan y Multivisión	24.00	Caricaturas
Warner	Mega/telecable de Zapopan	24.00	Series/caricaturas/películas
Cable Kin*	Mega/telecable de Zapopan	18.00	Programas infantiles
Fox Kids*	Mega/telecable de Zapopan	24.00	Caricaturas/prog.infantiles
Nickelodeon*	Megacable	24.00	Caricaturas/prog.infantiles
Discovery Kids*	Telecable de Zapopan	24.00	Científico infantil
Canal 8	Telecable de Zapopan	15.00	Diversa en Español
KTLA	Megacable	24.00	Diversa en Inglés
MAS	Multivisión	24.00	Diversa en Español
ZAZ	Multivisión	24.00	Prog. infantiles/series
USA	Multivisión	24.00	Series y películas
A3	Multivisión	24.00	Diversa en Español
FOX	Megacable/Telecable de Zapopan y Multivisión	24.00	Series/caricaturas/películas

Fuente: Revistas de los sistemas de Multivisión y Megacable - Telecable de Zapopan, Junio de 1999.

* Exclusivos de programación infantil

El perfil general de la programación en la señal abierta es muy variado, combina distintos géneros, desde las clásicas caricaturas, pasando por las películas, las series y los programas cómicos, hasta los educativos, los concursos y las telenovelas producidas con actores infantiles y con temáticas dirigidas a los niños.

Por su parte, en la programación de los canales seleccionados de la señal por cable existe menos variación. En su mayoría, son las caricaturas el género predominante, lo interesante en este sistema televisivo es que existe un canal que maneja caricaturas, series y programas educativos en ambientes científicas y pedagógicos, dirigidos totalmente a los infantes (*Discovery Kids*). La transmisión de películas de dibujos animados y de clasificación (A) para todo público, también forma parte del modelo de programación de estos canales.

A. Programación Infantil y espacio televisivo

Durante la semana en que se estudió la programación televisiva, el total de horas transmitidas en señal abierta de los canales que contienen programación infantil fue de 840 horas (50,400 minutos). A partir de este total vemos que, la empresa que más tiempo pasa en el aire es Televisa, con un 66%, dejando el restante 34% a la cadena de TV Azteca (ver Cuadro 4).

El canal 2 de Televisa tiene el mayor tiempo de transmisión, cubierto por 168 horas a la semana y dejando en el sitio más bajo al canal 5 local, con tan sólo 119 horas semanales. Del total de tiempo de transmisión de todos los canales durante la semana, un 20.95% es dedicado a la programación infantil (ver Cuadro 4).

De ese 20.95% (176.05 hrs.), Televisa, como cadena televisora preferida en la Zona Metropolitana de Guadalajara, abarca un 70.60% del total de la programación infantil, por su parte TV Azteca apenas cumple con el restante 29.40%.

Cuadro 4
Comparativo entre el total de horas de programación en general
y horas de programación infantil por semana (señal abierta)

Canal	Hrs. de transmisión total x semana	Horas de transmisión infantil	%
2	168.00	5:00	2.97%
4	140.00	21:30	15.35%
5	119.00	15:00	12.60%
9	133.00	83:00	62.40%
11	140.00	38:45	27.75%
13	140.00	13:30	9.64%
TOTALES	840.00	176:05	20.95%

Fuente: Revista Tele Guía, Mayo de 1999.

El canal que más transmite programación televisiva para niños es el 9 de Televisa, con un 62.40%, (83 horas) de su programación total de la semana (133 hrs.), especializándose en público infantiles y juveniles. Curiosamente, en segundo lugar queda el canal 13 de TV Azteca, como máxima competencia de Televisa en lo que se refiere a programación infantil con 27.75% de su tiempo total (140 horas). Intermedios entre éstos y el canal que menos tiempo le dedica a este tipo de programación (Televisa, canal 2 con un 2.97% del tiempo semanal), se encuentran los dos canales locales 4 y 5, con un 15.35% y un 12.60% respectivamente y el canal 11 con un 9.64% de su tiempo de transmisión semanal.

En el análisis de los trece canales de señal restringida, nos encontramos con un total de 2,079 horas (124,740 minutos) de transmisión semanal, de las cuales el 53.87% está dedicado a programas infantiles (ver Cuadro 5).

En los canales seleccionados de la señal restringida, se encuentran cinco que dedican el 100% de su programación a los niños, en un promedio de 168 horas por semana. Cuatro son norteamericanos, *Fox Kids*, *Nickelodeon*, *Cartoon Network* y *Discovery Kids*, y uno es nacional, Cable Kids.

En segundo lugar en cuanto al tiempo dedicado por los canales televisivos a la transmisión de programación infantil, se sitúa, con 145 horas semanales (86.30%

de su programación total), el *Warner*, también de origen norteamericano; a éste le siguen el canal ZAZ con 75 horas (44.64%) de transmisión infantil a la semana.

Cuadro 5
Comparación entre el total de horas semanales de programación
y horas de programación infantil (señal restringida)

Canal	Horas de transmisión total x semana	Horas de transmisión infantil	%
<i>Cartoon Network</i>	168.00	168:00	100.00%
<i>Warner</i>	168.00	145:00	86.30%
Cable Kin	126.00	126:00	100.00%
<i>Fox Kids</i>	168.00	168:00	100.00%
<i>Nickelodeon</i>	168.00	168:00	100.00%
<i>Discovery Kids</i>	168.00	168:00	100.00%
<i>KTLA</i>	168.00	23:00	13.69%
Canal 8	105.00	15:00	14.28%
<i>MAS</i>	168.00	10:00	5.95%
ZAZ	168.00	75:00	44.64%
<i>USA</i>	168.00	14:00	8.33%
A3	168.00	14:00	8.33%
<i>Fox</i>	168.00	26:00	15.47%
TOTALES	2,079.00	1,120:00	53.87%

Fuente: Revistas de los sistemas de Multivisión y Megacable-Telecable de Zapopan, Junio de 1999.

El resto de los canales transmiten entre 16 y 5% de programación infantil como mínimo. En este lugar se clasifican los canales *MAS*, *KTLA*, *USA*, *A3* y *Fox*. Cabe aclarar que los dos canales mexicanos (Cable Kin y canal 8) apenas obtienen el 12.58% del total de la oferta televisiva infantil en el grupo de canales de este sistema de televisión.

Si comparamos los tiempos dedicados a la programación infantil, tanto de la señal abierta (6 canales), como de la restringida (13 canales), la superioridad de la televisión de paga es de un 86.40% con 1,120 horas, contra 176.05 de la televisión por aire (ver Cuadro 6).

Cuadro 6
Comparación de las horas de programación infantil
transmitidas por la señal abierta y restringida

Señal	Número de canales	Horas de transmisión	Horas de Transmisión infantil	%
Total abierta	6	840.00	176.05	13.58%
Total restringida	13	2 079.00	1 120.00	86.42%
Total	19	2 919.00	1 296.05	100.00%

Fuente: Revistas de los sistemas de Multivisión y Megacable-Telecable de Zapopan, Junio de 1999.

Al hacer comparaciones entre el tiempo dedicado a la transmisión de programas infantiles durante la semana y el destinado los sábados y domingos, procedimos suponiendo que en el fin de semana dicho tiempo aumentaría dado que todos los niños se encuentran en sus casas y potencialmente son receptores cautivos. Sin embargo, tanto en el sistema de señal abierta como en el restringido, el promedio porcentual diario de la emisión entre los días de la semana (14%) es parecido a lo transmitido durante el final de ésta (15%).

En la señal abierta, el promedio de la transmisión de fin de semana es de 24 horas diarias de oferta de programación infantil, mientras que durante la semana es de 25.45; éstas se disparan por lo que ofrece el canal 9, que transmite 14 horas diarias de programación entre semana dedicada a los infantes. Así, de las 176.05 horas de programas para niños, un 72.79% pasa de lunes a viernes y un 27.21% entre el sábado y el domingo (ver Cuadro 7), no comprobándose la suposición de que en los fines de semana existe mayor oferta de programas infantiles.

Sin embargo, los canales 2 y 13 que durante la semana no transmiten programación para niños, los fines de semana incrementan considerablemente su participación en comparación con los demás canales de la señal abierta.

Por su parte, en el sistema de televisión restringida, por ser el de mayor número de canales, es más amplio el abanico de la programación infantil, obteniendo alrededor de 161 horas en promedio de transmisión por día durante la semana y cerca de 153 horas por día entre sábado y domingo. No habiendo mucha diferencia por la homogeneización de los tiempos que transmiten los canales 100% infantiles.

Asimismo, no hay que olvidar que este sistema se restringe a un pequeño número de niños de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Es decir, mientras que la señal abierta obtiene la atención de la mayoría de la población infantil, tan sólo el 13.58% (176.45 horas) de su programación está destinada a los niños; por lo contrario, la señal por cable, con una audiencia infantil mínima, tiene el 86.42% (1,120 horas) de los programas infantiles (ver Cuadro 7).

Cuadro 7
Proporción porcentual por día de programación infantil.
Comparativo entre semana y fin de semana (señal abierta y restringida)

Tipo de señal	Canal	Horas Programación infantil	Horas Lunes a Viernes	Promedio de horas diarias	Horas sáb. y dom.	Promedio de horas diarias
A b i e r t a	2	5.00	0.00	0.00	5.00	2.30
	4	21.30	15.00	3.00	6.30	3.15
	5	15.00	10.00	2.00	5.00	2.30
	9	83.00	70.00	14.00	13.00	6.30
	11	38.45	33.45	6.45	5.00	2.30
	13	13.30	0.00	0.00	13.30	6.45
Totales		176.45	128.45	25.45	48.00	24.00
R e s t r i n g i d a	<i>Cartoon Network</i>	168.00	120.00	24.00	48.00	24.00
	<i>Warner</i>	145.00	109.00	21.50	36.00	18.00
	<i>Cable Kin</i>	126.00	90.00	18.00	36.00	18.00
	<i>Fox Kids</i>	168.00	120.00	24.00	48.00	24.00
	<i>Nickelodeon</i>	168.00	120.00	24.00	48.00	24.00
	<i>Discovery Kids</i>	168.00	120.00	24.00	48.00	24.00
	<i>KTLA</i>	23.00	15.00	3.00	8.00	4.00
	<i>Canal 8</i>	15.00	9.00	1.48	6.00	3.00
	<i>MAS</i>	10.00	8.30	1.47	1.30	0.45
	<i>ZAZ</i>	75.00	57.30	11.30	17.30	8.45
	<i>USA</i>	14.00	10.00	2.00	4.00	2.00
	<i>A3</i>	14.00	10.00	2.00	4.00	2.00
	<i>Fox</i>	26.00	22.30	4.30	3.30	1.45
Totales		1 120.00	811.30	162.41	308.30	148.45

Fuentes: Revista Tele Guía, Mayo de 1997, y Revistas de los sistemas Multivisión y Megacable-Telecable de Zapopan, Junio de 1999.

Cuadro 8
Distribución de la programación por canales y tiempos
dedicados a géneros infantiles (señal abierta)

Canal	GÉNEROS					
	Caricaturas o dibujos animados	Telenovelas y series infantiles	Cómicos o programas de humor	Películas Infantiles	Educación y Pedagogía	Juegos y Concursos
2	0.00	0.00	0.00	2.00	0.00	3.00
4	13.30	0.00	3.30	0.00	0.00	4.30
5	7.30	4.00	0.00	3.30	0.00	0.00
9	71.30	6.00	0.00	2.00	2.30	1.00
11	19.45	13.30	2.30	0.00	2.30	0.30
13	6.00	1.30	1.00	0.00	0.00	5.00
TOTAL	118.15	25.00	7.00	7.30	5.00	14.00
%	67.03%	14.20%	3.98%	3.99%	2.84%	7.95%

Fuente: Revista Tele Guía, Mayo de 1999.

En el género de las caricaturas, obtuvo el primer lugar de horas transmitidas el canal 9 con 71.30 horas y el segundo lugar el canal 11 de TV Azteca con casi 20 horas de programación a la semana; el último lugar lo ocupó el canal 5 local con tan solo 7:30 horas semanales.

En el género de telenovelas y series infantiles, estuvo a la cabeza el canal 11 de TV Azteca con 13:00 horas, seguido de los canales 9 y 5 con 6 y 4 horas respectivamente, y del 13 con hora y media. A pesar de ser los canales 2 (nacional) y 4 (local) de Televisa uno de los productores principales de éste género, durante el tiempo de análisis no transmitieron programación en este rubro, mientras que los demás canales de esta empresa, como el canal 9 y el 5, han estado repitiendo series o telenovelas ya transmitidas anteriormente por los canales 2 y 4.

En el género de juegos y concursos, el canal que más tiempo les dedica es el 13 de TV Azteca con 5 horas a la semana y en segundo lugar el canal 4 de Televisa, con cuatro horas y media, siguiéndole el canal 2 con 3 horas.

Por su parte, en el género de programas cómicos, los canales 2, 5 y 9 de Televisa no transmiten ningún programa, el local dedica tres horas y media a este género y los canales 11 y 13 de TV Azteca transmiten, entre los dos, tres horas y media. Por el contrario, en la transmisión de películas infantiles, el 4, 11 y 13 no transmiten ningún programa, mientras que los canales 2, 5 y 9 le dedican, cada uno, un promedio de tres horas por semana.

En el último género, el de educación y pedagogía, únicamente el canal 9 especializado en niños y jóvenes, y el 11, ya casi especializado en niños como competencia del 9 de Televisa, le dedican, cada uno por su cuenta, dos horas y media a este tipo de programación.

Al analizar la programación de la señal restringida por géneros (ver Cuadro 9), en los trece canales se encontró que, al igual que en el sistema de televisión abierta, el género de las caricaturas es el más transmitido, esto con 692.30 horas que representa casi el 62% del total de la programación. En segundo lugar, se encuentran las telenovelas y series y los programas de educación y pedagogía con 192 horas (17.14%) y 185 horas (16.52%) respectivamente.

Los géneros menos transmitidos en este sistema televisivo, son los cómicos y programas de humor con 28.30 horas, las películas infantiles con 9 horas y los juegos y concursos con 13 horas. En conjunto estos tres géneros abarcan el 4.40% del total de la programación infantil.

En lo referente a los canales que mayor tiempo le dedican al género de caricaturas y dibujos animados, se encuentran el *Cartoon Network*, *Nickelodeon* y *Fox Kids*. El primero con el 100% de su programación (168 horas), el segundo con 83.45% (140 horas) y el tercero con 75% (126.30 horas).

Aquí cabe aclarar que el canal *Discovery Kids* dedica el total de su transmisión a programas infantiles de índole educativa o pedagógica así, sus producciones y aún las caricaturas que transmiten tienen un enfoque meramente educativo. Mención aparte merece el canal *Warner*, que ha balanceado su programación entre el género de caricaturas con 71 horas (48.96%) y las telenovelas

o series infantiles con 72 horas (49.65%). Finalmente, ningún canal equilibra su programación hacia todos los géneros.

Cuadro 9
Distribución de la programación por canales y tiempos
dedicados a géneros infantiles (señal restringida)

Canal	GÉNEROS					
	Caricaturas y dibujos animados	Telenovelas y series	Cómicos y de humor	Películas infantiles	Educación y Pedagogía	Juegos y concursos
Cartoon Network	168.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Warner	71.00	72.00	0.00	2.00	0.00	0.00
Cable Kin	92.00	12.00	0.00	0.00	12.00	10.00
Fox Kids	126.30	38.30	0.00	3.00	0.00	0.00
Nickelodeon	140.00	28.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Discovery Kids	0.00	0.00	0.00	0.00	168.00	0.00
KTLA	14.00	9.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Canal 8	12.00	0.00	0.00	0.00	0.00	3.00
MAS	1.30	0.00	3.30	0.00	5.00	0.00
ZAZ	38.00	12.00	25.00	0.00	0.00	0.00
USA	10.00	0.00	0.00	4.00	0.00	0.00
A3	14.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Fox	5.30	20.30	0.00	0.00	0.00	0.00
TOTALES	692.30	192.00	28.30	9.00	185.00	13.00
%	61.84%	17.14%	2.54%	0.80%	16.52%	1.16%

Fuente: Revistas de los sistemas de Multivisión y Megacable-Telecable de Zapopan, Junio de 1999.

C. Origen de la programación.

En un trabajo de investigación realizado por Sánchez Ruiz (1995) sobre la agenda televisiva de Guadalajara, concluyó que 43.45% de la programación transmitida en la señal abierta era de procedencia extranjera y un 53.31% era de carácter nacional. De manera similar, en la señal restringida el porcentaje de la programación extranjera supera con creces la oferta de la producción que se transmite (ver Cuadro 10).

Cuadro 10
Programación total por géneros de programas y procedencia (señal abierta)

Género	Procedencia			Totales	
	Nacional	Extranjera	Indeterminada	Horas	%
Películas	3,450	4,140	1,140	8,730	17.38%
Caricaturas	0	6,165	0	6,165	12.28%
Noticias	5,650	450	0	6,100	12.15%
Telenovelas	1,890	3,660	0	5,550	11.05%
Ventas	4,710	0	0	4,710	9.38%
Variedades	1,950	420	0	2,370	4.72%
Deportes (partidos)	1,300	480	120	1,900	3.78%
Deportes (comentarios)	1,525	60	0	1,585	3.16%
Musicales	960	630	120	1,710	3.41%
Talk Shows	600	960	0	1,560	3.11%
Tele-verdad	60	1,440	0	1,500	2.99%
Series	0	1,350	90	1,440	2.87%
Comedias	150	1,200	0	1,350	2.69%
Interés general	1,050	120	0	1,170	2.33%
Infantiles	930	120	0	1,050	2.09%
Juegos y concursos	690	360	0	1,050	2.09%
Análisis	660	0	0	660	1.31%
Otros	450	0	0	450	0.90%
Cómicos	330	60	0	390	0.78%
Documentales	120	90	150	360	0.72%
Teleteatros	210	120	0	330	0.66%
Culturales	90	0	0	90	0.18%
TOTAL	26.775	21.825	1.620	50.220	100.00%

Fuente: Enrique Sánchez Ruiz (1995),

Si se hiciera una comparación de los resultados encontrados por Sánchez Ruiz en 1995 sobre la transmisión de programas infantiles⁸ con los levantados durante este trabajo, realizado tres años después, encontramos una diferencia mínima que no alcanza ni un 1% -20.11% contra 20.95% respectivamente-. En esta misma línea, un punto de coincidencia entre los dos estudios fue encontrar que las caricaturas son el género más dedicado en la programación del sistema televisivo por aire.

Si se selecciona del Cuadro 10, aquellos programas que de alguna manera se consideran como infantiles, resulta interesante llegar a la conclusión que del total de programas transmitidos de caricaturas y series, el 100% son de origen extranjero.

⁸En el entendido de que este tópico está compuesto por los géneros caricaturas o dibujos animados, telenovelas y series infantiles, cómicos o programas de humor, películas infantiles, educativos y juegos y concursos.

Los clasificados como infantiles con un 88.57% y los de juegos y concursos con 65.71%, son producidos en el país (ver Cuadro 11).

Cuadro 11
Programación Infantil por géneros y procedencia

Suma de duración	Procedencia			Total	%
Género	Nacional	Extranjera	Indeterminada		
Caricaturas	0	6,165	0	6,165	61.07%
Series	0	1,350	90	1,440	14.27%
Infantiles	930	120	0	1,050	10.40%
Juegos y concursos	690	360	0	1,050	10.40%
Cómicos	330	60	0	390	3.86%
TOTAL	1,950	8,055	90	10,095	100.00%

Fuente: Enrique Sánchez Ruiz (1995)

D. Rating infantil

Según el *rating* de programación de abril de 1999 entre los programas más vistos se encuentran las telenovelas, los partidos de fútbol y las películas. Dentro de los programas infantiles, el que mayor puntaje obtuvo fue *Los Simpson*, caricatura que se encuentra en el gusto del público infantil (y público en general) desde hace poco más de diez años, a pesar de ser tan criticada por las asociaciones de padres de familia de esta localidad. Cabe recalcar que la diferencia entre el puntaje otorgado a *Los Simpson* (13.1 puntos) y al programa de mayor *rating*, la telenovela *Te sigo amando* con 25.9 puntos, es de casi del doble.

Continuando con la línea de preferencias, se encontró que el segundo lugar en preferencia de la programación infantil, lo ocupa el programa *Te Caché*, perteneciente al género de cómicos y de humor; los lugares que siguen, del tercero al quinto, lo vuelven a retomar las caricaturas y hasta el sexto y octavo lugar lo ocupan dos series: *La Niñera* con 8.9 y *El príncipe del Rap* con 7.8 puntos. El noveno sitio lo ocupa un programa del género de juegos y concursos, *En familia con Chabelo*, con un total de 6.6 puntos, programa que de los presentados en el cuadro 12, es el que más tiempo tiene al aire en la programación televisiva, poco más de 20 años. En esta línea, hay que aclarar que en el onceavo lugar se encuentra un

programa educativo o pedagógico que también tiene dentro de la programación de la localidad poco más de 15 años: *Plaza Sésamo*.

Cuadro 12
Programas infantiles con mayor *rating*
Transmitidos en Guadalajara por la señal abierta

Programa	Puntaje	Horario	Canal
1. Los Simpson	13.1	AAA	11
2. Te Caché	10.7	AAA	11
3. El Show de Mickey y Donald	9.7	AA	9
4. La Sirenita	9.5	AA	9
5. Winnie the Pooh	9.5	AA	9
6. La Niñera	8.9	AAA	11
7. Club Disney	8.0	AA	9
8. El Príncipe del Rap (especial)	7.8	AAA	11
9. En Familia con Chabelo	6.6	AA	2
10. Los Torkelson	5.2	AA	5
11. Plaza Sésamo	5.1	AA	9
12. Sailor Moon	5.0	AA	13

Fuente: IBOPE, Revista ABCEBRA, Abril de 1999.

En lo que respecta a la programación infantil y a los horarios de su transmisión, generalmente las compañías dedicadas a los estudios de *rating* (IBOPE, 1997), han clasificado los horarios en tres: el "AAA" o de mayor audiencia, que se suscita entre las 18.00 y 24.00 horas, el "AA" que transcurre entre las 6.00 y las 18.00 horas, y el "A" que abarca de las 0.00 a las 6:00 horas.

Al margen de esta clasificación, marcada por criterios mercadotécnicos y publicitarios, sabemos que la televisión alcanza su mayor audiencia entre las 18:00 y las 24:00 horas. A partir de esta división, es posible destacar que de los trece programas más vistos, cuatro se encuentran en el horario "AAA" y el resto en el horario "AA".

Utilizando esta clasificación de horario, los canales repiten su programación durante la semana, conservando un mismo esquema en cuanto a género y tipo de programas. Así, en el horario "AAA" aparecen los programas que de un modo u otro definen el perfil del canal.

En lo referente a la programación infantil, podemos señalar algunas orientaciones generales de los canales. El horario "AAA" en el canal 2 de Televisa, no presenta temáticas dirigidas a niños, excepto algunos programas cómicos y de humor, igual que el 4 local; el que sí presenta programación infantil en ese horario es el canal 9 de esa misma compañía, con una mixtura entre caricaturas, telenovelas, series, programas cómicos, educativos y pedagógicos; por último, el canal 5 combina las caricaturas y películas de clasificación "A" para todo público, con telenovelas y series.

Del grupo de canales de TV Azteca, en ese mismo horario, el 11 bombardea su programación con caricaturas, telenovelas y series, y en menor medida con programas cómicos y educativos; éste, al igual que el canal 9 de la competencia, tiene una variación muy amplia para el público de niños. Por su parte, el canal 13 sólo transmite caricaturas.

En resumen, se puede afirmar que los canales de la Zona Metropolitana de Guadalajara, en cuanto a programación infantil se refiere, vuelcan en mayor o menor medida su programación dependiendo de su perfil (por ejemplo: el 9 y 11 se pueden tipificar como infantiles o juveniles). Durante el horario "AAA", los canales presentan lo mejor de sí, es decir, aquello que los caracteriza y el tipo de programas que consolidan no sólo su audiencia, sino su acceso al mercado.

8.2.4 A manera de conclusión de la agenda televisiva infantil de Guadalajara

Más que terminar con una conclusión, este apartado abre perspectivas para entender la problemática que se genera alrededor de la agenda televisiva infantil.

El estudio de la agenda televisiva por localidades es el punto de partida para entender los sistemas televisivos y la orientación que sigue en las regiones y la propuesta de programación y contenidos televisivos que se hace a la población.

El analizar la oferta programática, los géneros y los radios de acción de sus transmisiones, representa el establecimiento de elementos, en alguna forma, de delimitación regional, que permiten luego conocer e identificar los modelos de televisión (ver Capítulo V) s que se proponen a localidades específicas. Es pues, en la oferta de canales que se hace, donde se encuentra también la propuesta de los tiempos, programas y temas televisivos que se colocan en el espacio audiovisual de Guadalajara.

Los cambios en el paisaje televisivo, como lo denomina Benassini (1994) al referirse a la oferta o agenda televisiva, tanto por los gustos programáticos de las audiencias como por el perfil de los canales -definido por las tendencias de los géneros transmitidos-, forman parte de las modificaciones lentas, pero claras, de la manipulación de las temáticas televisivas que se proponen en las diferentes regiones y países.

El ir más al fondo de los cambios que viene sufriendo la agenda televisiva es acercarnos al campo propio de la televisión desde la perspectiva del emisor y del mensaje. "El medio es el mensaje", señaló Mc Luham (1968), y en la actualidad, se ha confirmado tal afirmación al demostrarse que en la programación de los principales canales comerciales en México se aprecian coincidencias respecto a las temáticas por géneros (Orozco, 1993; Benassini, 1994), lo que permite sugerir que las propuestas de los emisores se realizan a través de géneros televisivos, más que de programas específicos.

Si bien continúa creciendo la programación procedente de Estados Unidos en la agenda televisiva infantil de Guadalajara, también es posible acceder a producciones de origen argentino, brasileño, venezolano, japonés, europeo, y sobre todo de España.

En un sentido inverso, no sólo se accede a una mayor variedad de programación extranjera, también el panorama local se ha modificado; así, frente a la gran oferta globalizadora encontramos también un mayor número de opciones

de carácter regional (Crovi, 1995; Sánchez, 1994y 1995; Lozano, 1995). Aunado a lo anterior, También es necesario señalar el grado de uniformidad, por canal y por género, que presenta la oferta programática en su totalidad.

Las series y las caricaturas o dibujos animados, son los géneros que mayor espacio televisivo ocupan en la televisión de orientación infantil, ya sea por señal abierta o restringida. Son estos géneros los que participan con propuestas muy variadas, desde prototipos de comportamiento e interacción social, hasta orientaciones o formación de gustos y actitudes de diversa índole. Pero también es en estos géneros donde pueden practicarse nuevas formas de producción local, por su intrínseca versatilidad y por ser una forma de presentar los intereses y preocupaciones de la televisión local frente a la globalización regional.

En el apartado siguiente se plantea cómo la comedia caricaturizada empieza a constituir un nuevo subgénero dentro del género de las caricaturas. Este subgénero cuenta con un discurso televisivo muy particular así como con la generación de una propuesta de modelos de valores y significados de tipo político y de otras formas que por lo pronto no se abordan en este trabajo, pero que están presentes en el espacio televisivo de los niños de Guadalajara.

8.3 La propuesta televisiva de *Dragon Ball Z* y *The Simpson* y sus significados políticos

El contenido de los programas de televisión implica un complejo conjunto de mensajes, imágenes y significados contruidos y colocados por un productor en el sistema televisivo para que los receptores los reciban, los consuman y los usen en su práctica social cotidiana.

El análisis de contenido de los programas televisivos como productos de los emisores desarrollados desde diferentes objetivos, tecnologías audiovisuales y en distintos contextos, no supone la comprensión de la racionalidad y la lógica de producción con la que están elaborados sus contenidos.

“Con el análisis de contenido cruzamos un umbral importante, que separa el territorio del análisis de la audiencia del análisis de la oferta televisiva” (Casetti y Di Chio, 1999: 235). En este apartado dejamos atrás el análisis de la agenda (oferta) televisiva como marco contextualizador, para después incorporar el análisis del consumo o recepción infantil (Capítulo IX) dedicándonos en este apartado a afrontar el estudio de los textos e imágenes, en una palabra el significado que la televisión produce, difunde y propone.

El significado ha sido concebido como un elemento fundamental en los procesos de comunicación y aprendizaje, y está contenido en las interrelaciones de los conceptos, sobre todo desde el punto de vista psicológico, en la memoria de los sujetos. Este se reproduce por una acción reconstructiva de la información acumulada en la memoria, que permite el conocimiento y la comprensión de dicho concepto. Así, un concepto adquiere significados en función de los conceptos que lo definen, y a la vez es definidor de otros conceptos (Brachman, 1979).

Sí bien existen varios tipos de significado, Guiraud (1971) distingue tres fundamentales: el significado lógico, que se refiere a las relaciones del signo con la realidad, el significado lingüístico, en términos de la naturaleza y función de un sistema de signos, y el significado psicológico, que hace referencia al proceso mental de la significación.

En este trabajo se hace referencia al significado como significado lingüístico y psicológico, término formulado desde la psicología y la sociología por autores tales como Szalay y Bryson (1974), y Giddens (1984); y se entiende como la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, constituido por elementos afectivos y cognitivos que crean un código subjetivo de reacción, el cual refleja la imagen del contexto que tiene la persona y su cultura.

Desde este punto de vista, el significado se instituye convencionalmente y casi siempre por un consenso grupal o social. Es decir, se convierte en una estructura mental social que define y orienta las acciones de los sujetos (Giddens, 1984). De esta forma, el significado constituye un código de información relativo a

un objeto en particular, ante el cual se presenta un comportamiento específico que depende, en gran medida, de su base social o consensual (Valdez, 1991).

Así, el eje central en este apartado es el de incursionar en el texto televisivo para identificar sus significados y valores, con el fin de explicar la función que ejercen en el contexto cultural actual de los niños, así como el análisis específico de la imagen como herramienta para descifrar al ser político, pero sobre todo el terreno de la acción política (Mende, 2000).

El texto televisivo se ha convertido en nuestros tiempos en el canal y medio más efectivo de la comunicación, el vehículo a través del cual se expresan los significados y se articulan la realidad, la ficción y lo virtual. El texto televisivo también organiza aquellas estructuras de significados que hacen y deshacen el poder político, proponen esquemas de pensamiento y de acción política, pero sobre todo crea al hombre de la cultura de imágenes, a quien se dirige los medios masivos de comunicación.

Por ello, el contenido del texto televisivo se considera esencialmente como un contenedor de datos; un soporte donde se insertan una serie de elementos - unidades del contenido- a las que el investigador reconoce un significado y un valor. La operación del análisis de contenido se parece, en cierto modo, a la valorización las partes de una pintura donde se analizan por separado los colores, las figuras y el significado que componen la obra; en vez de concentrarse en el diseño global, se centra en alguna de sus partes.

Tal idea del texto televisivo se refleja en este trabajo, pues el texto no es, en efecto, un objeto en sí mismo, sino un instrumento para reflexionar sobre el contexto social donde se produce o recibe. Luego, los resultados del análisis de contenido presentados en este apartado sobre los programas más vistos por los niños encuestados, ofrecen sólo una dimensión del análisis completo del proceso de socialización política de niños en Guadalajara.

8.3.1 *The Simpson y Dragon Ball Z*: su contexto

Los Simpson y *Dragon Ball Z* son los dos programas más vistos, según la encuesta que aplicamos a escolares de sexto grado de educación primaria en la Zona Metropolitana de Guadalajara (2000). Estos programas tienen diferente lugar y fecha de creación, el primero en Estados Unidos de Norteamérica hace más de 10 años y el segundo en Japón con menos de 10 años. Los *Simpson* se pueden clasificar en el género de las comedias caricaturizadas y *Dragon Ball Z* en el género de las series caricaturizadas, ambos con diferentes planteamientos y estructura a partir del origen de sus creadores y productores.

De acuerdo con los trabajos en este renglón (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995 Orozco, 1993; Fabián, 1997; y Buonanno, 1999) es el género televisivo el que propone, construye, forma identidad y plantea significados de una manera integral, es decir, es en el contexto de todo el conjunto de programas del género donde se van consolidando estructuras o marcos de significados comunes para un grupo de niños de un estrato socioeconómico, barrio, pueblo o sociedad.

Lo que caracteriza el género de comedia es el conjunto de personajes que aparecen en cada episodio, en situaciones divertidas que son similares a la vida cotidiana (Alvarez: 1999). Por su parte, en una producción en serie el grupo de personajes fijos y las situaciones extraordinarias representan sus características distintivas; sin embargo, otras definiciones consideran la situación de ambos programas como producto de las relaciones de los personajes entre sí y con su entorno, y dan como clave de su funcionamiento el grado de predecibilidad de estas reacciones.

Es decir, la comedia televisiva repite básicamente en cada episodio la misma situación –variaciones más o menos ingeniosas-, que define el marco en el que conviven los personajes más o menos estereotipados y garantiza la gratificación del espectador.

Las series o las comedias caricaturizadas, cuentan con limitaciones y posibilidades de comunicabilidad, debido, entre otros factores, a las múltiples interpretaciones que se tienen de los significados, por parte de las diferentes

audiencias y en el caso de los niños por sus contrastes socioeconómicos, culturales y de sexo (ver Capítulo IX).

La década de los noventa pasará a la historia como un lapso en el que se liquidó la herencia del periodo precedente, pero también como la etapa en que el *Hollywood* televisivo, junto con la producción televisiva Japonesa, arrojaron una buena cosecha de títulos infantiles y juveniles que hoy ya son clásicos. En Estados Unidos, *Friends*, *Frasier*, *Seinfeld*, los *Simpson* y en Japón *Ranma y medio*, *Dragon Ball*, y *Dragon Ball Z* han extendido su influencia más allá del propio género y del propio medio.

Lo innovador de estos programas es su texto televisivo y su estructura que rompe con el esquema tradicional de la comedia caricaturizada, misma que tiene sus raíces en Estados Unidos y ha venido extendiéndose con sus propias características culturales a otras latitudes.

La comedia con dibujos animados tiene sus antecedentes en los programas de Hanna y Barbera, *los Picapiedras* y *los Supersónicos*, caricaturas que se caracterizan por constituir familias nucleares comunes en aquellos tiempos y estructuradas por los roles clásicos de cada uno de los miembros de una familia nuclear.

Los programas que se analizan son ya tradición televisiva. *Los Simpson* representan “la única reivindicación de la comedia televisiva que se ha conocido en los últimos años” (Alvarez, 1999: 122) y el punto de partida de una concepción distinta de la comedia. *Dragon Ball Z*, sin ser comedia, abraza el mismo esquema en cuanto a las relaciones entabladas durante la trama, pero con una estructura más compleja entre sus personajes, reflejo de la concepción y cultura de sus productores.

Los Simpson, aunque considera el concepto de una familia nuclear constituida en el caos, presenta un tipo de anarquía que reina en las relaciones de sus integrantes. En *Dragon Ball Z*, al igual que en los personajes de *Walt Disney* -legendaria tira de dibujos animados-, no existe el concepto de familia nuclear sino el de extendida, pero sin paternidad (cabeza ni autoridad). Además, las familias se

constituyen por tribus donde las razas se caracterizan por diferentes tipos de seres humanos y extraterrestres. Vuelve a repetirse el caos, pero a diferencia de *los Simpson*, *Dragon Ball Z* cuenta con una estructura y relaciones interpersonales distintas y sumamente complejas.

A. El Contexto del programa *The Simpsons*

El contexto de los *Simpson* es la parodia y la sátira con efectos cómicos en un neofamilialismo contemporáneo y típicamente norteamericano. Dicho programa suele ubicarse entre la comedia de ruptura social y la comedia de ruptura formal (Alvarez, 1999). Los *Simpson* es una comedia que establece un puente entre los viejos públicos y la nueva generación de la computadora, el internet y el videojuego.

El programa de los *Simpson* fue concebido por Matt Groening⁹, y producido por *Gracie Films* para *Twentieth Century Fox* y *Fox Network* en 1987 “como *sketch* de menos de dos minutos para ‘*El show de Tracey Ullman*’. Estos cortos episodios tuvieron tanto éxito que, en diciembre de 1989, hicieron su aparición como programa autónomo de media hora en el canal *Fox*. Durante los siguientes años, *Los Simpson* ganaron en reconocimiento hasta el punto de convertirse en una serie de culto” (<http://www.portalmix.com/Simpson.shtml>).

Los *Simpson* reclaman un público atento, culto y con capacidad para comprender dobles sentidos traducidos al español, pero también puede limitarse a las aventuras de un chiquillo vago descritas en diferentes episodios de su vida y la

⁹ El creador de *Los Simpson*, Matt Groening, nace el 15 de febrero de 1954 en Portland (Oregón, EUA) y su vocación de dibujante empieza muy pronto. Después de terminar sus estudios se traslado a Los Ángeles y tras una etapa laboral llena de oficios delirantes como el los llama, termina inclinándose por el dibujo.

Inicia su trabajo profesional como caricaturista al lanzar la cínica tira cómica “La vida en el infierno” *Life in Hell*, cómic centrado en un conejo dibujado a trazos muy simples llamado *Binky*, cuya publicación inició en 1980 en *Los Angeles Readers*, periódico semanal donde Groening fue editor. En “La vida en el infierno”, Groening plasmó sus vivencias cotidianas en la ciudad de Los Ángeles y el cómic acabó convirtiéndose en un gran éxito.

Tiempo después se le propuso a Groening llevar “La vida en el infierno” a la televisión, pero éste no aceptó porque tendría que ceder todos los derechos, así que decidió crear cinco nuevos personajes, que según él mismo, hizo en 15 minutos mientras esperaba en la oficina del productor James L. Brooks. De esta manera fue como en 1987, *Los Simpson* hicieron su debut como un *sketch* de menos de 2 minutos en *El Show de Tracey Ullman*. Estos cortos episodios tuvieron tanto éxito que en diciembre de 1989, *Los Simpson* hicieron su aparición como programa autónomo de media hora en la *Fox*. Durante los siguientes años, *Los Simpson* ganaron en reconocimiento hasta el punto de convertirse en una serie de culto.

de alguno de los miembros de su familia. Se dice que este programa es una comedia caricaturizada para públicos adultos, pero de acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a escolares de Guadalajara durante el 2000 y 2001 (ver Capítulo IX) fue el programa más visto por los niños.

La comicidad de este programa se basa en la complicidad y confianza de los televidentes, tanto por desentrañar chistes como para compartir homenajes que se hacen a cada uno de los personajes en clave “cult”, que va desde el uso de la Biblia o de fórmulas científicas o artísticas, hasta pasajes de cultura cinematográfica o televisiva. Todo a una velocidad impresionante que no permite pausas para la risa ni para la reflexión sobre la información visual y verbal. También dan prueba de una economía narrativa y una ironía demoledora contra símbolos familiares y sociales contemporáneos.

En poco menos de diez segundos, en el programa se hace una crítica al sistema educativo o al sistema televisivo de Estados Unidos. A continuación se resume, para el primer caso, un episodio ubicado en el contexto del año 2010 en donde se critica el futuro del sistema educativo público:

En la imagen se observan alumnos apilados en pupitres aglomerados y superpuestos, el deterioro general del edificio, del que sólo un alumno sale leyendo (*Lisa*, uno de los personajes principales del programa), una pantalla del televisor gigante en la que en la que la Pepsi-Cola presenta, en videoconferencia, la clase a distancia: sumar y restar. Un profesor vestido de personaje de *Star Trek* está preguntando: “sí tenemos tres pepsis y nos bebemos una, hasta qué punto quedamos refrescados”; ante esto, una pelirroja del sistema escolar de Chicago (no de *Springfield*, ciudad donde habitan los *Simpson*), alumna virtual y al parecer la más aventajada e inteligente, responde: pepsi. Después, el profesor le dice: puedes jugar.

Para el segundo caso se puede observar que en varios programas se ridiculiza la violencia y el significado de la sexualidad que se presenta en la programación televisiva:

En un televisor que se encuentra en el cuarto de Bart, (personaje protagónico de los *Simpson*), sale un gato y un ratón (Tomy y Daly) -que bien pudieran ser Tom y Jerry, dibujos animados que aún se encuentran en el gusto del público televidente de México-, donde el ratón le quita la piel con una tijera al gato y luego le hace cosquillas en músculos y tejidos, así mismo el gato le corta la cabeza y se la sirve en un plato al ratón”. En otra escena se presenta una gata con un cuerpo escultural femenino contratada por el ratón con la finalidad de que coqueteé con el gato, para manipularlo hacia la realización de un trabajo que éste no desea realizar.

“La velocidad a la que los *Simpson* pasan de una cosa a otra y la extrema condensación de sus comentarios, convierten a esta serie en una de las que requieren más atención, e incluso repetición del visionado” (Alvarez, 1999: 150). Matt Goening, creador de los *Simpson*, explica que “gran parte de la televisión no gratifica a la gente por poner atención”, por lo que tanto en los *Simpson* como en *Futurama* (otro de sus programas más recientes), se practica el *gag* de la imagen congelada, es decir, ese chiste que sólo se puede entender y atrapar rebobinando y fijando la imagen.

Los *Simpson* es un programa que ha causado comentarios a favor y en contra en el país; educadores y asociaciones de padres de familia se han opuesto a su transmisión porque propone antivalores para la moral mexicana. “Un representante de la *Twentieth Century Fox* decía que la serie es algo difícil de vender en países conservadores, pero a esta alturas se le han abierto las puertas hasta en Kuwait” (Alvarez, 1999:, 152).

B. El Contexto del programa *Dragon Ball Z*

En su momento, el programa de los *Simpson* fue lo más subversivo y divertido que le había pasado a la comedia en años, pero con los programas japoneses se introdujo una cultura silenciosa de tecnologización y valores orientales integrales, gracias a la aparición de comedias domésticas desde hace poco más de 30 años, como la *Señorita Cometa* o de acción como *Godzilla*.

Dragon Ball Z es un programa simultáneo a los *Simpson*, y la segunda parte de la serie basada en el popular *manga* -producciones audiovisuales artísticas y tecnológicas de dibujos animados- japonés *Dragon Ball* creado por Akira Toriyama¹⁰. Esta es una construcción mucho más compleja que los *Simpson* por ser diseñada y producida en Japón, con una estructura donde la dicotomía occidental desaparece para encarnar a personajes terrestres y extraterrestres que conviven y pelean por la hegemonía del universo en un *continuum* por el espacio y el tiempo. Aquí pasado, presente y futuro, generaciones y razas distintas, explican la trama a partir de una lógica del caos. Desde una perspectiva dialéctica, por la presencia del pasado existe el presente y sin este no habría futuro, y ni siquiera el pasado mismo; el futuro por su parte, guía al presente y por ende al pasado. Así la tesis y la antítesis cambian de lugar de acuerdo a la posición inicial, o más importante aún, de acuerdo al momento de la trama, constituyendo la síntesis del contenido de la serie misma. El presente de los personajes –es decir el marcado por la trama de ese momento- se cambia continuamente de acuerdo a los discursos, expresiones e imágenes del pasado y del futuro.

Para distintos portavoces y críticos de la “cultura audiovisual joven”, los nuevos dibujos animados señalan una ruptura generacional equivalente a la que se produjo en los años cincuenta entre los bailes de salón y el *rock* (Alvarez, 1999).

García Nebrera (1994) realiza un exhaustivo estudio en España sobre el mundo que se refleja en los programas infantiles y juveniles, contrastándolos con los que se emitían en los espacios televisivos de la década pasada. Su seguimiento de

¹⁰ Akira Toriyama nació en abril de 1955 en la prefectura de Aichi. Empezó como diseñador gráfico, antes de vender su primer manga: *Wonder Island*. Gracias al éxito de sus primeras historias, produjo la serie *Dr. Slump*, con la que conquistó el éxito al alcanzar una gran popularidad en muy poco tiempo, llevándola, incluso, a la televisión con 243 episodios.

Al mismo tiempo, Toriyama publicó varias historias cortas, como *Pola & Roid*, y escribió una pequeña serie, llamada *Dragon Boy*, que trataba de un niño experto en artes marciales. Luego de más de cuatro años de la serie *Dr. Slump*, inició, en 1986, la serie: *Dragon ball*, basándose en su obra anterior *Dragon Boy*. El éxito de esta nueva serie rebasó todas sus expectativas y se prolongó durante 10 años.

Tras trabajar tanto tiempo en *Dragon ball*, *Dragon Ball Z* y *Dragon Ball GT*, Toriyama terminó agotado, y se tomó unas prolongadas vacaciones, para luego trabajar en otros proyectos menores, en la mayoría de los cuales apenas participó, pues casi todo el trabajo lo hicieron los artistas de *Bird Studio*, la compañía creada por él mismo.

Ha creado otras historias más cortas, tales como *Today's Highlight Island*, *Tomato*, *Girl Detective*, *Escape*, *Mad Matic*, *Pink*, *Chobit*, *Cashman*, *Go! Go! Ackman*, entre otras. También ha trabajado como diseñador de personajes en algunos videojuegos, como los de la serie *Dragon Quest* (6 juegos de rol para *Nintendo*), *Chronotrigger* (juego de rol para *Super Nintendo*) y *Tobal* (dos juegos de lucha en 3D para *Playstation*), entre otros.

Actualmente es uno de los más famosos *mangakas* (artista de manga) del Japón (y del mundo). Su fama ha llegado a tales niveles, que se han hecho exhibiciones de su arte, que incluso han sido mostradas en prestigiosos museos.

la oferta infantil en todos los canales se basó en el análisis del lenguaje, los valores, la caracterización de los personajes, los entornos, las tramas argumentales y los elementos semánticos de la seducción y sus conclusiones pesimistas en cuanto a la evolución de los mismos. No existe un lenguaje estructurado y los valores ético-morales y de relación que se reflejan han girado hacia polos más individualistas, consumistas, hedonistas, insolidarios y competitivos.

En el caso de los programas japoneses como *Dragon Ball Z*, además de contar con las mismas características descritas, los personajes son más ambiguos, ilógicos, más irracionales y sensitivos que los de los *Simpson*. El género y la sexualidad, el mal y el bien, Satanás, los demonios y la casta de guerreros, están implicados en personajes que cambian de un estatus a otro.

El entorno de *Dragon Ball Z* es menos familiar, más futurista, tenebroso e irreal. Asimismo, la trama de los diferentes episodios y de la serie en general es caótica y no responde a líneas argumentales como a las que estamos acostumbrados. Es más, se rebasa la estructura del programa, de ahí que se elaboran otros programas vinculados entre sí.

8.3.2 La trama cultural de las familias *Simpson* de EE UU y *Dragon Ball Z* de Japón: su concepto

A. Los *Simpson* y el modelo cultural familiar

En el contenido de la serie se concibe a la familia *Simpson* como una familia peculiar. Un hijo cuya única aspiración es crear conflictos; una hija pedante con serios problemas emocionales; una esposa con una melena de color azul de más de medio metro de alto y con una sangre tan fría que por muchos problemas que le dé la familia nunca se enfada. Un padre de familia excepcional: vago, inculto y alcohólico. La única que parece salvarse es la pequeña *Maggie*. Pero a pesar de las personalidades de cada uno, sobresale el cariño y el amor familiar. Mucho se ha dicho que Los *Simpson* son la viva imagen de la familia típica norteamericana llevada a los máximos extremos.

Aunque la familia *Simpson* no está basada en la familia de Matt Groening, (creador de la serie) sus nombres sí lo están: el padre y el hijo de *Matt* se llaman *Homer*, su madre se llama *Margaret* y los nombres de sus hermanas pequeñas son Lisa y *Maggie*. *Bart* es un anagrama de la palabra *brat*, que en inglés significa "mocoso malcriado" y *Simpson* significa "hijo de un simplón". La serie, una despiadada sátira del entorno familiar y social en Estados Unidos de Norteamérica (EE UU), ha recibido varios premios *Emmy* y ha cambiado el concepto de los dibujos animados y de la comedia caricaturizada.

La historia de esta "familia sin igual" empieza el día en que *Homer J. Simpson*, un joven torpe y disparatado, se declara a *Marge Bouvier*, una joven alta de pelo azul. Por alguna extraña razón, ella lo acepta. *Homer* y *Marge* se casan en Las Vegas y, poco después, *Homer* entra a trabajar en la Central Nuclear de *Springfield*, donde desempeña el cargo de inspector de seguridad.

El primer hijo del matrimonio es el famoso *Bart* que nace un 28 de diciembre y empieza su carrera de fechorías infantiles en el mismo hospital. Para celebrar su aniversario de bodas, *Marge* y *Homer* vuelven a Las Vegas, ciudad donde se casaron. *Homer* se gasta un dineral en las máquinas tragamonedas, con lo que tienen que quedarse una semana más lavando platos para pagar los gastos del hotel. La 2ª luna de miel del matrimonio *Simpson* tiene lugar en las cataratas del Niágara. Por supuesto, *Homer* se cae en ellas y tardan varios días en encontrarlo, fue inolvidable.

La siguiente en llegar a la familia es una chica muy espabilada y precoz, lo más opuesto a su hermano *Bart*. La tragedia de la muerte de Bola de Nieve, el gato de la familia *Simpson*, conmueve a todos, especialmente a Lisa que sufre un gran impacto y empieza a tocar el saxofón para disolver sus penas.

Esta pérdida se supera con la llegada de la pequeña *Maggie*. Al principio, a sus hermanos no les hace mucha gracia, pero pronto se acostumbran. Esta es, a grandes rasgos, la historia de una familia que nos hace reír día a día con sus

increíbles aventuras en *Springfield*, ciudad ficticia que da vida a esta serie de dibujos animados.

En *Springfield* a menudo suceden cosas no muy normales... un microcosmos lleno de humor y sarcasmo. Su creador, *Matt Groening*, eligió el nombre del lugar basándose en que es un nombre de ciudad muy común en EE UU. Además, desde la perspectiva de *Groening* en su niñez, *Springfield* era la ciudad más cercana de su casa en *Portland, Oregon*. Así es que, aunque *Springfield* es básicamente "cualquier ciudad en EE UU", el lugar tiene características de *Oregon*. Los edificios más importantes de *Springfield* son: la central nuclear, el canódromo, el estadio de fútbol, el juzgado, el ayuntamiento, el centro comercial y el bar de *Moe*. En la ficción, el fundador de *Springfield* fue un pirata sanguinario llamado *Jebediah Springfield* (ver <http://www.portalmix.com/Simpson.shtml>).



B. *Dragon Ball Z* y su modelo cultural familiar



La historia de *Dragon Ball*, antecedente de *Dragon Ball Z*, está basada en una leyenda china que cuenta la vida de un rey Mono, llamado *Goku*, quien tenía la manía de destruir todo lo que se pusiera por delante con su poderoso bastón que se alargaba a voluntad para romper lo que se le antojara.

La historia de *Dragon Ball* personifica a *Goku* como un personaje venido de un planeta llamado *Vegueta*, donde habita la raza de los *Saiyajines*, una raza de luchadores extremadamente fuertes que, al igual que el rey mono, tienen el gusto por destruir todo lo que se les cruce en su camino. Todo inicia cuando *Kakarot*, que es el nombre que le ponen al personaje en el planeta *Vegueta*, es enviado a la tierra

con la misión de destruirla, pero cuando llega, lo primero que le pasa es que se da un golpe en la cabeza y se le olvida su misión. Mientras el pequeño *Kakarot* estaba llorando en el suelo, lo encuentra un viejecito llamado *Son Gohan* que al no saber el verdadero nombre de *Kakarot*, decide ponerle el nombre de *Goku*. *Son Gohan* hace de *Goku* un noble y gran luchador al enseñarle las artes marciales, con lo que el enviado del planeta *Vegeta* a la tierra aprende a defenderse.

La serie *Dragon Ball* se desarrolla en torno a las esferas del Dragon. *Bulma*, una jovencita excepcionalmente brillante, conoce el secreto que envuelve a las siete esferas, el cual consiste en reunir las todas para que conceda cualquier deseo a quien las posea. En la búsqueda de las esferas, la chica conoce a *Goku*, dueño de cuatro esferas que su abuelo adoptivo, *Son Gohan*, le hereda al morir. Juntos se embarcan en aventuras buscando las esferas del Dragon y conociendo a muchos amigos y enemigos en el camino.



Dragon Ball Z es la segunda parte de esta larga historia, seguida por *Dragon Ball GT*. La saga de *Dragon Ball Z* narra el momento en que *Goku* conoce su origen y se enfrenta al peor enemigo de su raza. Se inicia 5 años después del fin de *Dragon Ball* y para entonces *Goku* y *Chi Chi* (*Milk* para la versión en español), han tenido un hijo al que le han puesto por nombre *Gohan* (como el abuelo de *Goku*).

La historia de *Dragon Ball Z* se encuentra llena de aventuras logradas por una continua lucha contra la maldad de los personajes que ansían apoderarse de las Esferas del Dragon y, con ello, del Poder del Universo. La mayoría de las veces, *Goku* y sus amigos, defensores del bien, resultan vencedores de las batallas; sin embargo, llega el momento en que *Goku* es conquistado por la muerte que le provoca su propio hermano *Raditz*, un ser malvado y ambicioso que también muere junto con *Goku*, no sin antes confesarle a los amigos de éste que es posible resucitarlo si reúnen las Esferas del Dragon.

Al lograr resucitar a *Goku*, se continúa con una serie de peleas que hacen del personaje de *Dragon Ball Z* un poderoso luchador con más enemigos cada día que pasa. En diversos escenarios, las luchas coronan de victoria a *Goku* y a sus

compañeros, entre ellos su hijo *Gohan* que ya se ha unido a las batallas. Después de tanto éxito, llega el día en que gran parte del equipo muere en uno de los más fuertes enfrentamientos, la batalla contra *Cell*; la mayoría de ellos logran ser resucitados, menos *Goku*, quien ya había hecho uso de este poder y que ahora tendrá que conformándose con viajar y permanecer por cierto tiempo en la tierra.

Años después de la fatal batalla contra *Cell*, parecería que ya no queda ningún enemigo en la Tierra que puede derrotar al ahora poderoso *Gohan* o a *Vegeta* –que se han quedado en la tierra, cubriendo el lugar de *Goku*-. Sin embargo, ahora hace su aparición un ser que tiene el máximo poder y que ha estado dormido por millones de años: *Majin Boo*.

Comenzó el 25° torneo de las artes marciales y *Goku* regresa al mundo de los vivos por un día para enfrentar a *Majin Boo*. Buu es liberado y mata a *Vegeta*, *Ro Kaito* es liberado de la espada Z e incrementa el poder de *Gohan*. Al día siguiente, *Buu* destruye la tierra, pero *Polunga* (el Dragon de *Namek*) la reconstruye. Los habitantes de la tierra le dan toda su energía a *Goku* para que haga un *Gekindama*, el cual elimina a *Buu*.

De esta forma, aparece la parte buena de *Buu*, conocida como *Majin Buu*. Se casaron *Gohan* y *Videl*, quienes tuvieron una hija llamada *Pan*. *Pan* derrotó en la final a su tío *Son Goten* en el 28° torneo de las artes marciales y así finaliza *Dragon Ball Z* (ver <http://www.members.tripod.com/Dragonballz/htm> http://www.dball2k.com/index_flash.htm y <http://www.lapaginaz.com/>).

8.3.3 La axiología política del texto televisivo en los *Simpson* y *Dragon Ball Z*

El análisis axiológico en los programas televisivos es una forma de acercarnos a los significados que presenta el texto televisivo, Además “por considerar que son estos, más que las actitudes o las simples conductas, los que reflejan la racionalidad detrás de ciertas acciones que eventualmente facilitarán escudriñar lo que Giddens ha denominado la agencia humana” (Orozco, 1993: 18).

Además los valores expresan el significado de quien los propone, es la propuesta que consciente o inconscientemente formula un grupo de emisores a partir de un texto televisivo que se materializa a través de un programa televisivo específico o en un contexto más general como un formato o género televisivo especializado. Estas propuestas de valores o significados en el texto televisivo son resultado de una producción social, elaborada por diversas compañías de diferentes nacionalidades, donde hegemonícamente se encuentran Estados Unidos de Norteamérica (EE UU) y Japón (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995).

Los valores para algunos autores (Enlace, 1998) son significados o concepciones acerca del ser humano, la naturaleza, el mundo y el cosmos y se operacionalizan a partir de hábitos, actitudes y acciones de los sujetos en su vida cotidiana. De tal suerte que el conocer las propuestas de significados traducidos en valores es acercase a la esencia misma de los modelos culturales. El texto televisivo como el formato más adecuado y eficiente de transmisión de valores se convierte actualmente en la forma más sofisticada de influencia de la televisión como uno de los agentes de socialización más representativos de nuestra época.

Cada vez más en los estudios de socialización en general y política en particular, se afinan y redefinen los acercamientos metodológicos con propuestas que van directamente a los significados que entran en lucha por la hegemonía de las estructuras de significación social (Giddens, 1984). El entender los significados y valores que propone la programación televisiva nos acerca al marco simbólico que constituye las culturas, desde una de sus perspectivas.

Los valores que se proponen en las dos series, o comedias caricaturizadas seleccionadas por los niños de este estudio, señalan algunas pistas de lo que en estos momentos se expone en este tipo de género televisivo infantil. En México cuando menos hasta 1993, según Guillermo Orozco (1993), los dibujos animados y los programas de aventuras son los géneros donde se aprecia una propuesta de mayor variedad axiológica.

La comedia caricaturizada, al ser mayoritariamente extranjera, conlleva un tipo de valores muy propios de la cultura desde donde se generaron. Es decir, al

importar un programa televisivo de otro país se transfiere un grupo de valores que constituyen ideologías y estructuras de significados distintos a nuestro entorno.

El enfoque de este análisis no tendrá en cuenta determinados aspectos -sin duda relevantes como lo que a nosotros nos ocupa- implicados en esta penetración de programas importados, como son, por ejemplo, los que afectan el desarrollo de la industria audiovisual nacional y el intercambio internacional (Sánchez, 1995: 1997A). La perspectiva que ahora nos ocupa apunta exclusivamente a detectar la propuesta de valores políticos de los dos programas más vistos por los escolares de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

A. El texto televisivo y su estructura en los *Simpson* de EE UU y *Dragon Ball Z* de Japón

El niño de este nuevo milenio, al igual que en los noventa, va modelando su gusto y sus inclinaciones a partir de lo que recibe de la pantalla del televisor y sus múltiples combinaciones con otros medios de comunicación y electrónicos de acuerdo con el estrato socioeconómico al que pertenece, -como se demuestra en el capítulo IX- pero de manera especial por el tiempo que le dedica a los programas televisivos favoritos.

Los autores en España y en otros países de América Latina (Sánchez, 1995, 1997A; Alonso, Matilla y Vázquez, 1995), sostienen que los productos audiovisuales dominantes en la oferta televisiva propuesta en casi todo el mundo son de dos tipos: las series importadas de EE UU y las de Japón.

Los programas y las series televisivas en formato de comedia caricaturizada elaborados en estos países, manejan estructuras parecidas, pero tiene diferencias de fondo en algunos aspectos técnicos o de formato, como la conexión entre los capítulos y los fragmentos de cada programa (Contreras y García, 1979). De tal manera que los programas seriados como los *Simpson* de EE UU, aparecen como texto televisivo dividido en pequeños fragmentos, períodos o *acts* de 10 minutos, y

en los programas de Japón como *Dragon Ball Z*, son un poco más largas las divisiones, y se supone que éstas sirven de entrada a las cuñas publicitarias. Es decir, en los programas norteamericanos, además de acortar los tiempos entre cada *acto*, la publicidad aparece dentro de la misma trama, como lo pudimos comprobar en el análisis de los *Simpson* y *Dragon ball Z*, donde se publicitan productos que utilizan o consumen los propios personajes.

La diferencia entre los textos que utilizan los programas televisivos de ambos países parece clara: mientras que la estructura de las series de EE UU, cada vez más, tiende a desaparecer los límites y diferencias entre el lenguaje publicitario y el lenguaje del programa, los japoneses han mantenido su estructura -¿de entretenimiento o de ideologización?- con el uso del lenguaje propio, dentro del texto televisivo.

Sin embargo, “esta interferencia de la publicidad en los relatos televisivos es una fuente importante de confusión para el buen entendimiento de sus contenidos por parte de los niños y las niñas espectadores” (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995; 157). A pesar de tal situación, los niños de México, sobre todo los de mayor edad (de 10 años en adelante), se acostumbran cada vez más a lo que plantea el texto televisivo de este género, donde se incluyen programas y publicidad en un solo paquete y que desde la lógica de los productores se hace con la finalidad de vender ideas o productos.

Ante la elevada fragmentación de los programas de EE UU, dependiente de cuestiones de mercadotecnia, y la escasa fragmentación de las series japonesas, estos productores han venido incorporando ritmo y velocidad en el manejo de los planos, y una combinación en la trama de fantasía y realidad conformando un nuevo tipo de texto televisivo.

Como plantea Howard Gardner (1993) las principales dificultades de comprensión que ofrece la televisión a los niños, parecen derivar del carácter de signo que las imágenes poseen; no se hacen directamente evidentes como sucede en el caso de los relatos literarios y orales. Los diseñadores y adaptadores de los programas se interesan por que sus mensajes sean globalizados, adaptados

regionalmente, pero sobre todo, que sean entendidos por los niños de cualquier parte del mundo.

Con los programas elaborados en Japón como *Mazinger Z*, antecedente natural de *Dragon ball Z*, los creadores de ese país descubrieron que podían conquistar al público infantil sin tomar de Europa la excusa literaria como lo hicieron en los setenta, con programas como *Heidi y Marco*. “En las series de inspiración literaria los adaptadores japoneses habían exacerbado los componentes melodramáticos de los textos originales hasta límites paroxísticos, que llegaron a suscitar protestas de padres y educadores preocupados por el estado de insoportable tensión emocional a que, por ejemplo, se veían sometidos los pequeños teleespectadores” (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995; 162).

En cierto sentido, lo anterior no está lejos del formato que utilizaron algunos programas norteamericanos o largometrajes producidos por *Walt Disney*, donde la manipulación de los sentimientos y del pensamiento primario o asociado (ver Capítulo V) de los pequeños fueron su único objeto ideológico. Lo que supone un sello distintivo mucho más específico es el uso que hacen de los mecanismos de proyección afectiva, característicos de las estructuras melodramáticas, para el manejo de la violencia y el poder en los programas actuales como los *Simpson* y *Dragon ball Z*, que expondremos más adelante. En breve, se puede decir que los programas del género de comedias caricaturizadas en este tipo de texto televisivo se conforman por los siguientes elementos:

- Los contenidos de los programas cuentan con temáticas casi siempre emanadas de problemáticas actuales y futuras de la realidad.
- Los programas manejan mecanismos de proyección afectiva y melodramática.
- Los dibujos animados son producto de la realidad y la fantasía, dando como resultado personajes tales como animales antropomórficos o seres humanos mutantes (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995).
- Existe una coincidencia entre la estructura narrativa de los *spots* publicitarios y de los programas.

- Los programas manejan un formato de rápidos cambios de ritmos en los planos de la fotografía, con una velocidad superior al de la película cinematográfica y muy parecida a la de la publicidad (Contreras y García, 1979).

La combinación de estos elementos en el texto televisivo de este tipo de programa constituye un avance importante en el manejo psicológico y sociológico en el diseño de estas series y de la influencia sobre la audiencia infantil. Es decir, en el caso de los emisores, se utiliza la tecnología más adecuada y eficiente para proponer a los niños significados más o menos universales o globalizados dispuestos a penetrar en el pensamiento primario y más frágil de los niños (ver Capítulo V).

Los programas de series o comedias caricaturizadas y los anuncios publicitarios, ya sea de manera separada o integrada, continúan teniendo una sola finalidad: inculcar o proponer significados, traducidos en valores o de tipo mercadotécnico o de tipo político, para las diferentes audiencias para quienes y por los que están hechos (Kubey y Csikszentmihalyi, 1990: Veyrat y Dayan, 1997).

B. Modelo de comportamiento y valores esenciales y políticos en la vida de los *Simpson* y *Dragon ball Z*

Suponer que cualquier tipo de programa televisivo propone de manera racional, organizada y planificada un conjunto de significados o valores específicos para formar o socializar a grupos determinados de personas, tales como los niños, es colocarnos en posturas maquiavélicas e indagadoras de esquemas televisivos cuasi fascistas acerca del control de los individuos en una sociedad.

Sin embargo, habrá que entender este apartado desde dos dimensiones: primero, a partir de los resultados del análisis de contenido de los programas de los *Simpson* y *Dragon Ball Z*, y segundo, como series de televisión que proponen un conjunto de significados y valores desde una perspectiva de “género como estrategia de comunicabilidad”, tal como lo plantea Barbero y Muñoz (1992), y lo consolidan Alonso, Matilla y Vázquez (1995), Fabían (1997), Buonanno (1999) y

Orozco (1993), este último en nuestro país y a partir de un importante trabajo de análisis axiológico de la programación televisiva transmitida en la ciudad de México.

“Es entonces el género televisivo el que define el tipo de valores apropiados para ser recreados en cada tipo de programa” (Orozco, 1993:18). Es decir, la propuesta de significados se hace y se encuentra en el formato del texto televisivo, en el conjunto de programas de la serie. Desde luego que habrá que considerar los contextos ideológicos desde donde fueron creados, la proximidad cultural de los países implicados (Buonanno, 1999) y las diferentes estructuras y técnicas utilizadas para la elaboración del texto televisivo.

Sin embargo, es interesante develar y explicitar los diferentes conceptos y valores utilizados en los discursos y actuaciones de los personajes de los dos programas.

a. Los valores esenciales marco de la vida política

Los valores esenciales y generales manifestados en los discursos y acciones de los personajes en el caso de los *Simpson* se refieren a situaciones cotidianas, mientras que en *Dragon Ball Z* hacen referencia a eventos fuera de este mundo, en situaciones abstractas y apartadas de la realidad.

Los valores generales de los *Simpson* se caracterizan por ser de carácter individual y sólo muy pocos de participación grupal, muy adecuados al modelo de familia neoliberal que representa y critica; sin embargo, la familia fue el concepto y el valor con un enfoque muy positivo desde donde se centran los demás valores generales. Por ejemplo, a pesar de las vicisitudes que se presentan dentro de las diferentes tramas, la familia de los *Simpson* siempre salía avante debido a su carácter de apoyo mutuo entre los miembros y de las muestras de cariño y amor que se demuestran, así como los ejemplos de lo que podía suceder en el núcleo familiar como consecuencia del divorcio.

Por otro lado, lo sobrenatural, como escenario esencial de los personajes de *Dragon Ball Z*, genera ambientes que permiten eventos fuera de la realidad,

donde los diversos seres de la trama se transforman, cambian de cuerpos y se encarnizan en luchas donde la resucitación y los viajes hacia el presente y el futuro forman parte de sus vidas. Los espacios que se reproducen en los diferentes programas denotan ambientes lúgubres y oscuros y lugares iluminados pero sin sol, -cuando menos del que conocemos- donde se conjugan valores positivos y negativos tales como la amistad y la ayuda al prójimo con la violencia y la lucha de manera dicotómica, pero integrada en cada uno de los sujetos.

Los valores esenciales de ambos programas difieren en su significado, permeados por dos visiones de diferentes países, de hemisferios distintos: una representa el occidente y la otra el oriente, cada una con su concepción del mundo y del ser humano. Cada una con un discurso ideológico subyacente en el texto televisivo que reproduce casual o intencionalmente con un tipo de valores que en ocasiones se aceptan y en otras se niegan o silencian.

Dentro de la concepción familiar de vida de los *Simpson* se explicitan de manera muy occidentalizada algunos valores que se ejemplifican, sobre todo, en los personajes protagonistas, haciendo énfasis en su expresión más individual que grupal. Son 11 los valores identificados por el análisis de contenido de los programas seleccionados y fueron: Ayuda al prójimo, amistad, superación personal, amor, diversión, pereza, desobediencia, despreocupación, mentira, sacrificio y violencia. Estos valores se expresan de la siguiente manera:

Ayuda al prójimo. Repetidamente los personajes hacen algo por alguien más, ya sea un vagabundo, un familiar, un amigo o un compañero de la escuela o el trabajo.

Amistad. Se refiere a actos de convivencia y relaciones agradables entre los protagonistas y otros personajes de diferentes ámbitos y reproducidos en ambientes como los paseos, los juegos y otras diversiones.

Superación personal. El estudio, el trabajo y el esfuerzo en lo que se hace o en las actividades de la vida cotidiana o actividades que favorecen la mejora de la apariencia física.

Amor. Tanto en acciones o demostraciones de afecto, hasta situaciones de significado un tanto sexuales que se realizan entre el matrimonio *Simpson (Homero y March)*, así como frases o el aprecio que se demuestran entre los miembros de la familia y los amigos.

Diversión. En la celebración de días festivos, en los paseos familiares, o en los juegos de la escuela.

Pereza. Actitud de flojera de los personajes, donde se ponen a descansar o acostarse durante el día, así como comportamientos de ciertos personajes que desperdician su tiempo viendo la TV y tomando cerveza como *Barney* y *Homero* por ejemplo.

Desobediencia. Acciones encaminadas a desobedecer a la autoridad, reglas o espacios formales tales como la escuela, la familia o oficinas. Estas acciones las realizaba sobre todo *Barth*.

Despreocupación. Momentos en que la filosofía de vida de algunos personajes puede resumirse en hacer lo que venga en gana.

Mentira. Surge casi siempre en busca del bien, es decir, se ocultan cosas pero casi siempre se hace para proteger una buena causa.

Sacrificio. Muestras de cariño en las que alguno de los personajes se da a los demás.

Violencia. Sobre todo a manera de crítica de los programas televisivos. Casi siempre se da cita la violencia a través de los programas de TV que los personajes acostumbran ver.

Asimismo, cada uno de los valores se articulan y operan mediante emociones y actividades representadas por los dibujos animados mediante movimientos faciales y del cuerpo, pero sobre todo de las manos (ver Cuadro. 13).

Existen algunas diferencias entre los valores detectados en los capítulos del 2000 y el 2001 de los *Simpson* durante el análisis realizado en este estudio y los presentados a principios de los noventa por Guillermo Orozco (1993). Según este autor, en las diferentes situaciones desarrolladas por los personajes de la serie, se presentaban formas de resolver conflictos que pueden ser ubicadas en un maniqueísmo muy característico de este género televisivo. En los datos encontrados recientemente, se detectó una estructura familiar en la que, además de afrontar problemáticas y situaciones adversas para el óptimo desarrollo familiar, los personajes perfilan lecciones y aprendizajes acerca de ciertos problemas de la vida cotidiana contemporánea, desde una perspectiva multicotómica y a veces de poco consenso para resolver disfunciones sobre todo de grupos familiares urbanos.

La propuesta axiológica que se explicita en los programas analizados en esta ocasión, se equilibra entre valores y antivalores dependiendo de los casos. Para no juzgar la finalidad del valor expresado desde un marco particular, se identifican con una posición positiva o negativa, según sean los casos en donde se impliquen las emociones o actividades que reflejen las posturas de los personajes. En algunos valores, es tan clara la posición dominante que los ubicamos en un solo polo (ver Cuadro 13).

Es decir, los personajes de los *Simpson* presentan modelos de comportamiento en diferentes situaciones de la vida cotidiana y manifiestan diferentes respuestas y maneras de resolver los problemas personales y familiares, de tal manera que la interpretación de lo bueno y lo malo depende de la situación y el contexto de la respuesta del personaje. La dicotomía presentada en otros programas no es tan clara en esta serie, quizá porque son dibujos animados para adultos o porque el autor considera a los niños capaces de interpretar las complejas situaciones de las familias de hoy.

cuadro 13
Los valores esenciales de los Simpson

Valores	Individual	Grupal	(+)	(-)	Emociones o actividades que los reflejan
La familia		*	*		Cooperación Amor
Ayuda al prójimo	*	*	*		Apoyo
Amistad		*	*		Simpatía cariño
La superación personal	*		*		Mejoramiento personal
Pereza	*			*	Flojera
Amor	*	*	*		Cariño Atracción Apoyo
Desobediencia	*			*	Actos en contra de la autoridad
Despreocupación	*			*	Dejar hacer No hacer nada para que las cosas pasen
Diversión	*	*	*		Celebración Alegría
Mentira	*			*	Ocultar la verdad, para un bien
Sacrificio	*	*	*	*	Muestras de cariño.
Violencia	*	*		*	Enojo Crítica hacia los medios masivos de comunicación

En *Dragon Ball Z* se expresan cuatro valores esenciales o generales que se manifiestan en los personajes y la trama del programa: la amistad, la ayuda al prójimo, la sabiduría y la violencia como la causa desequilibrante de la armonía del universo y por ende de la vida de los personajes.

Este último valor, junto con la presentación de hechos sobrenaturales, es característico de las series televisivas Japonesas de los noventa y de esta nueva década. Otros valores que caracterizan a los personajes de esta serie son, sin duda, los valores asociados a características biológicas o físicas de los protagonistas, como los superpoderes y el esfuerzo físico, características que no se presentan en los personajes de los *Simpson*, ya que en ellos se manifiestan más las potencialidades y debilidades de los seres humanos comunes y corrientes, y en este caso diezmados por la contaminación nuclear que existe en *Springfield* y sus efectos en la constitución y apariencia física: por ellos todos son ojones y de color amarillo.

La propuesta valorativa detectada en el programa de *Dragon Ball Z* se manifiesta fundamentalmente en los siguientes valores:

Amistad. Sobre todo en los momentos en que los personajes arriesgan hasta la vida por sus compañeros y amigos.

Ayuda al prójimo. Ataques a favor de otros personajes, de los amigos o de la humanidad en general.

Sabiduría. Consejos brindados por parte de los mayores a los pequeños luchadores, así como las acciones realizadas por los personajes después de actos de meditación.

Violencia. Ataques entre los personajes, casi siempre a favor o en contra del bien o el mal.

Superpoderes. Se refiere a las fuerzas y acciones que se escapan a la fuerza o inteligencia normal y se suceden en las luchas entre los guerreros de la serie.

Esfuerzo físico. La luchas entre los personajes duran más tiempo de lo normal, hasta el mismo concepto de éste es diferente, así como también los cuerpos de los propios guerreros.

La propuesta axiológica de este programa se define en lo general con pocos valores, pero con una definición dicotómica muy clara donde sólo la sabiduría milenaria y los superpoderes o el esfuerzo físico que viene desde adentro –del espíritu– de los sujetos, están por arriba de lo positivo y lo negativo, expresados por la amistad y ayuda al prójimo contra la violencia que proviene de lo malo (ver Cuadros 14 y 15).

En esta producción Japonesa es claro lo que Guillermo Orozco argumenta acerca de la posibilidad de “detectar algunos valores y antivalores distintivos de los dibujos animados, sobre todo cuando se trata de programas de aventuras/ficción. La propuesta axiológica parece centrarse en dos conjuntos de

valores: los que resaltan la superioridad, ya sea tecnológica o racial, de los héroes y personajes centrales de los programas y aquellos que se refieren a la forma de resolver el conflicto social” (Orozco, 1993: 17).

Cuadro 14
Los valores Generales en Dragon Ball Z

Valores	Individual	Grupal	(+)	(-)	Emociones y actividades que los reflejan
Lo sobrenatural	*	*	*	*	Transformación de cuerpos Resurrección de la muerte Viajes constantes al pasado y al futuro
Violencia	*	*		*	Ataques Luchas entre el bien y el mal
Amistad		*	*		Arriesgar la vida por compañeros Apoyo moral a los amigos
Ayuda al prójimo	*		*		Defensa de amigos o de la humanidad
Sabiduría	*		*		Consejos Actos de meditación Planteamientos de estrategias y tácticas de guerra

Cuadro 15
Valores expresados en fuerzas sobrenaturales de los personajes de Dragon Ball Z

Valores	Positivos	Negativos	Actividades que los reflejan
Superpoderes	*	*	Cuerpos e inteligencias fuera de lo normal
Esfuerzo físico	*	*	Cuerpos que nunca se cansan Fortaleza para la lucha

Las diferencias entre los primeros programas japoneses como *Mazinger Z* o *los caballeros del Zodiaco* o *Dragon Ball* con los de ahora, como el mismo *Dragon Ball Z* o *Dragon Ball GT* -programa que ya se encuentra en el aire y es continuación del programa analizado-, se encuentran básicamente en las concepciones y maneras de expresar algunos significados que combinaban valores emanados de la cultura europea y se interpelaban desde los marcos culturales de los productores japoneses.

En las primeras producciones se formulaban posturas encontradas y dicotómicas entre los personajes, ya que todavía existía una fuerte influencia de la literatura europea y su expresión cultural (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995), con *Ranma y medio*, programa que se presentó en nuestro país a mediados de los noventa, se presentaron los primeros cambios con la definición clara de algunos significados e interpretaciones venidas directamente del Japón, sin ninguna traducción cultural en los valores que representaban a los personajes protagónicos, tales como las que se expresaban en los comportamientos donde lo masculino *ying* y lo femenino *yang* formaban parte del mismo sujeto. En la concepción Japonesa del ser humano se contempla una lucha interior entre las dos dimensiones indivisibles y complementarias entre sí y como parte esencial y central de su antropología filosófica -en nuestro país los personajes fueron catalogados como homosexuales-.

Por su parte, en *Dragon Ball Z* los valores que expresan los personajes en sus discursos y sus acciones se entrelazan de manera tal que son cada vez más claros para los niños de occidente, puesto que conjugan una dicotomía entre buenos y malos, donde a pesar de que la mayoría de los personajes son inmortales y poco humanos, conjugan la maldad y la bondad según las circunstancias sobre todo de conflicto. Al final de los episodios se establecen marcos donde la sabiduría, la cordura y la paz interior son la respuesta a los conflictos entre el bien y el mal.

En síntesis, los valores esenciales y generales de cada episodio de los dos programas, presentan características que enmarcan las formas de vida de cada una de las culturas, las de EE UU y Japón, desde donde se produce y ejerce una hegemonía en las estructuras de significado y valores que les permiten ubicarse como países centrales en el concierto global.

b. La expresión política de los valores

Resultaría complicado analizar la expresión axiológica en su dimensión política separada del marco general de los valores, ya que lo político se encuentra en cualquier actividad humana. Además y como lo plantea Ingleby (1974), desde el

mismo nacimiento del sujetos se impacta la vida social de los padres y de la familia a la que se integra, dependiendo de sus relaciones y el contexto político en que se desarrolle el impacto que tendrá en los demás.

Los planteamientos anteriores indican que los valores políticos propuestos por los programas analizados se pueden dividir en cuatro rubros importantes: *Poder y liderazgo*; *Disfunción y corrupción política*; *Derechos Humanos y Justicia social*; y *Política institucionalizada*.

Poder y liderazgo

El poder como una expresión natural y esencial de la política, está presente en las dos series analizadas. En los *Simpson* la búsqueda constante del control, del dominio sobre los demás y la influencia sobre los demás se presenta en todos los capítulos. Siempre algunos de los miembros de la familia tratan de ser los ganadores, a partir de sus intereses particulares, solamente en pocas ocasiones se ponían de acuerdo varios miembros o todo el grupo familiar para resolver o llevar a cabo acciones que les otorgaran un beneficio común. En el programa de *Dragon Ball Z* durante toda la serie la lucha por el poder forma parte central de la trama, y tanto los buenos como los malos -esto depende de los gustos particulares de los niños, porque los buenos luego son malos y viceversa- siempre están buscando el poder traducido en la felicidad, en el amor, en el dominio de territorios, de espacios o de otros personajes.

En ambas series, el poder se centra en lo general, en la ambición por conquistar un objetivo, objeto, cosa o persona. Existen momentos donde la ambición de los personajes, les dan resultados positivos, en algunos casos la plantean, como aliciente interno del desarrollo del ser humano para conquistar metas inalcanzables y en la mayoría de los casos como un valor de los malos por dominar a la familia, el mundo o el universo, según sea el caso.

De manera paralela, el liderazgo forma parte del juego de los diferentes personajes. En el caso de los *Simpson* es muy claro que este concepto gira alrededor de *Homero* o *March* frente a sus hijos, y en la escuela de *Bart*, *Lisa* y

Maggy son los profesores o los directivos que ejercen la autoridad. En lo general se ridiculiza el rol de la autoridad, sobre todo la de tipo autoritario. Tal es el caso del liderazgo que ejerce Homero sobre su familia, en donde siempre termina solicitando el apoyo de todos los miembros para culminar con éxito el objetivo o la acción que estaba realizando. Pareciera que a través de la serie se tratara de desarrollar una concepción de crítica hacia el autoritarismo.

Cuadro 16
Valores de Poder y Liderazgo

Valores	Positivos	Negativos	Actividades que los reflejan	Programa
Liderazgo	*		Diferentes actividades de manejo grupal.	<i>Simpson</i>
Trabajo en equipo	*		Sobre todo realizado para actuar en la búsqueda de un objeto que representa la realización en algún aspecto de la vida de los personajes.	<i>Simpson</i>
Poder	*	*	Búsqueda constante del poder por uno u otro personaje.	<i>Simpson</i>
El poder	*	*	Toda la serie	<i>Dragon Ball Z</i>
Trabajo de equipo	*		El trabajo realizado desde el momento de la preparación previa a las luchas, hasta la realización de éstas.	<i>Dragon Ball Z</i>
Autoritarismo		*	Casi siempre los personajes que están a favor del mal toman una actitud autoritaria al momento de luchar, no les interesa hacer trabajo de equipo coordinado.	<i>Dragon Ball Z</i>
Lucha entre el bien y el mal	*	*	Los ataques	<i>Dragon Ball Z</i>

En el programa de *Dragon Ball Z* el autoritarismo casi siempre se presenta en los personajes que están a favor del mal o de alguna acción que va en contra del grupo que en ese momento juega el papel de buenos. Lo autoritario se manifiesta como la superioridad física o de armamento especialmente en los momentos de conflicto o lucha. A los malos no les interesa hacer trabajo de equipo o de coordinación ya que entre ellos mismos se pelean por la supremacía del poder y el

liderazgo que siempre recae en autoritarismo. También en esta serie se hace una crítica al autoritarismo, aunque de manera más velada, a través de metáforas o situaciones muy concretas como cuando los amigos de *Goku* se ponen de acuerdo para pelear o coordinarse para algún trabajo y salen triunfantes ante cualquier eventualidad o reto que se les presenta.

El trabajo en equipo fue otro valor presente en los dos programas. En *Dragon Ball Z* se manifiesta el trabajo que realizaban ambos equipos, los buenos los malos, desde el momento de la preparación previa a las luchas, la realización de éstas y en algunos casos por el grupo de los buenos para coordinar eventos o acciones de diversión, de trabajo o de apoyo para alguno de los miembros de su equipo, especialmente sobre todo en los casos de enfermedades. En los *Simpson* el trabajo en equipo forma parte de la actividad cotidiana de los diferentes personajes, pero se hace énfasis en los ambientes familiares y escolares. Este trabajo en equipo casi siempre se realiza en búsqueda de un objeto que representa la realización en algún aspecto de la vida de los personajes. Dicho de otra manera, mediante el trabajo en equipo siempre obtiene una recompensa.

Disfunción y corrupción política

La disfunción política se presenta en los dos programas, en tres eventos que se repiten constantemente durante la trama y son: la corrupción, sólo presente en los *Simpson*, el incumplimiento de reglas y la destrucción o muerte de los personajes que se oponen ante el régimen o poder establecido, sobre todo en el caso de *Dragon Ball Z*.

La corrupción presente en los *Simpson* se hace evidente en los diferentes personajes, incluyendo la bebe *Maggy* quien trata de sobornar continuamente a sus hermanos o padres. De igual manera, para *Bart* la corrupción forma parte de su vida: en todo momento quiere sobornar a las autoridades encarnadas en sus padres, maestros y en algunos casos, en el policía comunitario. En los personajes adultos de la serie la corrupción forma parte de su vida cotidiana, tal como sucede la vida real; se soborna a los agentes viales, a los policías o a cualquier autoridad. El asunto de

la corrupción y el soborno se presentan solo en el programa de los *Simpson*, debido a que reproduce y critica al sistema social de EE UU.

Cuadro 17
Valores de Disfunción y Corrupción política

Valores	Positivos	Negativos	Actividades que los reflejan	Programa
Corrupción		*	Sobornar a las autoridades para que no encarcelen a uno de los personajes.	<i>Simpson</i>
Ambición		*	Ganar más u obtener más sobre algo que es socialmente valorado, sobre todo dinero.	<i>Simpson</i>
Destrucción		*	Las continuas luchas sostenidas entre los personajes, originadas casi siempre por la búsqueda del poder (ya sea para aplicarlo en dirección del bien o el mal).	<i>Dragon Ball Z</i>
Incumplimientos de reglas		*	En los momentos en que los luchadores no obedecen lo que su jefe, o alguien superior a ellos, les indica.	<i>Dragon Ball Z</i>
Venganza		*	En cada una de las luchas, pues la mayoría de las veces hay alguien que quiere cobrar venganza	<i>Dragon Ball Z</i>

El incumplimiento de reglas es otro valor que se repite en las dos series. En los *Simpson* se refleja en el papá *Homero* y en el hijo *Bart*, en el primero ante las autoridades comunitarias, empresariales y con sus amigos y en el segundo se repite constantemente en la familia, la escuela y la comunidad o en los lugares que para el papá son casi sagrados (como la cantina o el club, las casas de descanso y “pereza” de los padres de familia). En el caso de *Dragon Ball Z* el incumplimiento de reglas se se hace explícito en los momentos en que los luchadores no obedecen lo que su jefe, o alguien superior a ellos, les indica. En cualquiera de los dos casos este valor que gira en torno al incumplimiento de reglas, se expresa como crítica al concepto y a este tipo de comportamientos de los personajes; al final de cuentas las cosas no siempre les resultan como las pensaron y en ocasiones terminan mal.

La destrucción es una de las formas más crueles de la disfunción política, ya que algunos personajes son destruidos por muertes cruentas y en algunos casos, difíciles de entender. Las continuas luchas sostenidas entre los personajes,

originadas casi siempre por la búsqueda del poder -ya sea para aplicarlo en dirección del bien o del mal-. siempre terminan en la muerte, en la aniquilación de los enemigos y en la destrucción de objetos queridos o de comunidades completas.

Cuadro 18
Valores políticos expresados en los Simpson

Valores	Positivos	Negativos	Conceptos o acciones políticas
Competencia	*	*	Rivalidad Diferencias
Creación de alianzas	*		Negociaciones
Liderazgo	*		Manejo y control grupal o de personas.
Corrupción		*	Soborno
Poder de los medios		*	Crítica a los MMC.
Ambición		*	Actitud desmedida para conseguir algo
Defensa de los Derechos Humanos	*		Defensa de personajes y sus derechos
Reclamo ante las injusticias sociales	*		Reclamo Venganza
Liberalismo	*	*	Formas de opción Libertad ciudadana
Política (institucionalizada)	*		Elecciones Candidatos Reglas
Trabajo en equipo	*		Trabajo grupal coordinación
Poder	*	*	Influir
Tolerancia	*	*	Aceptación de los malos Reglas injustas
Liberación femenina	*	*	Rebeldía de mujeres

Derechos Humanos y Justicia social

Como contraparte a la disfunción política, la corrupción y el abuso de la fuerza y el poder en el programa los *Simpson*, el productor propone los conceptos de defensa de los derechos humanos y el reclamo ante las injusticias sociales.

La defensa de algunos personajes hacia otros, o la insistencia de Bart, Lisa y Maggy sobre sus padres para que no abusen del castigo o regaño o so pretexto de reportarlos a la comisión de derechos humanos; el apoyo a presuntos delincuentes o ciudadanos maltratados por la autoridad y la realización de actividades de mejora social, forman parte de la exposición del texto televisivo en este renglón.

Cuadro 19
Valores de Derechos Humanos y Justicia Social

<i>Valores</i>	Positivos	Negativos	Actividades que los reflejan	Programa
Defensa de los Derechos Humanos	*		Defensa de presuntos delincuentes y realización de actividades de mejora social.	<i>Simpson</i>
Reclamo ante las injusticias sociales	*		Reclamo y venganza tomada en contra de las autoridades.	<i>Simpson</i>
Liberación femenina	*	*	Actos de rebeldía vivificados por personajes (sobre todo por March) a favor de la liberación femenina	<i>Simpson</i>
Tolerancia			Soportar vagancias o extravagancias de los personajes.	<i>Simpson</i>
Justicia	*		En cada lucha en la que participan los personajes que buscan el bien, pues uno de sus objetivos es hacer justicia, ya sea para alguien más o para la humanidad en general.	<i>Dragon Ball Z</i>

El reclamo ante las injusticias sociales ejercidas por las autoridades y por los más fuertes en el caso de los *Simpson*, forma parte del discurso de los personajes, y se manifiesta mediante mítines, foros o cartas redactadas como respuesta al abuso de las autoridades o del papá o hijo conflictivos. Contra el abuso de padres violentos, borrachos pendencieros y autoridades corruptas existe el reclamo y la venganza como formas de resolver el daño físico o psicológico de los personajes.

La justicia se enarbola como el principal valor ante este mundo de injusticias en el caso de los *Simpson* y del universo en general para los personajes de *Dragon Ball Z*. Este planteamiento es utilizado para aplicar la normatividad objetivamente, o para que la autoridad aplique justamente su criterio o para que uno de los personajes actúe, bondadosa y objetivamente en la resolución de algunos de los problemas de la trama. La justicia de *Dragon Ball Z* se encuentra en cada uno de los protagonistas buenos en su lucha y búsqueda del bien, pues uno de sus objetivos es hacer el bien justamente, ya sea para alguien más o para la humanidad en general.

Así, la tolerancia se presenta como otro valor igualmente importante. Dicho valor se presenta en los dos programas, aunque matizado en forma diferente. En los *Simpson* se presenta cuando *Homero* tiene que sucumbir ante la inteligencia y chispa de *Bart*. En *Dragon Ball Z* casi siempre los personajes más racionales tienen

que expresar este valor ante los menos racionales y muchas veces se hace por cariño.

La liberación femenina aparece como un valor agregado a la justicia y a la tolerancia y como un concepto contemporáneo de la sociedad norteamericana, reproducida por los *Simpson*, aunque en una forma de ridiculización. Ejemplo de ello son los actos de rebeldía vivificados por los personajes de la mamá *March* y la hija *Maggy* a favor de la liberación femenina que se les revierten con mayor trabajo en la casa o terminan haciendo labores masculinas. En alguna medida, el expresar ciertas figuras o modelos en el contenido del programa, se presenta lo que es “políticamente correcto”, cuando menos para el autor. Este mismo planteamiento lo observaron Alonso, Matilla, y Vázquez (1995) en un análisis de programas infantiles donde el rol de la mujer se reafirmaba con el tipo de trabajo que realizaban los personajes en los diferentes programas.

Cuadro 20
Valores políticos Dragon Ball Z

Valores	Positivos	Negativos	Conceptos o acciones políticas
Destrucción		*	Luchas a muerte
Lucha entre el bien y el mal	*	*	Ataques entre buenos y malos conflictos
El poder	*	*	Hilo conductor de la trama Influir sobre los demás Abusar de los demás
Trabajo de equipo	*		Preparación grupal
Autoritarismo		*	Utilización del poder Liderazgo de un solo personaje
Incumplimiento de reglas		*	No obedecer a autoridades o reglas
Justicia	*		Ganar el bien, la normatividad o los buenos
Venganza		*	Actitud ante un daño por otro daño

Política institucionalizada

La política institucionalizada se hace presente en los *Simpson* como un valor expresado en diferentes eventos y protagonismos de los principales personajes. Este valor se refiere a la política reconocida y aceptada oficialmente y que se ubica en los espacios del Estado, para este programa en la Casa Blanca, en algunos auditorios de escuelas o instituciones de educación superior en donde se presentan candidatos a ocupar puestos de elección popular; también en ciertas escenas en las que algunos miembros de la familia *Simpson* votan por algo o por alguien para ocupar la coordinación del barrio, o del salón de clases o de los candidatos de *Springfield*.

Cuadro 21
Valores de Política Institucional

Valores	Positivos	Negativos	Actividades que los reflejan	Programa
Competencia	*		Diferentes acciones realizadas para superar a algún personaje que pueda reflejar rivalidad a otro.	<i>Simpson</i>
Creación de alianzas	*		Realización de negociaciones entre los personajes a partir de sus intereses.	<i>Simpson</i>
Poder de los medios		*	Crítica realizada por los mismos personajes ante el contenido televisivo en periodos de elección.	<i>Simpson</i>
Liberalismo	*	*	En el momento en que algunos personajes (Barth y Lisa sobre todo) se oponen a la forma en que se viven las elecciones en su ciudad.	<i>Simpson</i>
Política (institucionalizada)	*		<ul style="list-style-type: none"> Realización de debates y propaganda política en periodo de elecciones presidenciales. Burla de las reglas establecidas, 	<i>Simpson</i>

Además, un programa de la serie es dedicado a la Política institucionalizada, ya que se refiere al proceso de elecciones presidenciales en *Springfield*. Se presenta al grupo de candidatos con todo y sus defectos y las estrategias de la mercadotecnia política que utilizan para ganar los cargos de elección popular, desde la realización

de debates, desarrollo de la propaganda política y hasta el cierre del proceso de elecciones en un país como EE UU.

El Liberalismo, como filosofía, se pone entredicho en este programa en el momento en que algunos personajes como *Barth* y *Lisa* se oponen a la forma en que se viven las elecciones en su ciudad. En otras escenas los padres *Homero* y *March* ridiculizan con sus formas de conducta y de vida de ese tipo de ciudades, el concepto liberal de mercado y de hacer política por parte de las autoridades oficiales. De esta manera, los diferentes personajes de los *Simpson*, al burlarse de las reglas establecidas, se convierten en una especie de parodia para ridiculizar al sistema político y económico del liberalismo norteamericano.

La competencia vista como una forma de expresión del liberalismo económico es otro de los valores que se representan en tan singular familia, sobre todo en aquellas acciones de algún personaje mostrando rivalidad para vencer al otro. En *Dragon Ball Z* la competencia forma parte del eje central en el que se expone la actual filosofía japonesa de mercado, diferentes comportamientos de rivalidad de los protagonistas por superar a los contrincantes, ya sean buenos o malos.

La competencia y la rivalidad son temas centrales en este tipo de géneros (Orozco, 1993). El maniqueísmo en lo que se refiere al significado de la competencia, es una forma distintiva de los dibujos animados: la lucha por conseguir objetos preciados, el rescate de los amigos o de mujeres que fueron raptados por los malos o la conquista de espacios o lugares propios. “En los dibujos animados siempre hay personajes diferenciados por sus talentos, posesiones o amigos que los respaldan” (Orozco, 1993; 17) y son el eje principal alrededor del cual giran las rivalidades o competencias de los protagonistas de estos programas.

Como elemento importante de esta rivalidad o competencia que prevalece en ambos programas se expone el concepto de creación de alianzas bajo distintas formas: realizar negociaciones entre los personajes a partir de sus intereses mejorar sus grupos o vencer a la competencia. Cada vez más se presenta en este género la aceptación hacia las alianzas aún entre los buenos y algún grupo de malos con la finalidad de vencer la maldad (sobre todo en el programa Japonés de *Dragon Ball Z*).

Por último, un tema por demás contemporáneo que se introduce en los *Simpson*, es sin duda el referente al poder de los medios masivos de comunicación y de manera particular el de la televisión. Los personajes de este programa, al ser asiduos televidentes como todo buen norteamericano –cuando menos visto por Matt Groening-, critican el contenido de lo que se expone en la televisión, ridiculizando el manejo psicológico y mercadotécnico que hacen de los receptores, sobre todo en periodos de elecciones.

C. Los personajes y la política televisada

Se ha dicho en repetidas ocasiones que los personajes de la televisión representan diferentes personalidades y reflejan modelos psicológicos de conducta. El describir las diferentes formas en que cada uno de los personajes se expresa física y discursivamente en cada programa y en la serie en general, permite a los autores presentar a sus receptores.

En cada uno de los personajes de los dos programas pueden detectarse valores esenciales y políticos formulados en los discursos, los cuales se manifestaron en las principales actividades realizadas, en los procedimientos para lograr sus objetivos y metas personales, así como en el tipo de autoridad que promueven en la trama de la serie.

Indudablemente, el actuar político de cada uno de los protagonistas constituye, en la propuesta televisiva, un modelo de política, de cómo concebirla, definirla, conceptualizarla, desarrollarla; de cómo significarla en la vida social de los niños. De tal manera que los personajes los presentaremos por programa, ya que cada uno constituye universos de contenido distintos. Los *Simpson* reproducen la vida social de una familia urbana norteamericana con problemáticas de la vida cotidiana, mientras que en *Dragon Ball Z* se presenta un mundo de fantasía, creativo e innovador que hace hincapié, desde la filosofía ancestral oriental, en la lucha interna entre lo bueno y lo malo, entre el autoritarismo y la democracia, todo ello con el fin de encontrar el equilibrio entre las fuerzas *ying* y *yang*.

- **Los Simpson**

El programa de los *Simpson* tiene tres tipos de personajes claramente identificables: primero, la familia con sus cinco miembros -típica familia norteamericana-; segundo, los vecinos y los personajes con quienes más interactúan, como los profesores, el cantinero, el vendedor y los amigos; tercero, además de un grupo de personajes más alejados de la interrelación diaria de los protagonistas de la familia, pero que de alguna manera presentan en cada programa diferentes personalidades, desde las más inverosímiles hasta las más comunes.

En el caso de la familia *Simpson*, el padre llamado *Homero* juega un rol importante junto con su hijo *Bart*, quienes en la mayoría de los programas aparecen como protagonistas. Es decir, alrededor de sus aventuras y actividades se entreteje la temática que se presenta en cada programa.



Homero escenifica una multiplicidad de personalidades y actividades correspondientes a un padre contemporáneo; actividades laborales –para la manutención de la familia, aunque relajadas debido a los logros sindicales de la empresa nuclear para quien trabaja-; actividades familiares –como ocupar el rol del líder de la familia, pero sobre todo descansar por el intenso trabajo que desarrolló durante la jornada laboral-; y de actividades descanso, por medio de las cuales repone energía y convive con amigos y, de vez en cuando, pasea con la familia.

La mayoría de la veces los principales valores que caracterizan su personalidad son negativos, ya que la irresponsabilidad, la pereza, la burla, el alcoholismo, el egoísmo, la estupidez, la ignorancia, la incomprensión, el oportunismo, el robo y la superstición, forman parte de sus significados de la vida. Lo que rescata al personaje de ser rechazado por la sociedad, según los

parámetros para identificar a un buen hombre, es la visión que tiene acerca de la familia, el amor, el buen humor, la solidaridad y la preocupación por el otro.

Las actividades que realiza cotidianamente equilibran de algún modo su personalidad y su modelo de conducta. Las acciones que realiza continuamente son: beber cerveza, atender a la familia, ver la televisión, comer, trabajar, burlarse de la autoridad, de las reglas y de su hijo y de vez en cuando practicar algún tipo de deporte y buscar la superación de los demás.

En cuanto a su comportamiento político, este personaje se ubica en un marco de valores negativos, propio de sociedades donde la corrupción se hace presente en la vida cultural. Estos valores se identifican de manera directa con la corrupción, la sumisión, el incumplimiento de reglas y el desarrollo de un liderazgo y negociaciones para cumplir con objetivos y metas personales, sólo en algunos casos justificables ya que la familia juega el rol de intermediaria entre los fines individuales y los grupales. El concepto de solidaridad, como un valor importante para el trabajo grupal aparece únicamente en el espacio familiar.

Las formas y procedimientos políticos más utilizados para cumplir con los objetivos del padre de la familia Simpson fueron, equitativamente, la cooperación, la negociación, el oportunismo y la corrupción. La unión familiar siempre va de la mano del amor entre la familia y de manera particular de *Homero* hacia su esposa e hijos; se presentaron como formas honestas de hacer política y solamente en algunos casos se utilizó el azahar y las acciones ejemplares como acción de la política.

Su liderazgo jugaba entre lo democrático y lo autoritario –aunque solo en situaciones muy esporádicas-, pero casi siempre se caracterizó por la autonomía¹¹. Su opinión poco influía en su familia, en su trabajo y en sus amigos.

¹¹ La mayoría de los personajes de esta serie son autónomos, es decir, son personajes que no dependen, en el sentido del poder, de alguien más para realizar sus acciones, simplemente las realizan y a pesar de que dicha realización debería depender de la autorización de los demás, éstos nunca llegan a causar conflicto al infringir lo que socialmente está permitido. Los personajes de *los simpson* viven en un mundo en el que no se depende ni daña a nadie cuando se toman decisiones no muy convencionalizadas.

Cuadro 22
Homero Simpson
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Actividades realizadas	Procedimientos para lograr objetivos	Liderazgo
Familia	Corrupción	Beber cerveza (6)	Cooperación	Autónomo (7)
Preocupación por el otro	Negociación	Atender a la familia (5)	Negociaciones	
Irresponsabilidad	Incumplimiento de reglas	Ver TV (4)	Amor	
Pereza	Liderazgo	Comer (4)	Indiferencia	
Amor	Solidaridad	Trabajar (3)	Al azahar	
Burla	Sumisión	Burlarse de la autoridad y de las reglas (2)	Unión familiar	
Indiferencia		Practicar deporte (2)	Corrupción	
Superación personal		Burlarse de su hijo (1)	Ejemplificando acciones	Autoritario (momentáneo) (1)
Alcoholismo		Buscar la superación de los demás (1)	Oportunismo	
Buen Humor		Fomentar la competencia entre sus hijos (1)		Democrático (1)
Diversión		Jugar bolos (1)		
Egoísmo		Servir de bufón (1)		
Estupidez				
Ignorancia				
Incomprensión				
Oportunismo				
Preocupación				
Riesgo				
Robo				
Superstición				



En el caso de *Bart*, como en el de todo niño, los valores esenciales repiten esquemas emanados de la familia y de manera particular de su padre. Los valores predominantes en este pequeño personaje fueron la violencia, la rebeldía, la travesura y el riesgo. Los valores positivos predominantes en *Bart* fueron el amor a la familia, la bondad -pocas veces vista en el padre-, la ayuda al prójimo, el sacrificio para lograr las metas, el amor al deporte y la diversión.

Al igual que en *Homero*, los valores políticos que se repiten en *Bart* son la corrupción a escala infantil, pero matizada en ocasiones con valores positivos, tales como la cooperación, la competencia y el liderazgo promotor. Las actividades cotidianas de *Bart* corresponden a las realizadas por los niños de su edad: jugar, ver televisión, asistir a eventos religiosos, ayudar al prójimo, ir a la escuela o molestar a su hermana. Cabe destacar una acción política muy propia de este personaje: su actitud de líder en diferentes ambientes sobre todo, en la escuela, el barrio y la familia, así como la búsqueda de la justicia.

Los procedimientos que Bart seguía para lograr sus objetivos fueron también parecidos a los de su padre; sin embargo, todo lo realizaba dentro de la normatividad, excepto la manipulación. Su liderazgo siempre fue autónomo, pues poco obedecía a las autoridades y tampoco ejercía algún tipo de coerción, dirección o mando hacia los otros personajes.

Cuadro 23
Bart Simpson
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Actividades realizadas	Procedimientos para lograr objetivos	Liderazgo
Violencia	Cooperación	Jugar (7)	Negociación	Autónomo
Bondad	Liderazgo	Actos de liderazgo (4)	Amor	
Pereza	Competencia	Ver TV (3)	Alianzas	
Ayuda al prójimo	Corrupción	Ayudar al prójimo (2)	Cooperación	
Amor		Comer (2)	Reflexión de sus actos	
La familia		Asistir a evento religioso (2)	Competencia	
Rebeldía		Ir a la escuela (2)	Dedicación	
Sacrificio		Molestar a su hermana (2)	Ley	
Arrepentimiento		Niño explorador (1)	Manipulación	
Travesura y riesgo		Buscar justicia (2)	Riesgo	
Engaño		Competir (1)	Violencia	
Amor al deporte		Crear alianza (1)		
Astucia				
Desobediencia				
Diversión				



March, mamá de *Bart* y esposa de *Homero*, reflejó una serie de valores característicos de una mujer tradicional. La familia constituía el centro de su actividad primordial. La amistad, el amor y la abnegación formaban parte de los significados que movían su persona y su trabajo en la casa, aunque la superación personal, impregnada de un nerviosismo dependiente de la seguridad que le brindaba el grupo familiar, la motivaba a superar las barreras naturales de una clásica familia urbana, religiosa y de la clase obrera norteamericana. El único valor político expresado por *March* fue el referente a la tolerancia ante la indiferencia masculina o de los miembros de la familia en general.

Cuadro 24
March Simpson
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Actividades realizadas por el personaje	Procedimientos para lograr objetivos	Liderazgo
La familia	Tolerancia a la indiferencia	Cuidado de los hijos (4)	Unión familiar	Autónoma (5)
Abnegación		Actividades domésticas (4)	Búsqueda de ayuda profesional	sin autoridad (1)
Amistad		Divertirse (2)	Cooperación	
Amor		Pasear (2)	Sin objetivos	
Diversión		Aconsejar a los hijos (1)	Reflexión	
Nerviosismo		Mantener el orden familiar (1)	Violencia	
Superación personal		Romper reglas (1)		
		Solucionar problemas (1)		

Las actividades realizadas por *March* repiten el rol femenino que se reproduce en la mayoría de series y caricaturas norteamericanas y japonesas, tal como lo plantea un grupo de estudiosos de España (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995). Estas actividades fueron el cuidado de los hijos, las actividades domésticas y el cuidado del orden familiar.

Los procedimientos para lograr sus objetivos, que realmente correspondían a la familia, se vinculaban con la unión de su esposo e hijos, en algunos casos mediante la cooperación y el azahar, y en otros casos con ayuda profesional de psicólogos o abogados. Su liderazgo siempre se determinó por ser autónomo, pero sin autoridad sobre los demás miembros de la familia.

La participación de Lisa, aunque menos protagónica que la de *Bart*, jugó un papel importante dentro del conservadurismo de esta nueva familia de finales del siglo XX y principios de este siglo XXI. Su rol representa a una niña inteligente, capaz de superar a su hermano en cuanto a su pensamiento formal y dentro de las reglas establecidas. Sin embargo, *Bart* la vence un número considerable de veces con triquiñuelas y travesuras. Sus principales valores se caracterizan por ser positivos y humanistas, tales como la familia, la preocupación por el otro, el aprecio por la verdad, la bondad y el compañerismo.



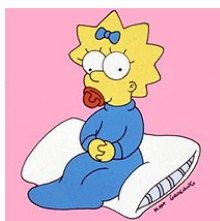
Los valores políticos manifestados en Lisa, son la antítesis de los reflejados por el resto de los miembros de la familia; la competencia y la política siempre están enmarcadas por principios morales y éticos. Las principales actividades desarrolladas por Lisa son la ayuda al prójimo y la búsqueda de soluciones a problemas de la escuela y la familia. El competir con *Bart* forma parte de su principal reto, como si con esto se simbolizara la lucha de géneros entre hombres y mujeres.

Los procedimientos para conseguir sus fines se situaron, al igual que sus actividades, en un marco positivo donde el amor, la cooperación y la unión familiar justifican la alianza, la negociación y la competencia y en casos extremos, hasta la violencia (sobre todo si es utilizada como medio de defensa). Su liderazgo se define como autónomo por su madurez e inteligencia, casi siempre piensa mejor que cualquier miembro de su familia.

Como figura de la política institucionalizada juega un papel clave, pues además de cuidar el proceso de las elecciones oficiales para elegir al alcalde de su ciudad (ver Cuadro 25), en uno de los capítulos posteriores a los que se han analizado en este estudio aparece como presidenta de los Estados Unidos de América.

Cuadro 25
Liza Simpson
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Actividades realizadas	Procedimientos para lograr objetivos	Liderazgo
Inteligencia	Competencia	Ayudar a los demás miembros de la familia (4)	Amor	Autónoma (7)
Preocupación por el otro	Ética	Buscar soluciones a problemas (2)	Cooperación	
La familia	Política	Jugar (2)	Alianza	
Aprecio por la verdad	Principios morales	Actividades manuales (1)	Negociación	
Bondad	Solidaridad	Comer (1)	Unión familiar	
Compañerismo		Competir (1)	Competencia	
Abnegación		Divertirse (1)	Violencia	
		Escribir (1)		
		Hacer negociaciones para vacacionar (1)		
		Asistir a evento religioso (1)		
		Limpiar su recámara (1)		
		Ver TV (1)		
		Vigilar las elecciones (1)		



Maggy, la bebé de la casa, sólo manifiesta valores positivos, como la bondad, el cariño, la humildad y la consideración al otro. No representa valores políticos, sus actividades son las de un bebé normal y sus formas para conseguir lo que desea son las expresiones de amor. Además no cuenta con algún tipo de autoridad (ver Cuadro 26).

Cuadro 26
Maggy Simpson
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Actividades realizadas	Procedimientos para lograr objetivos	Liderazgo
Bondad		Jugar con un oso (1)	Amor	Sin autoridad (1)
Cariño		Mamar un chupón (1)		
Consideración del otro				
Humildad				

Los otros personajes, aunque secundarios en la serie, tienen un papel muy importante debido a las relaciones que mantienen con alguno de los miembros de la familia *Simpson* y por reproducir el esquema género-actividades. Estos personajes repiten los modelos de la familia *Simpson*, de tal manera que los hombres, en general, son corruptos, flojos y con diferentes valores negativos, caracterizando a su vez lo negativo de las diferentes personas en una sociedad, mientras que las mujeres exponen el paradigma contrario, apoyado por todas las bondades del sistema liberal, aunado a la liberación femenina en dos vertientes: la que ha sido contraproducente como la de *March* y la esperanzadora como la de Lisa, quien de manera inteligente va ganando cada vez más espacios sociales sin perjudicar su feminidad.

Ahora bien, *Mr. Burns*, jefe de *Homero*, reproduce antivalores como el egoísmo, la amargura, la frialdad, el oportunismo y la soledad. En cuanto a los valores políticos refleja la ambición y la avaricia por la riqueza y poder, conceptos que junto con la corrupción y el oportunismo, forman parte de sus significados de la vida. Por lo tanto, el liderazgo que ejerce sobre sus empleados es autoritario en la mayoría de los casos y las formas de conseguir y cumplir sus objetivos se basa en el poder, la corrupción y la manipulación; sólo en algunas ocasiones es capaz de comprender los problemas de sus subordinados. Por otro lado, *Smithers* reproduce el caso de los individuos serviles, corruptos y cómplices de quienes detentan el poder; sus técnicas de control siguen siendo la corrupción y el chantaje y no cuenta con ningún tipo de autoridad.

Cuadro 27
Mr. Burns
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Actividades realizadas	Procedimientos para lograr objetivos	Liderazgo
Egoísmo	Avaricia	Acumular riqueza (4)	Poder	Autoritario (3) Autónomo (1)
Amargura	Ambición	Dar ordenes (3)	Corrupción	
Frialidad	Poder	Sobornar a otros personajes (2)	Manipulación	
Humildad	Corrupción	Aprovecharse de sus empleados (1)	Comprensión	
Oportunismo	Oportunismo	Jugar bolos (1)		
Soledad		Tomar decisiones (1)		

Cuadro 28
Smithers
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Actividades realizadas	Procedimientos para lograr objetivos	Autoridad
Soledad	Complicidad	Servir a Mr. Burns (3)	Corrupción	Sin autoridad (3)
	Fidelidad		Chantaje	

En el género masculino se presenta un personaje llamado *Ned Flanders*, en posición contraria a la descrita para la mayoría de los personajes de su género. Se caracteriza por ser todo un caballero, bueno, refinado y educado, además de espiritual y religioso; su actuar político es correctamente positivo, es decir ayuda a su comunidad y a sus amigos, es un magnifico padre de familia y un líder democrático. Es tan bueno y efectivo, socialmente hablando, que es rechazado por *Homero*, a quien le resuelve un sin número de problemas familiares y le da consejos de cómo educar a los hijos. Homero considera a Ned un pedante y creído, a quién todo le sale bien.

Cuadro 29
Kari Bobbins
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Actividades realizadas	Procedimientos para lograr objetivos	Autoridad
Amor	No presenta	Coordinar las acciones de los niños (1)	Amor	Democracia (1)
Bondad		Cuidar de los niños (1)	Comprensión	
Cariño		Limpiar la casa (1)		
Diversión		Salir a pasear (1)		
Orden				

Kari Bobbins es un personaje que se presenta ocasionalmente; en muy pocos capítulos, se coloca en la trama de los *Simpson* y funge como servidumbre. Sus principales valores, al igual que los de muchas de las mujeres de la serie, son el amor, la bondad, el cariño, el orden y la diversión. No presenta valores políticos, por lo contrario, está desvinculada de toda postura política, lo que la hace ser sumamente democrática en sus decisiones. Sus actividades siguen siendo, al igual que las de *March*, de tipo doméstico y de protección y cuidado de los niños. Los procedimientos que sigue para lograr sus objetivos son el amor y la comprensión.

- ***Dragon Ball Z***

En los personajes de *Dragon Ball Z*, debido al contexto de la serie, se presenta una polarización de posturas entre diferentes grupos, principalmente los malos y los buenos, aunque cada uno puede ser bueno y malo dependiendo de las circunstancias. En esta serie los personajes pueden ser resultado de células clonadas de otros sujetos muertos, vivos o resucitados, humanos, extraterrestres, humanos con genes de animales, robots, humanos robots, adultos que regresan a sus etapas de niños, niños que se hacen adultos para pelear y luego regresar a su infancia o bien, seres que vuelven de otras dimensiones a la vida por determinados periodos de tiempo.

Los personajes protagónicos son *Goku* –proveniente de los *Saiyas*, guerreros mercenarios y malignos, pero que con un accidente se vuelve bueno y justo-, su amigo *Piccolo* -primer enemigo de *Goku*-, *Vegeta* y los enemigos a muerte de *Goku* durante la primer etapa de la serie, *Freeza* -enemigo durante la segunda etapa que intenta volverse inmortal al conseguir las siete esferas del *Dragon*-, *Cell bioandroide* -personaje enemigo de *Goku* que reúne todos los poderes de *Vegeta*-. Por último, *Gohan hijo de Goku*, se enfrenta en una lucha final con el más espeluznante de los enemigos: *Majin Boo*, ser que ha dormido por millones de años y con un odio y superpoderes superiores a todos los demás personajes, cuando menos los de esta serie.

Los personajes emanados de la fantasía y creatividad recreativa de los avances científicos de la biotecnología, la clonación y la robótica proponen un marco de valores y acciones políticas soportadas más en los aspectos físicos y biológicos de los protagonistas que en lo social y moral; esto depende de otras racionalidades de explicación de la trama de la serie.



Goku es descendiente de una raza –por llamarle de alguna manera- denominada los *Saiyas*, guerreros mercenarios y sanguinarios que se dedican a tomar militarmente diferentes planetas para ofrecerlos a sus clientes. *Goku* se convierte en bueno al chocar su nave en la tierra y por la influencia de su abuelo, quien se convierte en gorila con la luz de la luna. Los valores que más personifica *Goku* son, sin duda, la superación personal, aún en contra de todas las adversidades, y la valentía inusual que define al guerreo justo que defiende el bien. Las actividades para la defensa del bien como principal valor político, son el entrenamiento físico y la lucha contra el mal. Los procedimientos para alcanzar sus objetivos son el esfuerzo físico y la violencia, y su tipo de liderazgo es el autónomo.

Cuadro 30
Goku
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Valores físicos o biológicos	Actividades realizadas	Procedimientos para alcanzar objetivos	Liderazgo
Superación personal	Defensa del bien		Entrenamiento físico	Esfuerzo físico	Autónomo
Valentía			Luchar contra el mal	Violencia	



Piccolo fue el primer enemigo vencido por *Goku* y después se convirtió en su mejor amigo. Es un extraterrestre que enarbola valores positivos y que lucha por el bien; sus valores políticos son la destrucción del enemigo y la lucha por el poder, los cuales vivifica mediante la fuerza y los superpoderes. Su principal actividad, al igual que la de *Goku*, es la defensa del bien mediante la lucha y la violencia encarnizada en contra de los malos. *Piccolo*, aunque depende de su amigo, es un personaje con liderazgo autónomo.

Cuadro 31
Piccolo
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Valores físicos o biológicos	Actividades realizadas	Procedimientos para alcanzar objetivos	Liderazgo
Lucha por el bien	Destrucción	Fuerza	Defender el bien	Superpoderes	Autónomo
	Poder	Superpoderes	Luchar	Violencia	



Vegeta es un ser que busca el bien, pero el deseo de venganza por la muerte de sus amigos orienta sus acciones, cayendo en algunas ocasiones en una dimensión negativa o de maldad que lo impulsa a pelear o estar en contra de *Goku*. Sus principales valores quedan reflejados en el odio hacia quien lo ha dañado, la búsqueda del bien (desde su perspectiva) y la amistad, esta última como vía para conformar un grupo y defenderse de los enemigos. La venganza forma parte de su búsqueda del poder; el uso de sus superpoderes y la violencia en el combate

forman su marco político de acciones. Su liderazgo es democrático en algunas ocasiones, pero la mayoría de las veces se comporta de manera autoritaria.

Ahora bien, los amigos de Vegeta se caracterizan básicamente por la amistad y el apoyo incondicional hacia el mismo *Vegeta*, ellos no tienen fines propios y no cuentan con autoridad, existe una total sumisión hacia el liderazgo que sobre ellos ejerce.

Cuadro 32
Vegeta
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Valores físicos o biológicos	Actividades realizadas	Procedimientos para alcanzar objetivos	Liderazgo
Amistad	Venganza	superpoderes	Usar superpoderes	Combate	Democrático
Odio	Respeto al antepasado		Luchar contra el mal	Violencia	
Búsqueda del bien					

Cuadro 33
Amigos de Vegeta
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Valores físicos o biológicos	Actividades realizadas	Procedimientos para alcanzar objetivos	Liderazgo
Amistad	Apoyo incondicional	Poderes físicos normales	Dar apoyo moral en los combates	Sin fines propios	Sin autoridad
Preocupación por el otro					



Freeza es el personaje que después de la derrota de *Vegeta* a manos de *Goku*, surge como el siguiente enemigo de este último. Cuenta con toda la maldad, el odio y la violencia para conseguir las 7 esferas y con ello, el dominio del universo. Sus valores políticos se caracterizan por el poder, la ambición y por un liderazgo destructivo con la ayuda de toda la fuerza que le otorgan sus superpoderes; sus principales actividades se pueden

resumir en tres: luchar, dar órdenes y buscar el poder, el cual logra mediante la violencia extrema y la venganza, dirigidas por un liderazgo autoritario.

Cuadro 34
Freeza
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Valores físicos o biológicos	Actividades realizadas	Procedimientos para alcanzar objetivos	Liderazgo
Violencia	Destrucción	Fuerza	Luchar	Violencia	Autónomo
Odio	Poder	Superpoderes	Buscar el poder	Superpoderes	Autoritario
Maldad	Ambición		Dar órdenes	Venganza	
	Liderazgo				

Después de la batalla contra Freeza, un peligro nuevo se presentó desde la Tierra provocado por un científico loco que odia a Goku a muerte, el Doctor Gero, un genio de los androides que construye un Cell bioandroide con los superpoderes de Goku, Vegeta y Freeza juntos y con la capacidad robótica y energética para nunca descansar. Este personaje no cuenta con algún tipo de autoridad; por lo contrario, obedece ciegamente a su creador, lo que provoca su carencia de valores morales y de capacidad para interpretar lo humano.



Un último personaje importante en la trama de *Dragon Ball Z* es Gohan, nombre que es llevado por el abuelo y el hijo de Goku. Gohan hijo se ha quedado en la tierra, cubriendo el lugar de su padre -después de su muerte-. Sin embargo, hace su aparición un ser que tiene el máximo poder y que ha estado dormido por millones de años: Majin Boo, al que tendrá que afrontar y vencer. Gohan cuenta con los mismos valores que su padre, como el sacrificio, la preocupación por el otro y la amistad. Su propuesta política se manifiesta por la unión entre sus amigos para vencer a sus enemigos; los procedimientos que sigue para lograr sus objetivos son la lucha y el trabajo en equipo y su forma de liderazgo se sustenta en la democracia.

Cuadro 35
Gohan
Personalidad y modelo de conducta política

Valores	Valores Políticos	Valores físicos o biológicos	Actividades realizadas	Procedimientos para alcanzar objetivos	Liderazgo
Amistad	Unión		Luchar	Lucha	Democracia
Preocupación por el otro			Proteger a sus amigos	Trabajo en equipo	
Sacrificio					

En general, la mayoría de los personajes del programa *Dragon Ball Z* son masculinos con rasgos femeninos (sobre todo los buenos), es decir, y como dirían los orientalistas, mantienen un equilibrio entre lo masculino y femenino o bien, entre las características *Ying* y *Yang*. De tal manera que los valores y acciones políticas que se explicitan en los roles de los protagonistas de *Dragon Ball Z* se encuentran también entreverados en posiciones dicotómicas de los personajes, tanto en los grupos de malos como de los buenos.

Las acciones políticas se pueden resumir en la búsqueda del poder universal, la lucha entre el bien y el mal, la ambición, la violencia, la destrucción y la unión para cumplir con las finalidades y racionalidades de cada uno de los grupos en pugna. El autoritarismo se encuentra latente en los malos y en los momentos donde la maldad hace presa a los sujetos. Por otro lado, la democracia forma parte de las maneras de convivir de los buenos y se articulan en los momentos pacíficos que vive cualquiera de los personajes, sean buenos o malos.

CAPÍTULO IX

NIÑOS Y TELEVISIÓN DE GUADALAJARA EN LA EXPLICACIÓN DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Los estudios de socialización política vinculados a los procesos de recepción televisiva, se caracterizan por tender redes de investigación empírica cuantitativa y comparativa entre los discursos de los medios y las audiencias, y en ese contexto es habitual darle mayor peso a las prácticas culturales y a los actos individuales de interpretación, frente a las estructuras económicas, políticas y sociales.

De entrada, podemos decir que este enfoque otorga un lugar central al niño como sujeto y a su ambiente social, más que al papel que se le venía dando a la estructura en sus diferentes dimensiones en el marco clásico de la teoría de la socialización política, como determinante en los comportamientos políticos de los agentes sociales. Aquí los individuos, no son considerados simples aprendices de sus interacciones con esas estructuras (llámense primarias -familia-, secundarias -escuela, iglesia, pares, etc.- o estructura en general -en este caso, sistema político-), sino que son vistos como sujetos capaces de desplazar, a partir de sus multimediaciones, a las propias estructuras (Orozco, 1992B, 1996A).

De esa manera, la construcción de los espacios de la socialización política se hace desde el sujeto, su agencia y sus comunidades de referencia en ambientes donde la estructura social determina, pero también ésta es determinada por los mismos sujetos. Lo que se propone es volver al sujeto como centro del objeto de estudio de socialización política en un contexto mediado por los múltiples agentes socializadores, y perfilarlo como posible constructor de las estructuras políticas.

Aunque en este análisis se toma como punto de interés a la televisión, se reconocen las múltiples relaciones y mediaciones que se establecen en el proceso de socialización de los niños y se inquiere que por muy recortado que se encuentre el estudio del mismo a la recepción televisiva, no deja de estar vinculado a situaciones estructurales y macro de la sociedad, que no incluiremos en este trabajo.

Realmente no existen aún trabajos integrativos de lo anterior, por lo que emprender estudios vinculados a la tradición investigativa, pero con nuevas metodologías, puede incorporar visiones que ayuden a implicarse más en el estudio del proceso vivido por el sujeto para rebasar los resultados que sólo identificaban conocimientos, valores, actitudes y orientaciones políticas de individuos y sistemas políticos. Es necesario incorporarse a la caja negra, al proceso y a los comos de la socialización, más que a lo que resulta de ésta.

9.1 El estudio de la televisión y la socialización política infantil: Su delimitación

Actualmente el explicar la relación entre televisión y socialización política infantil en Guadalajara, es un objeto de análisis marginal en el campo general de estudios sobre medios masivos de comunicación y política. Pocos son los estudios que se han desarrollado alrededor de esta temática.

La sociología clásica y las demás disciplinas de las ciencias sociales, exceptuando la pedagogía y la psicología del desarrollo, poco se han interesado en sus formulaciones teóricas y metodológicas por explicar a los individuos por características de grupos de edades, ya que la mayoría de veces se han referido a los miembros de la sociedad, solo como miembros adultos. La explicación de la problemática de índole social, se hace a partir del supuesto de que todos los miembros de la sociedad son adultos maduros, con decisiones y acciones racionales; los niños y los ancianos por ejemplo, poco han sido considerados como sujetos de estudio de dicha explicación. Género, raza y hasta capacidad cognitiva, han sido los referentes más utilizados.

Por otro lado este tipo de estudios poco se han referido a lo político, fuera del contexto de los sistemas políticos institucionales y de los conceptos clásicos como

Estado, partidos políticos o elecciones, por mencionar algunos de los más utilizados. La interrelación que tienen los niños con sus padres, profesores, hermanos y grupos de convivencia, sin estar implicada en el sistema político oficial, establece juegos de poder, de negociación, de toma de decisiones, de prácticas, de creencias y de acciones de carácter político, que tienen repercusiones en su vida social y en las formas futuras de inserción de esos individuos a la vida política en su esfera más amplia.

Así el escenario que se va conformando alrededor del mundo de la significación política de los niños, se tendrá que visualizar desde el papel que juegan las diferentes instituciones y principales agentes de socialización que conviven con los niños, tales como la familia, la escuela, y en este caso de manera especial el papel de la televisión, si se quieren obtener explicaciones más integrales sobre el proceso de socialización política.

En este trabajo de investigación, se hace énfasis en el papel que juega la televisión dentro de la formación política de escolares. El análisis se viene realizando desde finales de 1999 en dos líneas estratégicas de investigación de campo:

- A). La encuesta aplicada a 652 niños y 14 profesores de sexto grado de primaria, de 18 escuelas de la zona metropolitana de Guadalajara.
- B). Entrevistas a profundidad (entrevista familiar de memoria política) con cinco familias de niños seleccionados de la encuesta.

Estas líneas de trabajo se complementan con el estudio de agenda televisiva infantil y el análisis de contenido de dos de los programas infantiles más vistos por los niños presentados en el capítulo VIII.

En este capítulo nos referimos a los resultados de la encuesta aplicada a los escolares de sexto grado de educación básica que conviven en dos grupos primarios y naturales del proceso de socialización, como son la familia y la escuela, y que a la vez sirven como ejes integradores de los resultados de las encuestas aplicadas a profesores y las entrevistas familiares.

Así, expondremos los significados sobre la cultura política expresados por los niños en relación con sus profesores –quienes fungen como mediadores del aparato escolar-, a través de los resultados de los cuestionarios aplicados a los escolares y a los maestros. El estudio de la relación que establecen los infantes con sus padres como coautores de la familia, principal agencia de socialización, se realizó mediante algunos *items* del cuestionario y con los resultados de la entrevista familiar de memoria política.

La aplicación de la encuesta a los 652 niños y a los 18 maestros que conformaron la muestra del estudio, se realizó en 18 escuelas de educación básica representativas de la zona metropolitana de Guadalajara. El 66.42% de éstas pertenece al régimen público y el 33.58% al privado (ver Cuadro 1). Del total de las instituciones educativas, el 51.99% representó a los niños de la clase baja, el 24.55% a los de la clase media y el 23.46% a los de clase la alta.

Cuadro 1
Número de niños por sistema escolar

Sistema Escolar	No. de niños	%
Escuela Pública	433	66.42
Escuela Privada	219	33.58
TOTAL	652	100

Por su parte las entrevistas familiares de memoria política familiar, se aplicaron a cinco familias de cinco de los niños de la encuesta, quienes representaron a tres grupos socioeconómicos diferentes, cuyas características generales fueron:

Las dos primeras familias (“A1” y “A2”) pertenecen a la capa social media baja o popular (la capa social baja se caracteriza por ser familias sin ingreso económico estable y sus condiciones y calidad de vida son precarias), y radican en colonias populares cercanas a la zona centro de Guadalajara, una por el Sector Hidalgo y la otra por el Sector Reforma, colonias que cuentan con todos los servicios públicos. En cuanto a la descripción de las casas se puede decir que una tiene dos plantas y su renta mensual consume el 40% del ingreso del padre; la otra también es rentada, de una sola planta y la renta se refiere al 35% del ingreso. Los once miembros de la primera familia (A1) son nacidos en Guadalajara y la religión que profesan es la

católica. El padre tiene 53 años de edad, se dedica al oficio de panadero y repartidor de pan en poblados cercanos. La esposa, de 47 años, realiza las tareas de ama de casa y crianza de los hijos pequeños, entre quienes se encuentra una niña de once años que sirvió de vínculo para este estudio.

La segunda familia “A” (A2) está conformada por cuatro miembros nacidos en Guadalajara, la religión que profesan es la cristiana, el padre tiene 38 años y es obrero de una fabrica de ropa; la madre tiene 37 años y se dedica, además de realizar las funciones de ama de casa, a la comercialización de productos de belleza de una línea líder en el mercado. El mayor de los hijos, de doce años de edad, es quien se encuentra dentro de la muestra de niños conformada para este estudio.

Las familias “B” pertenecen al estrato medio de la sociedad tapatía y habitan en colonias de mayor jerarquía socioeconómica, como Ladrón de Guevara -ubicada al occidente de la ciudad, en una zona residencial de no menos 60 años de antigüedad- y Jardines del Sur -ubicada al sur de la ciudad con no más de 30 años de antigüedad-. La primera familia (B1) consta de seis miembros, el padre tiene 39 años, de profesión contador público y socio de negocios de papelerías y librerías, su esposa tiene 38 años y es ama de casa. El niño que ayudó a contactar con esta familia cuenta con doce años de edad.

La segunda familia (B2) cuenta con cinco miembros, los padres de familia son profesionistas, el papá tiene 45 años y la mamá 46 años de edad, ambos trabajan en el gobierno, él en el del Estado y ella en el del Municipio de Tlaquepaque. Sus tres hijos estudian y la menor de ellos, una niña de once años también forma parte de la muestra más amplia de este trabajo de investigación.

La familia “C” vive en una colonia residencial conocida como “Residencial del Sur”, en el municipio de Zapopan. Además de ser dueños de una casa mucho más amplia que las de las familias anteriores, cuentan con dos casas de descanso en las afueras de la ciudad. El padre de la familia, de cuarenta y seis años, es empresario y tiene la profesión de administrador de empresas; la madre, de 43 años, es psicóloga. Los dos hijos de esta pareja son estudiantes y uno de ellos, el de once años de edad, fue quien motivó el acercamiento a esta familia.

9.2 Los niños y la televisión en la socialización

La socialización, como se ha definido anteriormente, es el proceso mediante el cual un individuo aprende y es influenciado por los diferentes agentes de socialización de una sociedad. “Así pues, cuando un individuo se socializa, lo que se quiere decir es que éste adquiere un conocimiento sobre las normas y valores básicos para la convivencia dentro del grupo al que pertenece” (García, 2000: 74).

Los investigadores coinciden en que la parte más importante del proceso de socialización tiene lugar en el seno de la familia y durante los primeros años de vida. Pero en la medida en que los niños van creciendo e incorporándose a la sociedad, otros agentes influyen más o en igual medida que la escuela, los grupos de pares, los hermanos, la iglesia o la televisión, esta última cada vez más de manera singular. Sí bien los desacuerdos se dan con respecto a la magnitud de la influencia de cada agente de socialización, existe un acuerdo en que todos influyen de alguna manera y en mayor o menor medida a partir del contexto específico de cada niño.

En este apartado se considera a la televisión como un agente que ayuda a los niños a que adquieran determinadas creencias, valores y costumbres políticas; se argumenta que si bien esta influencia es diferente en cada uno de los niños, dependiendo tanto de las circunstancias socioeconómicas o necesidades del niño, como de los valores y costumbres familiares y escolares, se sabe que todos los agentes cuenta con cierto poder de convencimiento e influencia que sería difícil apostarle a alguno en particular.

Dos autores en contextos distintos: Jensen (1992) en Estados Unidos y Sánchez (1989A, 1989B y 1994) en México, han incorporado el papel del sujeto receptor y sus procesos de mediación social al análisis de los procesos de socialización política. En estos estudios se logra una evidencia cada vez más clara acerca de como descifrar el papel de la televisión y sus formas de apropiación del multisignificado, y cómo éste es transformado de acuerdo a los fines particulares de los niños.

9.2.1 Los niños de Guadalajara en la Socialización Política

De los 652 escolares, 603 (92.48%) tenían entre 11 y 12 años de edad durante la aplicación de la encuesta (ver Cuadro 2), de los cuales 341 (52%) eran niñas y 311 (48%) niños, datos que coinciden estadísticamente con la estructura poblacional por género del censo de población de Jalisco (INEGI, 2000).

Cuadro 2
Edad de los niños

Edad de los niños	No. de niños	%
11 años	442	67.79
12 años	161	24.69
10 años	24	3.68
13 años	21	3.23
14 años	3	0.46
15 años	1	0.15
TOTAL	652	100

Del total de niños el 81.44% son originarios de Jalisco y de manera particular en su gran mayoría de la zona metropolitana de Guadalajara, el restante 19% se distribuía, un 4.75% entre los nacidos en el Distrito Federal, entre los originarios de otros estados de la Republica Mexicana y de otros países y un 6.44% no contestó.

Otro indicador originado por los datos para la descripción de la muestra infantil, fue el referente a la religión que profesan. El 89% de los niños declararon ser de religión católica, un 7.2% se registraron como cristianos y el restante 3.7% se puede ubicar entre quienes pertenecen a otras religiones y quienes no reportaron sus preferencias religiosas. Cabe señalar que esta distribución religiosa es muy parecida a la distribución estadística de la población en general por religiones del estado de Jalisco ofrecida por el INEGI en el año 2000.

El concepto de clase social fue una variable clave en este análisis. Para ello se utilizó el planteamiento de Pierre Bourdieu, (1973) en torno al consumo de bienes culturales y clase social, a través de sus conceptos de apropiación y consumo cultural. Esta categorización permite comprender la relación entre el receptor y el

consumo de los bienes culturales, reconociendo de esa forma la participación activa, de los niños, quienes se apropian de los contenidos de los programas televisivos.

Dentro de este contexto -y al igual que la formulación de Sarah Corona propuesta hace poco más de 13 años a partir del estudio realizado en la ciudad de México sobre los niños y su relación con la televisión y el juego-, partimos del concepto de clase social como “variable definitiva en la apropiación televisiva” (Corona, 1989: 12).

Por lo tanto, es importante organizar los resultados de las opiniones de los niños a partir del eje clase social, visto desde tres grupos de niños, cuyos padres se ubican por sus condiciones socioeconómicas y culturales, por el lugar de residencia y por el tipo de escuela que pueden ofrecer a sus hijos. Así mismo las cinco familias representan a cada uno de los estratos implicados, con el fin de observar las diferentes apropiaciones que los niños hacen de la televisión como un agente de socialización y para obtener datos del consumo de medios, según condiciones socioeconómicas, y por tanto culturales, diferentes.

De esta manera, y con apego a la escala estadística de estratos socioeconómicos de la población general de la zona metropolitana de Guadalajara (BIMSA, 1995), el 51.99% de los niños participantes en la encuesta de opinión pertenecían a la clase baja (C1), el 24.55% a la clase media (C2) y el restante 23.46% a la clase alta (C3) (ver Cuadro 3).

Cuadro 3
Número de niños por clase social

Clase Social	No. de niños	%
Baja (C1)	339	51.99
Media (C2)	160	24.55
Alta (C3)	153	23.46
TOTAL	652	100

Los grupos C1, C2 y C3 mencionados en las próximas páginas, se referirán a niños de diferente clase. Los primeros (C1), son hijos de trabajadores de la clase obrera en su sentido más amplio; los integrantes del grupo intermedio (C2),

pertenecen a la clase media y son hijos de profesionistas o empleados directivos de grandes empresas y los terceros (C3) son miembros de la clase alta, con papás en elevados puestos de dirección empresarial, gubernamental o bien, dueños de grandes comercios.

Esta clasificación, además de basarse en exigencias estadísticas y de sostenerse en criterios socioeconómicos y socioculturales observados en los padres de los niños -tales como el origen (Cuadro 4) los estudios (Cuadro 5) y su ocupación (Cuadro 6)-, se justifica por las diferencias en los procesos de producción y apropiación de significados que viven los niños ante los contenidos televisivos.

En lo que respecta al origen de los padres de los niños de la muestra, se puede agregar que el 55.82%, que representa a la mayoría, son originarios de Jalisco, el 8.89% del Distrito Federal, el 19.14% de otros estados y el 1.99% restante, de otros países (ver, Cuadro 4).

Cuadro 4
Origen de los padres de los niños entrevistados

Lugar de nacimiento	No. de Papás	%
Jalisco	364	55.82
Distrito Federal	58	8.89
Michoacán	26	3.98
Sinaloa	16	2.45
El extranjero	13	1.99
Zacatecas	11	1.68
Guanajuato	9	1.38
Nayarit	7	1.07
Veracruz	6	0.92
San Luis Potosí	5	0.76
Otros Estados	45	6.90
Desconocido por los niños	92	14.16
TOTAL	652	100

El indagar sobre el nivel de estudios de los de los papás, ayudó a comprobar que es en la clase alta y media donde se registran los más altos grados de estudios (licenciatura y postgrado), representados por un 55.57% para los de la clase alta y un 55.63% para la clase media, contra un 20.94% de la clase baja que tan sólo alcanza el nivel de licenciaturas.

De manera similar a lo que sucede con los padres de familia, los casos de las mamás de clase baja que cuentan con una licenciatura se representan con un 16.83%, superado por un 17.69% que representa a las mamás que sólo tienen estudios de primaria. En una mejor situación, las mamás que pertenecen al grupo que aquí hemos denominado como de clase alta, se distribuyen en un 34.93% para representar a quienes han cursado, por lo menos, una licenciatura y en un 3.26% para indicar quienes han realizado estudios de postgrado. En lo que respecta a las madres de familia de la clase media, el 22.95% tiene estudios de licenciatura y el 2.50% ni siquiera concluyó la primaria (ver Cuadro 5).

Cuadro 5
Estudios de padres por clase social

	Estudios	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
P A P Á	Licenciatura	78	50.98	85	53.13	71	20.94	234	35.89
	Desconocido por el niño	58	37.92	49	30.63	84	24.77	191	29.31
	Secundaria	5	3.26	4	2.50	78	23.00	87	13.35
	Primaria	1	0.65	4	2.50	49	14.48	54	8.28
	Preparatoria	10	0.65	4	2.50	40	11.79	45	6.90
	Carrera técnica	1	0.65	6	3.75	11	3.28	18	2.76
	Postgrado	7	4.59	4	2.50	0	0.00	11	1.68
	Otros estudios	2	0.65	4	0.62	6	0.58	12	1.83
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00
M A M Á	Desconocido por el niño	69	46.22	80	50.00	74	21.85	223	34.25
	Licenciatura	53	34.93	36	22.95	57	16.83	135	20.70
	Secundaria	0	0.00	7	4.56	84	24.77	91	13.95
	Carrera técnica	19	12.75	26	16.87	30	8.84	75	11.50
	Primaria	1	0.65	4	2.50	60	17.69	65	9.96
	Preparatoria	3	1.96	4	2.50	33	9.73	40	6.13
	Postgrado	5	3.26	1	0.62	1	0.29	7	1.07
	Ingeniería	3	1.96	2	1.25	0	0.00	5	0.76
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Papá: n=461 (Total-los estudios desconocidos por los niños).

χ^2 = cercana al infinito $p=6,1556E^{-30}$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Mamá: n=461 (Total-los estudios desconocidos por los niños).

χ^2 = cercana al infinito $p=6,4502E^{-25}$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Adentrándonos en lo relacionado con la ocupación de los papás, se encuentra que el mayor porcentaje de los grupos socioeconómicos bajos y medios se ubicó en trabajos como empleados de talleres, empresas o del mismo gobierno, mientras que en la clase alta se dio el más alto porcentaje en la opción de empresarios (20.26%), sin poder asegurar el tamaño de las empresas de las que eran dueños. En el caso

de las madres de familia, un 14.80% y un 12.50% de las clases baja y media respectivamente, dijeron dedicarse empleos u ocupaciones dentro de empresas; ninguna de las mamás de estos dos grupos se situaron en la actividad empresarial, mientras que en la clase alta el 9.15% mencionaron ser empresarias (ver Cuadro 6).

Cuadro 6
Ocupación de padres por clase social

	Ocupación	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
P A P Á	Profesionista	51	33.98	53	33.17	37	10.99	141	21,68
	Empleado de empresa	12	7.89	16	10.00	63	18.58	91	13,95
	Comerciante	19	12.41	21	13.12	42	12.38	82	12,57
	Desconocida por los niños	16	9.80	11	6.87	27	7.96	54	8,28
	Empresario	31	20.26	12	7.50	10	2.94	53	8,12
	Empleado de taller	0	0.00	6	3.75	36	10.61	42	6,44
	Empleado de gobierno	5	3.26	8	5.00	28	8.25	41	6,28
	Chofer	0	0.00	5	3.12	24	7.07	29	4,44
	Autoempleado	2	1.30	8	5.00	12	3.53	22	3,37
	Maestro	4	2.61	9	5.60	9	2.65	22	3,37
	Otras ocupaciones	13	8.49	11	6.87	51	15.04	75	11,50
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00
M A M Á	Ama de casa	81	52.9	77	48.16	199	58,70	357	54,78
	Empleada de empresa	9	5.88	20	12.50	50	14,80	79	12,11
	Profesionista	19	12.41	22	13.75	12	3,53	53	8,12
	Comerciante	5	3.26	9	5.60	26	7,66	40	6,13
	Maestra	10	6.53	8	5.00	18	5,30	36	5,52
	Desconocida por los niños	9	5.88	8	5.00	4	1,17	21	3,22
	Empresaria	14	9.15	1	0.62	0	0.00	15	2,30
	Otras ocupaciones	6	3.92	15	9.37	30	8,84	51	7,82
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Papá: n= 652

χ^2 = cercana al infinito $p= 2,68952E^{-20}$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Mamá: n= 652

χ^2 = cercana al infinito $p= 2,46229E^{-12}$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Otra situación interesante de mencionar en cuanto a las características de las familias y su posible influencia en el proceso de socialización política, es lo referente a la proporción tan alta, más del 80%, de niños con familias menores a cinco miembros. El restante 20% se distribuye entre un 7% que refleja a las familias conformadas con 6 o 7 miembros, un 7% que representó a los niños que no contestaron y un 6% que congregó a grupos familiares mayores a 7 miembros. El interés de este dato radica en la posibilidad de poder afirmar que el tamaño de las

familias define los niveles de politización de los niños a partir de las relaciones entre sus miembros.

9.2.2 Tiempo libre y consumo de productos culturales (medios y textos)

El denominado tiempo libre, referido a las actividades que no corresponden al proceso productivo, ni al reproductivo de un ser humano (Romero, 1982), es un referente poco estudiado en las investigaciones sobre televisión y niños, ya que esta última se ha convertido en el centro del análisis y el tiempo productivo es una situación particular de los adultos. En otros grupos de edades, como los conformados por jóvenes o en los ancianos, el consumo de los medios ha sido un indicador recurrente en los estudios de actividades de tiempo libre.

El consumo es entendido como el “conjunto de procesos socioculturales en que se que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (García, 1995: 42), y se describe como “un sitio donde los conflictos entre clases originados por la desigual participación en la estructura productiva, se continúan a propósito de la distribución y apropiación de bienes” (Castells, 1974: 4).

En los resultados de la encuesta aplicada a los niños, es interesante observar como las principales actividades realizadas fuera de los horarios de la escuela, esto es en sus tiempos libres, son ver la televisión con 32.21%, jugar con un 15.03% y realizar actividades deportivas y artísticas con un 8.89% (ver Cuadro 7).

En términos generales la televisión ocupa el mayor tiempo en las actividades realizadas en el tiempo libre (32.21%), aunado a la incorporación del videojugar (4.30%), que también hace uso del aparato televisor y del ambiente que representa el proceso de recepción televisiva. Tomando en cuenta estas dos funciones del aparato televisivo -hacer posible la recepción de programas televisivos y servir como instrumento para los juegos-, la suma de los niños que mantienen contacto diario con la televisión como la principal actividad realizada en sus tiempos libres, sería del 36.51% (ver Cuadro 7).

Cuadro 7
Actividades realizadas por los niños en su tiempo libre

Actividades extraescolares	No. de niños	%
Ver televisión	210	32.21
Jugar	98	15.03
Hacer tareas y estudiar	88	13.49
Actividades deportivas y artísticas	58	8.89
Actividades domésticas	52	7.98
Comer	33	5.06
Video-jugar	28	4.30
Escuchar musical	24	3.68
Actividades de aseo personal	14	2.15
Dormir	10	1.53
Trabajar	9	1.39
Otras	28	4.29
TOTAL	652	100

$n=652$ X^2 = cercana al infinito $p=1.1010E^{-13}$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

El consumo de la televisión que hace un niño puede explicarse en términos de recompensa y esfuerzo de acuerdo a la propuesta que desarrolló Wilbur Schramm: *Selección de un medio: igual a recompensa entre esfuerzo* (Fernández y otros, 1999).

Un niño como usuario de un medio, exhibe una conducta: la de ver televisión, haciendo de ésta un uso (generalmente intencional) en términos de cantidad y calidad. Por su parte, el receptor otorga energía, trabajo, tiempo. Cuando se ejecuta cualquier acción, se gasta energía; en cualquier situación dada, la conducta está determinada por la recompensa esperada, frente a la energía exhibida. De esta manera, el uso de la televisión por un receptor puede verse incrementado de dos formas: aumentando la recompensa o disminuyendo la energía que éste habrá de invertir (Fernández y otros, 1999).

Así en lo que respecta a las actividades de tiempo libre realizadas por los niños según estrato socioeconómico, resulta que el ver televisión para los niños de clase alta sigue siendo la actividad con mayor porcentaje 23.53%, mientras que en los grupos de clases media y baja, esta misma actividad aumenta a un 38.75% y un 33.04% respectivamente. En lo que respecta al videojugar por lo contrario en las clases media y alta se incrementa el porcentaje por arriba de la media general (ver Cuadro 8).

Por otra parte, el juego como actividad realizada por los niños ocupó el segundo lugar, seguido por la realización de tareas y el estudio, actividades que de manera general suman porcentajes parecidos en los chicos de los tres grupos socioeconómicos. Un dato interesante surge al momento en que los niños hacen mención del trabajo como una actividad desarrollada por ellos mismos; en los niños de estrato bajo se incluye esta tarea con un 2.06%, por arriba de la actividad de leer, y se nulifica o por lo menos no es mencionada como actividad de los demás chiquillos de la encuesta.

Cuadro 8
Actividades de tiempo libre de los niños por estratos socioeconómicos

Actividades	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Ver televisión	36	23.53	62	38.75	112	33.04	210	32.21
Jugar	25	16.34	16	10.00	57	16.81	98	15.03
Hacer tareas y estudiar	21	13.73	20	12.50	47	13.86	88	13.50
Actividades deportivas y artísticas	24	15.69	12	7.50	22	6.49	58	8.90
Actividades domesticas	2	1.13	8	5.00	42	12.39	52	7.98
Comer	6	3.92	12	7.50	15	4.42	33	5.06
Video-jugar	10	6.54	10	6.25	8	2.36	28	4.29
Escuchar musical	11	7.19	1	0.63	12	3.54	24	3.68
Actividades de aseo personal	0	0.00	7	4.38	7	2.06	14	2.15
Dormir	6	3.92	1	0.63	3	0.88	10	1.53
Trabajar	1	0.65	1	0.63	7	2.06	9	1.38
Leer	0	0.00	4	2.50	3	0.88	7	1.07
Salir a la calle	4	5.61	2	1.25	1	0.29	7	1.07
Otras	7	4.58	4	2.50	3	0.88	14	2.15
TOTAL	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

En lo referente al consumo que hacen los niños de medios masivos como la radio, el cine y la prensa, se encontró que sin duda, es la radio el medio que le sigue a la televisión en nivel de preferencia. Un 53% de infantes lo escuchan de una a tres veces a la semana, cantidad que disminuye para referirse al 16% de los niños toman el papel de radioescuchas de tres a cinco veces por semana.

Hablando de un medio de comunicación que en el terreno de los niños adquiere menor popularidad, el cine, se puede afirmar que tan sólo un 18.9% asegura ir una vez a la semana; los porcentajes más altos se encuentran entre un 27% de los niños que aseguran ir al cine, al menos una vez al mes y un 20.9% dos

veces. Aunque el consumo de películas no es considerado como un elemento importante en este estudio, es necesario explicitar las que han sido más vistas por los niños, ya que éstas serán o ya fueron transmitidas en la televisión, convirtiéndose así en fuente importante de información o en información complementaria de los programas televisivos.

La película más consumida por el público infantil encuestado según el puntaje más alto, 55 puntos porcentuales¹, fue la cinta de *Titánic*; en segundo lugar, con 20 puntos, se situó la película *Tarzan* producida por *Walt Disney*; en tercer lugar *La Momia* con 17 puntos y muy cerca de esta última estuvo *Matrix* con 16 puntos a favor (ver Cuadro 9). La primera, segunda y tercera cintas son de clasificación B, y pertenecen a un género cinematográfico distinto a lo que en otros estudios (Sánchez, 1989A; Zermeño, 2000) se ha encontrado sobre lo que ven los niños de las edades del grupo estudiado.

Por su parte, la última película más vista de acuerdo al porcentaje de los niños que la vieron, fue la de *Tarzan*, y en segundo lugar con un 11.2% la de *Papá Genial* con 4.4%, en tercer lugar *la Novia Fugitiva* con un 4%, películas que por sus características y guión, no son importantes para este estudio, lo que si es importante mencionar a partir de los datos encontrados en la encuesta aplicada a escolares, es que los géneros cinematográficos más vistos por los niños fueron las películas de terror en primer lugar, las de acción en segundo lugar y en tercer lugar las de dibujos animados, contrariamente a lo que se piensa en el sentido común.

Siguiendo con la definición del consumo de medios realizado por los niños y poniendo atención en lo que respecta a la prensa escrita, se puede afirmar que la mayoría de la población infantil no acude a este medio. Del total de los niños encuestados, el 71.40% dijo no leer el periódico y del 28.60% (186 niños) que si lo leen, mencionan como favorito al Informador, seguido, en orden de importancia, por Público, Mural El Occidental y Ocho Columnas (ver Cuadro 10).

¹ Realmente la película de *Sexto Sentido* fue la película más vista, por los niños de la encuesta, con el mayor puntaje de 58, y un 14% como la última película más vista, pero quedo sesgada la mención, por que durante esos momento estaba en la cartelera de los cines de Guadalajara.

Cuadro 9
Películas preferidas por los niños

Nombre de la película	Puntos porcentuales*
Sexto sentido	58
Titanic	55
Tarzán	20
La momia	17
<i>Matrix</i>	16
La novia de Chuky	14
EL proyecto de la bruja de <i>Blair</i>	13
Inspector <i>Gadget</i>	12
La maldición	12
<i>Star Wars</i>	12
El día Final	11
Juego de gemelas	10
Comedias	8
Papá genial	8
Alerta en lo profundo	7
Pequeños genios	7
<i>Toy Story</i>	7
Aventuras en pañales	6
De ladrón a policía	6
La novia fugitiva	6
Películas diversas	288
Ninguna	59
TOTAL	652

*Los puntos porcentuales se calculan a partir del número de opiniones de los niños contra el total de las opiniones (652).

Cuadro 10
Periódicos consultados por los niños

Nombre del periódico	No. de niños que lo leen	%
Ninguno	466	71.40
El informador	89	13.62
Público	35	5.50
Mural	22	3.40
Occidental	16	2.40
Ocho columnas	13	2.00
Otros	11	1.68
Total	652	100

$n = 652$ $X^2 =$ cercana al infinito $p = 0$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo = 0.05

Resulta interesante encontrar que todos los niños mencionaron tener gusto por la lectura y haber leído, por lo menos, un libro fuera de lo que podría ser llamado el consumo de libros escolares. Entre los libros más leídos por los niños figuran: *La Enciclopedia* con un 3.1%, *El Principito* con un 2.5%, *La Biblia*, *Escalofríos* y *Caperucita Roja* con 2.3%, 1.7% y 1.5% respectivamente.

9.2.3 El consumo televisivo como fuente de socialización

Es una realidad que los niños de principios del siglo XXI pasan gran número de horas frente al televisor; nadie puede negar este hecho. Según diversos informes de la UNESCO, más del 96% de los niños ven diariamente la televisión, con una media de 25 horas semanales, tiempo que se aproxima al que dedican los niños para estar en la escuela.

Se dice que los niños se habitúan a ver la televisión a partir de los dos años y medio. Algunos estudios han demostrado que los niños entre 14 y 24 meses de edad, a pesar de su corta edad, son capaces de imitar los estímulos de la televisión inmediatamente después de la exposición o hasta 24 horas más tarde (Levin, 1976 y García, 2000).

Así en el estudio que realizamos con niños en la zona metropolitana de Guadalajara referente al consumo televisivo, se observa una constante en cuanto al tiempo dedicado a la televisión. Comparando los índices encontrados en el presente estudio con los resultados del estudio que realizó Enrique Sánchez (1985; 1986) hace poco más de 15 años en la misma ciudad, se puede decir que el índice de horas consumidas en esta actividad no ha disminuido significativamente: los resultados de Sánchez indican que un 53.5% de los niños encuestados se pasan frente al televisor entre una y tres horas diarias, porcentaje que disminuyó al 47.09% en los hallazgos de esta investigación.

Consideración aparte merece el grupo de niños que ven televisión más de cinco horas al día; comparando los índices de los dos estudios mencionados, se encuentra que éste se ha reducido en casi cinco puntos porcentuales, entre otras cosas, por el uso de otras alternativas para el tiempo libre. Para los infantes de

Sánchez un poco más de la cuarta parte (26.7%) de los niños encuestados pertenecerían a dicho grupo, contra un 21.01% de los niños del estudio actual. Remitiéndonos al estudio actual, se agrega que el 31.90% del total de la población infantil se pasa frente al televisor entre tres y cinco horas, nada desdeñable la proporción al compararla entre los diferentes estratos socioeconómicos (ver Cuadro 11).

Cuadro 11
Tiempo de los niños frente al televisor según estrato socioeconómico

No. de horas	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1 y 2	52	33.99	32	20.00	75	22.12	159	24.39
Entre 2 y 3	41	26.80	41	25.63	66	19.47	148	22.70
Entre 3 y 4	24	15.69	33	20.63	61	17.99	118	18.10
Entre 4 y 5	19	12.42	20	12.50	51	15.04	90	13.80
Mas de 5	17	11.11	34	21.25	86	25.37	137	21.01
Total	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $\chi^2 = 26.40$ p= 0.003237 p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Al revisar las respuestas de los niños por estrato socioeconómico, claramente identificamos que quienes conforman a la clase baja utilizan el televisor más tiempo, ya que en los intervalos *entre tres y más de cinco* horas diarias se encuentra el punto grueso de la población infantil con un 58.40%; contrario a esto, en los niños de la clase alta el mayor porcentaje se encuentra en la dedicación de entre una y tres horas al consumo televisivo, lo que representa al 60.79% de la población consultada (ver, Cuadro 11).

Llegados los fines de semana, el consumo infantil de programación televisiva difiere del realizado entre semana. En los días de descanso escolar, el 70% de los niños de la encuesta se encuentran frente al televisor entre una y cinco horas, mientras que el restante 30% se pasa entre cinco y más de 10 horas viendo televisión. Este aumento se debe, entre otras explicaciones, por la combinación de esta actividad con otras formas de videodiversión, tales como el uso de la videocasetera, o bien el DVD y la computadora en niños de estratos altos (Zermeño, 2000).

Otra característica del consumo televisivo es representada por el tipo y cantidad de programación que los infantes ven, sobre todo a partir del género. Por ejemplo, se ha comprobado que entre los 4 y los 5 años emergen diferencias en cuanto al tiempo y la temática de lo que observan en el televisor los niños y las niñas (Huston y Wright, 1996). En lo que respecta a este estudio, se encontró que los niños ven más televisión que las niñas (ver Cuadro 12), pues el porcentaje de quienes pasan más de tres horas frente al aparato emisor son de 56.37% para el caso del género masculino y de 49.59% para el femenino; esa diferencia ocurre porque en general, hay más programación con contenido de tipo masculino que de tipo femenino (Zermeño, 2000).

Cuadro 12
Tiempo de los niños frente al televisor según género

No. de horas	Niños		Niñas		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1 y 2	76	24.44	83	24.34	159	24.39
Entre 2 y 3	60	19.29	88	25.81	148	22.70
Entre 3 y 4	62	19.94	56	16.42	118	18.10
Entre 4 y 5	39	12.54	51	14.69	90	13.80
Mas de 5	74	23.79	63	18.48	137	21.01
Total	311	100.00	341	100.00	100.00	100.00

n= 652 $\chi^2= 7.0283$ p= 0.1344 p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

El tiempo dedicado al uso de la televisión como un aparato tecnológico de consumo infantil, ha provocado también el cambio de concepción que se tiene de la televisión en las familias urbanas “Los televisores están cambiando la ecuación de ser un aparato por casa, a ser un aparato por habitación –en salas, cocinas estancias y dormitorios- y según la tendencia cada vez mayor de la familia pequeña no es lejana la idea de que la ecuación futura sea un televisor por sujeto” (Zermeño, 2000: 40).

Situados en este punto, los niños de Guadalajara obtienen, según los resultados de la encuesta, la ecuación futura que plantea Zermeño (2000) para la ciudad de Colima. Más del 67% de los niños reportan tener televisión en su recamara; si este dato lo visualizamos por estrato socioeconómico, claramente se establece que a partir de la ubicación en su clase social, el número de televisores

disminuye. Se observa que en la clase baja y en la clase alta se rebasa la ecuación de televisor por sujeto, (ver Cuadro 13).

Cuadro 13

Número de televisores en el hogar por estrato socioeconómico

No. de TV	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
0	1	0.65	1	0.62	0	0.00	2	0.30
1	2	1.31	11	6.87	48	14.15	61	9.35
2	34	22.22	35	21.87	118	34.80	187	26.89
3	55	35.95	50	31.28	95	28.08	200	31.98
4	33	21.57	35	21.87	44	12.97	112	17.68
5	20	13.07	18	11.25	22	6.48	60	9.20
6	6	3.92	5	3.12	10	2.94	21	3.22
Más de 7	2	1.31	5	3.12	2	0.58	9	1.38
Total	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $X^2= 52.11$ $p= 2.64E^{-06}$ $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Hace poco más de 12 años, Enrique Sánchez (1989A), en un estudio realizado con 925 alumnos de sexto grado de primaria de escuelas de Guadalajara, encontró que el 98% tenían un televisor en su casa y reconocía una relación directa entre la clase social y el número de televisores. Actualmente la cantidad de televisores en los hogares ha aumentado considerablemente a un 17.2% con respecto al estudio anterior; los niños encuestados se distribuyen de la siguiente manera en lo que respecta al número de televisores existentes en el seno del hogar: un 13.80% tiene más de cinco televisores, otro 17.68% puede acceder a cuatro televisores diferentes, el 31.98% dijo tener tres aparatos emisores, el 26.89% cuenta con dos televisores y sólo el 9.35% cuentan con un televisor.

Un aparato que forma parte del uso del televisor en nuestros días, es sin duda la videocasetera. Este complemento televisivo es tan importante en los hogares que casi un 80% de los niños dijeron que contaban con al menos uno. Otra de las tecnologías que se estructuran al ecosistema tecnológico comunicacional doméstico (Zermeño, 2000) es el uso del cable para potencializar al televisor; al respecto, un 43.99% dijo contar con algún sistema de cable y de ese porcentaje, sólo el 6.12% de los niños, sobre todo de clase alta, cuentan con *SKY* o *DIRECTV*, de los sistemas de cable, los más costosos (ver Cuadro 14).

Cuadro 14**Acceso infantil al sistema de cable por estrato socioeconómico**

Compañía de Cable	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Ninguno	39	25,54	61	38,02	230	67,89	330	50.63
Tele cable de Zapopan	41	26,79	43	26,87	40	11,79	124	19.01
Megacable	25	16,33	31	19,37	27	7,96	83	12.73
No lo recuerda	11	7,18	9	5,75	15	4,42	35	5.38
Multivisión	8	5,22	5	3,12	11	3,24	24	3.68
SKY	10	6,53	4	2,50	7	2,06	21	3.22
Cablevisión	4	2,61	5	3,12	7	2,06	16	2.45
DirecTV	15	9,80	2	1.25	2	0.58	19	2.90
Total	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100

n= 617 (no se tomaron en cuenta las no recordadas por el niño).

 χ^2 = cercana al infinito $p= 1.2313E^{-19}$ $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

En cierta medida, las preferencias y gustos televisivos están delineados por las posibilidades de acceso a los diferentes sistemas de televisión. Los resultados dejan claro que poco menos de la mitad de las familias de los niños estudiados (44%) cuenta con el servicio de lo que se conoce como televisión de paga (ver Cuadro 14). El otro grupo, 56%, accede comúnmente a la televisión del sistema abierto, por lo que no es de extrañar que los canales más vistos sean precisamente los que se transmiten por el sistema abierto.

Hasta estos momentos los niños siguen viendo prácticamente los mismo canales que hace poco más de 12 años (Sánchez, 1989A), los de Televisa y TV Azteca siguen siendo los predilectos. Si clasificamos a los chiquillos por estratos socioeconómicos, los gustos infantiles varían. Para quienes pertenecen a la clase alta, la programación especializada en públicos infantiles es la predilecta, tales como Nickelodeon y el canal musical MTV; para los niños de la clase media, el canal 2 de Televisa está muy por encima del 9 de TV azteca, según los porcentajes que representan el favoritismo de los niños hacia alguno de los canales, que fueron de 18.10% para el primer caso y de 8.75% para el segundo. Algunos canales de la televisión restringida empiezan aparecer dentro de los 12 favoritos de la población infantil en general, tales como Canal 5 con 5.98%, *Nickelodeon* con 5.36%, *Cartón Network* con un 2.76% y *Discovery Kids* con 2.14%, todos estos con programación especializada en gustos infantiles (ver Cuadro 15).

Cuadro 15
Canales de televisión preferidos por los niños según estrato socioeconómico

Canal	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Canal 2	17	11.11	29	18.10	82	24.20	128	19.63
Canal 9	16	10.46	14	8.75	94	27.73	124	19.02
Canal 5	6	3.92	11	6.88	22	6.49	39	5.98
Nickelodeon	20	13.07	10	6.25	5	1.47	35	5.37
MTV	21	13.73	7	4.38	4	1.18	32	4.91
Canal 43	4	2.61	14	8.75	8	2.36	26	3.99
Cartoon Network	10	6.54	6	3.75	2	0.59	18	2.76
Canal 11	3	1.96	3	1.88	10	2.95	16	2.45
Canal 13	3	1.96	4	2.50	8	2.36	15	2.30
Discovery Kids	1	0.65	8	5.00	5	1.47	14	2.15
Canal 15	2	1.31	5	3.13	6	1.77	13	1.99
Canal 3	3	1.96	3	1.88	5	1.47	11	1.69
Canales diversos	47	30.72	46	28.75	88	25.96	181	27.76
Total	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 617 χ^2 = cercana al infinito $p= 5.5852E^{-18}$ $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Se encuentra bien documentado que la atención que los niños prestan a la televisión, es guiada por sus juicios acerca del valor, de la comprensión y el interés del contenido del programa. Entre los 2 y 3 años, la atención de los niños no es aún controlada por una percepción exigente de sucesos audiovisuales como animación, acción y efectos especiales de audio y video (Huston y Wright, 1996), pero a los 10 y 11 años las preferencias de la programación de los niños se apoya en el manejo de la tecnología de animación, de efectos especiales y de la acción como trama, sobre todo y con mayor porcentaje en el caso de los niños.

Indicador que corrobora el interés de los programas por género, son sin duda los programas más gustados. Dentro de esta investigación, el gusto de las niñas se centró en las novelas *Soñadoras*, *El Diario de Daniela* y *La Usurpadora* y en los dibujos animados sin acción tales como *Winnie Pooh*, y *Sandibel*; por su parte, el interés de los niños estuvo situado en caricaturas de acción como *Caballeros del Zodiaco*, *Super Campeones*, *Inspector Gadget* y *Power Rangers* (ver Cuadro 16).

Cuadro 16
Programas favoritos según género de los niños
que ya no se transmiten en la programación televisiva actual

Programa	Niños	Niñas	Total
<i>Soñadoras</i>	0	19	19
<i>Caballeros del Zodiaco</i>	18	0	18
<i>Winnie Pooh</i>	5	10	15
<i>Inspector Gadget</i>	11	3	14
<i>Los Pitufos</i>	6	7	13
<i>La Güereja y algo más.</i>	4	8	12
<i>Super Campeones</i>	9	1	10
<i>Power Rangers</i>	9	1	10
<i>Ositos Cariñositos</i>	6	2	8
<i>Pacatelas</i>	5	3	8
<i>Sandibel</i>	0	8	8
<i>Scooby Doo</i>	5	3	8
<i>El Diario de Daniela</i>	2	5	7
Otros	231	271	502
TOTAL	311	341	652

Los gustos infantiles por los programas, que en los momentos de la encuesta no se encontraban en la programación -programas fuera del aire-, confirman el gusto de los niños por las caricaturas en sus diferentes vertientes, programas cómicos, musicales y de concurso: Las caricaturas en series de acción como *Dragon Ball Z*, *Pokemon* y *Aventuras en Pañales*, comedias caricaturizadas como *Los Simpson*, comedias con actores humanos tales como *Sabrina* y *El Chavo del Ocho*; programas cómicos como *Cero en Conducta*, *Otro Rollo*; programas musicales representados por el canal *MTV*, novelas juveniles o infantiles como *DKDA* y *Serafín* y por programas de concurso como *Atínale al Precio* (ver Cuadro 17).

El programa que obtuvo más puntos porcentuales a partir de la preferencia de los niños encuestados, fue la caricatura de *Dragon Ball Z* con 56 puntos y la caricatura *Pokemon* con apenas dos puntos de diferencia en relación al primer lugar. A estos dos sitios le siguió *Los Simpson*, con 46 puntos que lo ubican en la tercera posición. Los programas de los dos primeros lugares son de origen japonés, el tercero norteamericano y, para reafirmar la variedad en preferencias infantiles, en cuarto lugar se encontró un programa de origen mexicano, *El Chavo del Ocho*.

Cuadro 17
Programas preferidos por los niños

Nombre del programa	Puntos porcentuales*
<i>Dragon Ball-Z</i>	56
Pokemon	54
<i>Los Simpson</i>	46
<i>El Chavo del Ocho</i>	39
<i>Sabrina</i>	35
<i>Serafín</i>	26
<i>DKDA</i>	24
<i>Aventuras en pañales</i>	21
<i>Las 10 más pedidas</i>	18
<i>MTV</i>	18
<i>Cero en conducta</i>	12
<i>Discovery</i>	10
<i>Otro rollo</i>	10
<i>Novelas</i>	10
<i>Atínale al precio</i>	9
<i>Jeopardy</i>	8
Programas diversos	256
TOTAL	652

*Los puntos porcentuales se calculan a partir del total de opiniones de los niños (652).

Los gustos por la programación televisiva no varían según el estrato socioeconómico. El mayor número de niños, sin importar el grupo social de pertenencia, consideró a los tres primeros lugares como los más altos, sumando un 23.87% del total de la muestra (ver Cuadro 18). En donde si se pudo observar una variación a partir del grupo social fue en la preferencia por la programación mexicana; mientras que de manera general el programa de *El Chavo del Ocho* se encuentran en cuarto lugar, la situación cambia si analizamos este dato a partir de los tres grupo: en la clase baja este mismo programa se puede observar en el segundo sitio, lugar del que queda muy retirado en los gustos de los niños de las clases media y alta, donde ocupa el octavo y noveno lugar respectivamente.

En lo relacionado al interés infantil por los noticieros, 424 niños, que representan al 65.03% de la muestra total, mencionaron que los veía regularmente en familia. *Hechos* ocupó el primer lugar con un 38.92%, le siguió, con mas de 10 puntos porcentuales de diferencia, esto es con un 25.24%, *Noticieros Televisa*. En tercero y cuarto lugar se encuentran los noticieros locales *Al Tanto* y *Buenos Días Tapatíos*, el primero con un 12.03% y el segundo con 6.84% (ver Cuadro 19).

Cuadro 18
Programas preferidos por los niños según estrato socioeconómico

Programa	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Dragon Ball-Z	12	7.84	20	12.50	20	5.90	56	8.59
Pokemon	7	4.58	7	4.38	40	11.80	54	8.28
Los Simpson	11	7.19	14	8.75	21	6.19	46	7.06
El Chavo del Ocho	4	2.61	5	3.13	30	8.85	39	5.98
Sabrina	4	2.61	11	6.88	20	5.90	35	5.37
Serafin	0	0.00	7	4.38	19	5.60	26	3.99
DKDA	4	2.61	6	3.75	14	4.13	24	3.68
Aventuras en pañales	5	3.27	6	3.75	10	2.95	21	3.22
Las 10 más pedidas	7	4.58	5	3.13	6	1.77	18	2.76
MTV	10	6.54	4	2.50	4	1.18	18	2.76
Cero en conducta	0	0.00	3	1.88	9	2.65	12	1.84
Discovery	1	0.65	3	1.88	6	1.77	10	1.53
Otro rollo	1	0.65	4	2.50	5	1.47	10	1.53
Novelas	1	0.65	2	1.25	7	2.06	10	1.53
Atínale al precio	0	00.00	2	1.25	7	2.06	9	1.38
Jeopardy	2	1.31	1	0.63	5	1.47	8	1.23
Programas diversos	84	54.90	60	37.50	116	34.22	256	39.26
Total	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Cuadro 19
Noticieros televisivos preferidos por los niños

Nombre del noticieros	No. de niños que lo ven	%
Hechos	165	38.92
Noticieros Televisa	107	25.24
Al Tanto	51	12.03
Buenos Días Jalisco	29	6.84
Las Siete del Siete	14	3.30
Primero Noticias	10	2.36
Lolita Ayala	9	2.12
Hoy	8	1.89
Primer Impacto	8	1.89
Otros	23	5.42
TOTAL	424	100.00

n= 424 (No se tomó en cuenta a los niños que no leen el periodico).

χ^2 = cercana al infinito $p= 4.7368E^{-122}$ $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

La decisión de los niños por consumir programación televisiva, puede estar conducida por distintas racionalidades o circunstancias emotivas. No podemos olvidar que en estos tiempos, los niños tienen la televisión a su alcance a una edad

más temprana que sus padres o abuelos. La televisión constituye en la actualidad el componente central de una sociedad multimedia que parece haber alterado la naturaleza de la infancia y el desarrollo social e intelectual de los niños tal y como se había concebido en generaciones pasadas (García, 2000).

Los investigadores se han preocupado por estudiar los usos y gratificaciones de los medios de comunicación y en especial de la televisión. Estos analistas han partido del hecho de que los medios de comunicación satisfacen diversas necesidades de los consumidores, necesidades que pueden llevar a las personas a seleccionar un canal o un programa. No obstante la mayoría de personas que ven la televisión lo hacen por una razón muy sencilla: pasar el tiempo.

1. Hace un poco más de 40 años Schramm y otros (Lyle y Parker, 1961), plantearon que las tres razones por las que los niños ven la televisión son:
2. El placer de estar entretenido;
3. La posibilidad de obtener información, por ejemplo para vestirse o comportarse, y
4. La utilidad social para estar juntos entre hermanos o para conseguir temas de conversación.

Gunter (1994), en un estudio similar, coincide en gran parte con las razones expuestas anteriormente y lo que exponen los niños de este estudio. Así pues, según Gunter los niños ven la televisión para pasar el tiempo, para aprender, para sentirse acompañado, para escapar de su propio mundo, para sentirse estimulado y para relajarse.

Los resultados de la encuesta realizada por Enrique Sánchez (1989A y 1989B) en Guadalajara dentro de los objetivos de la investigación que ahora se describe, indican que un 59% de los niños ven la televisión por diversión y un 21.3% para educarse. Otro grupo menor, el 8.9%, explica esta acción a partir de su deseo de informarse. Las tres razones anteriores le otorgan un valor de utilidad importante a la televisión; el restante número de niños, tan solo acuden a este medio por distraerse o “por hacer algo”.

Ahora bien, al preguntarles a los niños de la muestra sobre la ayuda o beneficio obtenido a partir de su convivencia con la televisión, respondieron de manera similar. La única variante se registró cuando la población infantil le dio más peso a la televisión como fuente de información, esto con 44.50%, que a su vez situó la opción de diversión como beneficio obtenido de la relación niño-televisión en un 27.50% y tan sólo en un 9.90% se reflejó quienes acuden a este medio masivo en un afán educativo. El restante 18.10% de la muestra, opinó que la televisión les ayuda dando ejemplos a seguir, dando opciones para resolver problemas o ayudando a pensar o reflexionar (ver Cuadro 20). De cualquier manera será necesario dejar algunas reflexiones entorno al cambio de conciencia en cuanto al uso de la televisión: ¿se estará dando un verdadero cambio en la manera que los niños conciben a la televisión?; ¿hubo realmente un cambio de concepción en los beneficios que los niños le otorgan a la televisión?

Ambas opiniones, tanto las razones dadas para ver la televisión como las formas de cómo los ha ayudado de parte de los niños, coinciden con los estudios mencionados anteriormente (Sánchez, 1989A; Gunter, 1994), al plantear que la televisión juega un rol importante en la formación o socialización infantil.

Cuadro 20
Beneficios de la televisión según los niños

Beneficios de la televisión	No. de niños	%
Informando	291	44.50
Divirtiéndose	179	27.50
Educando	65	9.90
Dando ejemplos a seguir	37	5.70
Dando opciones para resolver problemas	24	3.70
Ayudando a pensar	22	3.40
Ayudando a reflexionar	22	3.40
Otras	12	1.9
TOTAL	652	100

n= 652 χ^2 = cercana al infinito $p= 1.8296E^{-183}$ $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Cuando a los niños se les preguntó sobre qué les pasaría si dejaran de ver la televisión, casi un 75% le otorgo un valor negativo a tal suceso: el 32.82% dijo que se sentirían mal, el 23.16% que entraría a un estado de aburrimiento, un 7.67% se sentiría tristes, un 8.44% enojados, desesperados, castigados y hasta con ganas de

llorar; el restante 27.91% no le dieron mucha importancia el pensar que estarían sin televisión, pues dijeron que se sentirían entre normal y bien.

9.3 La familia y las relaciones de poder alrededor de la televisión

Las investigaciones de recepción televisiva o de audiencias realizadas en los últimos años, le han apostado a reconocer a la audiencia no sólo como sujetos activos frente a la televisión, sino como agentes sociales y miembros de una cultura en su múltiple interacción con la televisión (Orozco, 1996A).

La familia es el grupo natural para ver la televisión, es donde se constituyen procesos de recepción televisiva y es también el primer escenario de apropiación del contenido de los mensajes ofrecidos por este medio. Es dentro de este escenario social donde se establecen las “negociaciones” entre la audiencia y los mensajes de la pantalla, y más aún entre los mismos integrantes de la familia que entablan discusiones a partir de la oferta televisiva (Orozco, 1996A).

La familia, al igual que otras instituciones sociales, constituye una mediación institucional entre sus miembros y la sociedad en general; cuenta con una cosmovisión creada a partir de un conjunto de tradiciones, valores, información y actitudes, que trata de ser inculcada a todos sus miembros para mantener la cohesión de grupo y garantizar su permanencia. La escuela y otras instancias sociales facilitan, por su parte, la reproducción cultural y la formación de “ciudadanos funcionales” (Ibarra, 1998B).

Al ser la audiencia infantil partícipe de estas instituciones, está sujeta a su influencia y es objeto de diversos recursos de legitimación que frecuentemente entran en competencia con los de la televisión o con las finalidades de las familias particulares.

“La televisión, en tanto medio técnico de información, posee un alto grado de poder de representación, producto de sus posibilidades electrónicas para la apropiación y transmisión de sus contenidos” (Orozco, 1996A: 33), y con ello, toda

una amplia gama de usos en las relaciones y procesos de formación e información de los sujetos.

Si bien el consumo televisivo (ver 9.2) está más relacionado con la calidad de vida, por las posibilidades de acceder a una oferta televisiva más amplia (ver capítulo VIII, apartado 8.2), los gustos, preferencias y las posibilidades de acceso y selección de canales y programas, la cantidad de consumo y disponibilidad de tiempo de los diferentes sujetos, definen el uso y el tipo de relaciones que se dan en las familias.

En Guadalajara, y según lo señalan resultados de las entrevistas realizadas a las cinco familias representativas de tres estratos socioeconómicos diferentes, sigue habiendo un ritmo de trabajo distribuido durante el día. Las familias de clase media (B) y alta (C) suspenden su jornada laboral a la hora de la comida, cosa que no sucede en las familias de clase baja (A), donde los padres, y en algunos casos las madres, trabajan en horarios corridos que les permiten suspender labores hasta después de las 16:00 o 17:00 horas.

En los dos primeros grupos, familiares “B” y “C”, además de ver la televisión por las tardes y noches, tienen la oportunidad de disfrutar de la comida y de ver, al mismo tiempo, las noticias o algún programa de diversión, mientras que en la clase trabajadora, representada básicamente por el grupo “A”, se consumen programas infantiles por los niños y telenovelas por las mamás solamente por las tardes y noches.

El tiempo libre del que dispone la familia determina en gran medida la formación de grupos y el tipo de relaciones entre sus miembros. Por la mañana, generalmente la madre puede ver los programas que le gustan mientras hace el quehacer; por las tardes llegan los niños de la escuela -sobre todo los seleccionados para este estudio- y se adueñan de la programación mientras hacen la tarea o juegan; por la noche al llegar el jefe de familia, comúnmente se ven las noticias. La noche continúa e inicia el tiempo televisivo AAA, en donde la mayoría de los miembros de la familia comparten su tiempo viendo alguna película o alguna serie de interés familiar (Rennero, 1994; Ibarra, 1998B; Zermeño, 2000)

“Un indicador de las rutinas familiares contemporáneas son precisamente los *ratings* de audiencia televisiva. Las personas suelen ir a la cama cada vez más tarde y la actividad que dicen hacer antes de irse a dormir es ver la televisión” (Zermeño, 2000: 104).

Otro factor importante al momento de buscar explicaciones de cómo la televisión socializa a los niños es el lugar donde se encuentra ubicado físicamente el televisor. La televisión, la tecnología y su dinámica de uso prescriben la función de los espacios. Por ejemplo en una familia “A”, la televisión se encuentra en la sala, convirtiendo este espacio en un lugar de contacto, convivencia y socialización hacia dentro y fuera del grupo, saturando el espacio de energía y dejando poco espacio para la intimidad. En las familias “B” y “C” la televisión se encuentra en las habitaciones, su uso se vuelve restringido y dependiente del dueño del espacio (Ibarra, 1998B). Las relaciones se han modificado a partir del lugar donde se encuentra el aparato audiovisual. El que éste se encuentre en las recamaras provoca que el descanso se condicione, que se vean en común algunos programas o se dejen de ver otros.

En cuanto a los tiempos de exposición, las familias “B” y “C” dijeron utilizar la televisión, en promedio, dos horas diarias entre semana, mientras que los grupos familiares “A” la utilizan, según ellos mismos, tres horas. Durante el fin de semana, este consumo aumenta; en el caso de la familia “A” alcanza hasta las cinco o seis horas, y hasta tres horas para la familia “B”. En estas dos familias, al tener menos televisores que la familia “C”, se establecía una mayor convivencia alrededor de la televisión, la cual se encontraba en lugares de uso común dentro de la vivienda (ver Cuadro 21).

Cuadro 21

Tiempo de exposición familiar y ubicación del televisor

(Comparativo entre familias) Familias	No. de TV	Tiempos de exposición (entre semana)	Tiempos de exposición (fin de semana)	Ubicación de la TV en la vivienda
A (Clase Baja)	1-2	3.00 hrs. diarias	5.30 hrs. diarias	Sala- comedor
B (Clase Media)	2-3	2.00 hrs. diarias	2.30 hrs. diarias	Habitaciones, salas de estar o de TV.
C (Clase Alta)	4	2.00 hrs. diarias	3.00 hrs. diarias	Habitación de los papás, habitación de los hijos, sala y cocina.

Los hábitos más comunes que se presentan en las cinco familias alrededor del acto de ver televisión, contrario a lo que comúnmente se cree, son que se abren espacios de tiempo donde se dialoga más que en otros momentos y que se efectúan otras actividades como comer, reposar y elaborar las tareas (Ibarra, 1998B).

Las cinco familias entrevistadas coinciden en reunirse como grupo en torno a la televisión durante eventos de *regulación interna al grupo* (Zermeño, 2000: 76), esto es en las comidas, en el tiempo libre o bien, ante eventos especiales externos. “Los programas que vemos en familia son películas, concursos de belleza y juegos de fútbol (familias “A” y “B”) eventos especiales como una noticia fuerte alrededor de un suceso, o las elecciones para la presidencia, el mundial de fútbol o las olimpiadas” (familias “A” y “C”).

Por lo general, se ve la televisión en familia en horarios que congregan al grupo y no a la inversa. Es decir, no se reúnen en horarios convenidos, sino en tiempos impuestos por la programación televisiva.

El conocer cómo se usa la televisión y de qué manera operan las relaciones y formas de comunicarse alrededor de ésta en el contexto familiar, nos indica el ambiente natural donde los niños conviven con los dos más importantes agentes de socialización contemporáneos, pues “en la actualidad la familia ha tenido que competir, como institución social, con una serie de instancias que se han colocado en el mismo lugar dentro del proceso de socialización, como lo es el estado, la iglesia, la escuela y, en los últimos 40 años, la televisión” (Ibarra, 1997A: 15).

“En tanto que los tiempos de diálogo o de intercambio de experiencias entre padres e hijos disminuyen, los padres con sus preocupaciones normales de trabajo y subsistencia económica han permitido la expansión del uso de la televisión. Niños, jóvenes y adultos incrementan sus horas de exposición ante el televisor y éste se convierte cada vez más, en un aparato fundamental de socialización. Como consecuencia, el tiempo de diálogo familiar está por mitad del escolar, y entre una tercera parte y la mitad del de la televisión” (Ibarra, 1997A: 16).

Así, en la encuesta aplicada a los escolares el 24.69% ven la televisión solos, y el restante 75.31% mencionan verla ya sea con todos o con alguna parte de los de la familia, pudiendo ser los hermanos mayores o menores, los padres, la mamá o el papá por separado. De este porcentaje último, el 42.18% mencionó que ven la televisión acompañados de sus papas. Si estos datos los revisamos de acuerdo al grupo socioeconómico, sucede que los resultados son muy homogéneos; los infantes de las clases alta y media con 45.75% y con un 48.75% respectivamente, ven la televisión en familia, mientras que en la clase baja apenas se alcanza un 37.46% para la misma situación. Mención aparte merece el hecho de que un importante porcentaje de los niños del grupo socioeconómico bajo, casi el 30%, ven la televisión solos, porcentaje que compite contra un 20.26% de la clase alta y un 18.13% de la clase media (ver Cuadro 22).

Cuadro 22
Niños y acompañantes frente al televisor por estrato socioeconómico.

Acompañantes al ver Televisión	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Toda la familia	70	45.75	78	48.75	127	37.46	275	42.18
Solo	31	20.26	29	18.13	101	29.79	161	24.69
Hermanos mayores	18	11.76	17	10.63	35	10.32	70	10.74
Hermanos menores	19	12.42	15	9.38	34	10.03	68	10.43
Mamá	5	3.27	12	7.50	17	5.01	34	5.21
Padres	3	1.96	5	3.13	12	3.54	20	3.07
Papá	4	2.61	3	1.88	4	1.18	11	1.69
Amigos	3	1.96	1	0.63	6	1.77	10	1.53
Con otras personas					3	0.88	3	0.46
Totales	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

La manera en que operan las relaciones de poder se manifiesta de diferentes formas, “lo ejercen y lo sufren los diferentes actores de la familia y suele estar determinado no sólo por la posición jerárquica del sujeto al interior de la familia, sino por la situación concreta de que se trate” (Zermeno, 2000: 105). Qué ver en televisión se relaciona con la forma en que se ejerce el poder al interior de la familia y se matiza por otros elementos, tales como la forma en que los padres ejercen la autoridad y la coincidencia de los miembros, de manera especial de los niños, en el momento de ver televisión o de posesionarse del aparato.

En cuanto a la persona que elige los programas de televisión, los escolares dijeron que un 24.39% elegían siempre sus programas y que un 73.93% eligen solo algunas veces los programas a consumir. Si vemos esto por estratos socioeconómico, nos damos cuenta de que los niños de clase alta tienen menos posibilidad de decidir que programas ver, ya que solo un 18.95% tiene la posibilidad de ser siempre ellos quienes eligen, contra un 25.36% y un 27.50% de la clase baja y media respectivamente.

Cuadro 23
Selección de la programación televisiva por estrato socioeconómico

Elección de los programas	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Algunas veces los elijo yo	123	80.39	114	71.25	245	72.27	482	73.93
Siempre los elijo yo	29	18.95	44	27.50	86	25.37	159	24.39
Nunca me toca elegir	1	0.66	2	1.25	8	2.36	11	1.69
Totales	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

En lo que respecta a las entrevistas aplicadas a las cinco familias y poniendo atención al punto de vista de los papás, se comprueba lo anterior en el momento en que éstos aseguran que ellos deciden qué canal o programa deben ver sus hijos, sobre todo en las clases alta y media: *“Primeramente yo y luego mis hijos, aunque en ocasiones vemos lo que a ellos les gusta”* (papá familia C); *“A veces yo como padre, pero procuro elegir alguno que les guste a todos. Cuando quiero ver algo que no pueden ver los niños, ellos se van a su recámara”* (papá familia B2). Cabe señalar que en el caso de la familia A1 –clase baja-, es la mamá quien decide qué ver, según lo afirman el esposo y los hijos. En general, en la clase media es bien claro que son los papás quienes deciden; *“Mi mamá y mi papá eligen los programas televisivos y solo algunas veces nosotros”* (niño clase media, 2)

La opinión de la mamá y de los niños, quienes más tiempo están juntos, se dirige a argumentar que es entre todos como se decide qué programación ver: *“todos opinamos y lo que le guste a la mayoría”* (niño familia B1); *“Cada quien da su opinión y al final vemos lo que más nos agrada”* (niño familia C).

La posibilidad de elegir qué tiempos, qué canal o qué programa ver, se vincula además del papel de los padres o de los hermanos mayores, al lugar donde

se encuentra el televisor. Más de un 67% de los niños mencionaron que cuentan con televisor en su recamara, lo que los hace ser más independientes en sus decisiones al momento de elegir el canal o la programación que verán. La contradicción que se encuentra entre lo que opinan los niños por separado y los padres junto con ellos, radica en la postura que quieren ejercer los padres sobre sus hijos al escoger la programación que deberán ver, mientras que los niños al contar con un televisor en su recamara, son quienes deciden qué ver sin autorización de sus papás.

Cuadro 24
Televisor en recamara de los niños por estrato socioeconómico

Televisor en la recamara	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Si	92	60.13	121	75.63	224	66.08	437	67.02
No	61	39.87	39	24.38	115	33.92	215	32.98
Totales	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Las familias se agrupan a ver la televisión a partir de los comportamientos y la constitución del medio en que lo hacen. Esto depende de las negociaciones entre generaciones (padres e hijos), géneros (mujeres y hombres), roles (hermanos mayores y menores), ocupaciones (trabajo, estudio y tiempo libre) y de las peculiaridades y emociones de los miembros de las familias (personalidades de cada uno de los miembros), así como del tipo de servicios y accesorios del televisor al que tienen acceso.

“Los conflictos, conexiones e interacciones que se dan en las familias estudiadas obedecen a fuerzas que se forman y desaparecen según coyunturas, simples coincidencias o interese específicos definidos” (Zermeño, 2000: 78).

Así los grupos de convivencia familiar se agrupan por varias razones y se decide qué ver de acuerdo a la correlación de fuerzas entre padres e hijos y no siempre obedece a las preferencias de los sujetos.

9.4 Escuela y televisión: Los profesores como receptores televisivos y agentes de la socialización política

La escuela es el otro agente de socialización, junto con la familia y la televisión, que mayor influencia tiene en los niños; para intentar entender el papel que ésta juega en la socialización política infantil y dentro de los límites del estudio que ahora se presenta, se ha decidido contextualizarla a partir de los resultados de la encuesta aplicada a 14 profesores de sexto año de primaria.

En Estados Unidos desde hace poco más de 30 años, el trabajo de Hess y Torney (1967) le otorgaron un peso importante a la escuela como agente de socialización en la generación de actitudes políticas, sobre todo haciendo énfasis en la influencia de los profesores y de los cursos cívicos de la educación básica. También hay propuestas en las que se asegura que el profesor, de acuerdo al rol que juega frente a sus alumnos, representa a la escuela y lo hace encarnando no sólo el conocimiento, sino la norma y el poder dentro del aula (Goffman, 1975).

Bourdieu y Passeron (1977) por su parte plantean que el profesorado en las escuelas ejerce, a partir de su dirección, procesos de violencia simbólica al generar y definir las temáticas específicas de las clases. En lo relacionado al estilo del maestro y la participación que tiene en el proceso de socialización, Stubbs (1978) ha sugerido pensar en la influencia indirecta que éste logra con el uso de su sentido del humor sobre las interacciones políticas de los alumnos.

Ahora se puede decir que el profesorado, como mediador entre la televisión y los niños y como televidente, se ha vuelto un reforzador y promotor de una determinada imagen sobre las agendas de discusión y sobre las actuaciones políticas.

De los 14 profesores que participaron en la encuesta aplicada en las 18 escuelas, el 93.00% dijeron profesar la religión católica y solo el 7%, que representa a un solo profesor, pertenecía a la iglesia cristiana. En cuanto al grado académico 12 cuentan con estudios de normal y normal superior, dos tienen otra licenciatura y tres de los 14 en total cursaron algún tipo de posgrado.

En cuanto a las actividades de tiempo libre del profesorado, de acuerdo al análisis de la información, la principal actividad fue el consumo televisivo; los 14 profesores coincidieron en mencionar una serie de actividades que se pueden clasificar como de recepción televisiva, por ejemplo ver noticieros, programas de diversión o películas. Es contratante como los profesores colocaron, en las respuestas de la encuesta, otras actividades como prioritarias para ellos, tales como las recreativas, las sociales, las de lectura, las de preparación de clases y la realización de actividades domesticas, dejando la actividad de ver televisión en último lugar.

En lo referente al consumo de medios masivos de comunicación, la mayoría de los profesores escuchan radio todos los días; leen el periódico, diez de ellos, entre una y dos veces por semana o, por lo menos cuatro de ellos, a diario. Por su parte, el cine no es un medio muy usado por los encuestados, sólo cinco dijeron visitar las salas cinematográficas entre una y dos veces al mes y los demás mencionaron que casi nunca asisten.

El numero de televisores existentes en los hogares de los profesores, permite que éstos tengan un aparato de emisión televisiva dentro de su recamara, lo que propone un uso más continuo de éste; y aunque el profesor consume cotidianamente lo que propone la televisión en su discurso, no lo acepta, ya que esto es visto como un acto enemigo del proceso educativo formal (Orozco, 1998). Así, el consumo televisivo del profesorado oscila, mayoritariamente, entre una y dos horas diarias entre semana y entre cuatro y cinco horas los fines de semana (ver, Cuadros 25 y 26).

Cuadro 25
Numero de televisores y videocaseteras de los profesores

Aparatos de televisión	No. de aparatos de televisión		
	1	2	3
	2	10	2
Aparatos de video reproductores	Acceso a aparatos reproductores		
	Si	NO	
	11	3	

Cuadro 26
Tiempo dedicado por los profesores al acto de ver televisión

Días	Consumo en horas		
	Entre 1 y 2	Entre 3 y 4	Más de 4
De lunes a viernes	12	1	1
Sábado y Domingo	Entre 1 y 5	Entre 1 y 10	Más de 10
	14	0	0

Los canales más vistos por los profesores encuestados fueron, en orden de preferencia, el 13 de TV Azteca con 6 menciones y el Canal 2 de Televisa junto con el *Discovery Channel* con dos menciones, resultados muy parecidos a los indicados por sus alumnos. Los otros canales vistos son el 42 y el 22 de la Secretaría de Educación Pública con un punto cada uno.

En cuanto a los programas más vistos, el profesorado opino más por géneros televisivos y canales que por programas específicos. En estas respuestas, los programas noticiosos ocuparon el primer lugar con cinco menciones y el Canal *Discovery Channel* con dos puntos; los demás profesores dijeron ver programación variada como cómica, musical y cultural.

Ante la pregunta planteada por separado acerca de si veían o no noticieros, todos los profesores aceptaron hacerlo. El noticiero más visto por ellos coincidió con el mencionado por los niños: Hechos de TV Azteca, que obtuvo 5 puntos de referencia que lo situaron a la cabecera de los noticieros de Televisa que obtuvieron tres menciones y de otros noticieros de TV Azteca, que lograron dos menciones.

Ante el cuestionamiento de por qué ven la televisión, 11 profesores coincidieron que lo hacen para informarse y sólo 3 aseguraron hacerlo por distracción. Al tratar de precisar la utilidad de la televisión en su vida diaria y presentárseles un abanico de posibilidades, los 14 coincidieron en afirmar que la veían para informarse.

El ser profesores y receptores televisivos, al igual que a los padres, provoca que se actúe y participen como agentes de socialización que se mantienen en contacto con el proceso vivido por los niños en su conformación del mundo político.

9.5 Cultura política infantil

En los primeros capítulos explicamos cómo la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva y que cualquier comprensión que de ésta se haga debe abarcar ambos aspectos. Como ya sostuvimos anteriormente, los dos aspectos tienen que ver con condiciones estructurales y subjetivas de los individuos, que yacen mediante un proceso de socialización de externalización -objetivación-, e internalización -subjetivación- (Berger y Lukmann, 1968).

Estos aspectos reciben su justo reconocimiento sólo si la sociedad se entiende como un continuo proceso dialéctico, donde sujeto, socialización y estructura no suceden uno después de otro en forma secuencial, sino de manera simultánea a la sociedad y a cada sector o dimensión de ella. “Lo mismo puede afirmarse del individuo de la sociedad que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva” (Berger y Lukmann, 1968: 164).

El individuo generalmente nace miembro de una sociedad sin estar inserto en ella, nace con una predisposición hacia la socialización. Es en el transcurso de la vida de todo individuo, después de un proceso secuencial temporal de socialización, donde éste es inducido a participar en la dinámica de esa sociedad en sus diferentes dimensiones. Es decir, llega a ser miembro de la sociedad o de una cultura en particular en la medida que internaliza el mundo social y externaliza su propia forma de ser.

El punto de partida de este proceso de socialización política lo constituye la internalización: “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro, que en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Más exactamente, la internalización, en ese sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión –concepción derivada de Weber y Schutz- de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Lukmann, 1968: 165).

El conocer las condiciones que provocan que los individuos se politicen, nos introduce al complejo conocimiento de los componentes de algunas de las diversas formas de expresión de la cultura política (Nateras, 1995).

Dos estudios realizados sobre el mundo político infantil, uno en Estados Unidos y otro en Argentina, dieron resultados sorprendentes acerca del papel de los niños en la construcción de las culturas políticas. Greenberg y Brand (1993) de Michigan State University, realizaron un estudio en el que examinaron un programa noticioso realizado por y para adolescentes, descubriendo que la formación que tenían era resultado del ambiente de interacción familiar durante la niñez y repercutía en la adquisición y forma de generar conocimientos políticos. Morduchowicz (1995) por su parte, en un estudio con escolares argentinos, detectó la influencia que ejerce la prensa en el ambiente escolar sobre la formación cívica, la toma de conciencia democrática y la participación política.

En este apartado expondremos los significados de política y liderazgo desde las capacidades socio-cognitiva y socio-afectiva (González, 1995) de los niños y desde su actuar político dentro del mundo social en el que se desenvuelven cotidianamente. Este mundo social es caracterizado principalmente en dos ambientes, la familia y la escuela, lugares donde la normatividad, la historia política familiar, los procesos educativos, de comunicación y de convivencia social se convierten en la estructura y procesos de interacción entre los miembros y la agencia política de los niños. En esta ocasión, sólo se aborda dicho mundo social a partir de la cultura política infantil.

9.5.1 Significados y delimitación infantil de la política

Los estudios de Collins (1983), realizados hace aproximadamente 20 años, demostraron que los niños de entre 4 y 6 años de edad comprenden cada vez más el vínculo entre contenidos, trama, motivos e intención de caracteres de los personajes, así como los contenidos implicados que no se muestran específicamente en la temática televisiva, incluyendo los que se refieren a temas políticos. Moscovici (1984) por su parte, ha mostrado como la propaganda política, además de servir a los políticos para afrontar situaciones adversas o de persuasión

ciudadana, es resultado de guiones establecidos que se someten a la vinculación de esos contenidos, tramas e intenciones personificadas, que los niños comprenden al ser presentados a través de los medios de comunicación e información masiva.

Lo que se quiere con la propaganda política y con la educación política formal en general, es influir de diversas maneras en los diferentes públicos para generar patrones de comportamiento particulares y duraderos. Esta articulación entre las circunstancias y las estrategias, permite la expresión de conceptos y valores que se van sedimentando en los sujetos. Para este estudio, son los niños con sus significados acerca de lo político y del liderazgo político los que exponen lo vivido en sus ambientes de recepción televisiva, familiar y escolar.

Así para los niños, la televisión, junto con la relación y participación de su familia y de la escuela, es fuente importante del marco de significados que se van creando como capital cultural de lo político. Es en este apartado donde se presentaran las concepciones infantiles acerca de la política, el poder, los ámbitos de la política, los valores y las características del liderazgo y la autoridad política.

Política y poder

En estudios efectuados con adolescentes (Grossman, 1974; Garramone, 1983; Dennis, 1986), se reportaron cambios en las concepciones y actitudes políticas al ser comparados con niños más pequeños. Conforme se avanza en edad, los niños cambian de una percepción personal y emocional de la política a ideas más abstractas; antes evaluaban afectivamente a las autoridades más que racionalmente (Nateras, 1995). Mientras se desarrolla la capacidad de diferenciar y percibir los roles impersonales, se incrementa la información y la claridad de los conocimientos políticos.

Tomando como base los resultados de las entrevistas familiares de memoria política, se puede decir que para los niños de este estudio el concepto de política es vinculado al de poder. Dicho concepto está relacionado, en la concepción de los niños, con cuatro ámbitos de lo político, de los cuales tres se refieren al sistema oficial y solo uno a ámbitos cotidianos.

Dos de los niños definen a la política con relación al sistema político institucional o de identidad nacional (Krtosz, 1996): *“elecciones, dirigir y hacer cumplir al pueblo”* (niño familia C) *“Es algo así como el gobierno”* (niño familia B); otro lo relaciona a un nivel más abstracto, como el sistema de ejercicio político *“la democracia de los derechos”* (niño familia A1) y otro más se refiere a un nivel más concreto de la política, como el acto de unión y diálogo que tienen los seres humanos: *“es por lo que nos unimos y platicamos”* (niño familia A3).

En cuanto a la definición que dan acerca del concepto de poder, un niño lo caracteriza como algo dado a los políticos *“lo que tienen algunos gobernantes para decidir sobre algo del pueblo”* (niño familia C), otro niño lo abstrae hasta definirlo como *“algo así que está como para ayudarte”* (niño familia B1), dirigiendo certeramente la aplicación de poder hacia la escuela y la familia. Todos los demás niños entrevistados no lograron explicar lo que significa el poder.

Ante las preguntas de cómo se hace política, los niños dividieron sus opiniones en tres formas distintas: los que le dieron una valor de ayuda o apoyo a los necesitados, los que la equivalen al dialogo y a la participación en las tomas de decisiones y los que no saben. Así los primeros dijeron: *“Ayudando a los que necesitan, por ejemplo con comida”* (niño familia C) *“ayudando a la gente a que trabaje bien”* (niño familia B2); los segundos niños, se respaldan con la siguiente respuesta: *“Opinando lo que cada uno piensa para tomar decisiones”* (niño familia B1).

Ámbitos de la política

Las respuestas otorgadas por los niños de la entrevista familiar coinciden con las ofrecidas por los niños de la encuesta, ya que el 88.60% dijo que la política se aplica en el ámbito del país, el 6.0% que en las ciudades y solo el restante 5.40% concibieron esa aplicación en otras instancias sociales tales como las empresas, las tiendas, la escuela, la iglesia y la casa.

Es importante hacer hincapié en que 22 niños concibieron la política fuera de la opinión generalizada de que ésta sólo se refiere al ámbito del sistema político

oficial, y la ubican en espacios más cotidianos en donde conviven diariamente (Cuadro 27).

A pesar de que Guillermo de la peña (1992) sostiene que la escuela es un instrumento de socialización política que mediante diferentes estrategias promueve la politización infantil, la mayoría de los niños reconocen que la institución educativa no es un lugar donde se aplica significativamente la política (ver, Cuadro 27), debido, entre otras cosas, a la interpretación que hacen de lo político y por que creen que la familia es el lugar donde más se practica la política (ver cuadro 30).

Cuadro 27
La aplicación de la política según los
escolares de la Zona Metropolitana de Guadalajara

La política se aplica	No. de niños	%
En el país	578	88.60
En las ciudades	39	6.0
En las escuelas	18	2.80
En la casa	6	0.90
En el campo	4	0.60
En las empresas	4	0.60
En el club	2	0.30
En las tiendas	1	0.20
TOTAL	652	100

Al preguntarles a los niños, no si se aplica la política, sino si se hace política en la familia (Cuadro 28) y en la escuela (Cuadro 29), las opiniones se dividen de una manera muy fragmentada. La mayoría de los infantes, el 43.40% de las niñas y el 43.09% de los niños, cree que en la familia se hace política cuando se discute y se toman en cuenta las opiniones de los miembros; por otro lado, el 29.62% de las niñas y el 34.08% de los niños están de acuerdo en afirmar que se hace política en la escuela.

Al observar por género y estrato socioeconómico los resultados, se encuentra que las niñas y niños de las clases alta y baja coinciden en sus decisiones al afirmar, arriba del 41% y hasta un 50%, que en los ambientes familiares se practica la política. Por su parte, el 38.03% de los niños de clase media dicen que en sus

familias no existe la política. Cabe señalar que son las niñas de clase alta quienes más identifican que se hace política en sus hogares (Cuadro 28).

Cuadro 28
Identificación de la política en el ambiente
familiar por estrato socioeconómico y género

¿Existe la política en la familia?		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
N I Ñ A S	Cierto	40	50.00	35	39.33	73	42.44	148	43.40
	Falso	21	26.25	29	32.58	58	33.72	108	31.67
	No sé	19	23.75	25	28.09	41	23.84	85	24.93
	TOTALES	80	100	89	100	172	100	341	100
N I Ñ O S	Cierto	36	49.32	29	40.85	69	41.32	134	43.09
	Falso	20	27.40	27	38.03	53	31.74	100	32.15
	No sé	17	32.39	15	21.13	45	26.95	77	24.67
	TOTALES	73	100	71	100	167	100	311	100

Niñas: n= 341, $X^2= 2.6572$ p= 0.6167, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Niños: n= 311, $X^2= 2.9109$ p= 0.5729, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

En lo que respecta a la opinión infantil sobre la existencia de la política en el ambiente escolar, los niños y niñas de la clase alta fueron quienes expresaron el mayor porcentaje de opiniones afirmativas, esto con un 42.47% y un 38.75% respectivamente; por su parte, las niñas de las clases media y baja fueron quienes más se alejaron de apoyar tal opinión, pues tan sólo se acumuló, en promedio, un 26% para las respuestas afirmativas (ver Cuadro 29).

Cuadro 29
Identificación de la política en el ambiente
escolar por estrato socioeconómico y género

¿Existe la política en la escuela?		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
N I Ñ A S	Cierto	31	38.75	24	26.97	46	26.74	101	29.62
	Falso	27	33.75	49	55.06	92	53.49	168	49.27
	No sé	22	27.50	16	17.98	34	19.77	72	21.11
	TOTALES	80	100	89	100	172	100	341	100
N I Ñ O S	Cierto	31	42.47	21	29.58	54	32.34	106	34.08
	Falso	22	30.14	26	36.62	76	45.51	124	39.87
	No sé	20	27.40	24	33.80	37	22.16	181	26.05
	TOTALES	73	100	71	100	167	100	311	100

Niñas: n= 341, $X^2= 10.1882$ p= 0.0374, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Niños: n= 311, $X^2= 7.9938$ p= 0.0918, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Con el fin de verificar la claridad del concepto de política y su aplicación fuera del ámbito político oficial, se preguntó a los niños en dónde creen que exista más libertad para opinar y tomar decisiones. Al respecto, el 39.88% dijo que en la familia, el 22.39% opinó que en la escuela, el 11.04% se refirieron al país y sólo el 4.29% al gobierno. Es interesante encontrar como un considerable 9.36% se refirió a la iglesia y un 8.74% al club deportivo, sin faltar quienes se refirieran a la industria y a las tiendas para ubicar los espacios de mayor libertad de expresión (ver Cuadro 30).

Cuadro 30
Lugar donde existe libertad para opinar
según los niños divididos por estrato socioeconómico

Lugar	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
En mi familia	80	52.29	48	30.00	132	38.94	260	39.88
En la escuela	21	13.73	40	25.00	85	25.07	146	22.39
En el país en general	10	6.54	27	16.88	35	10.32	72	11.04
En la iglesia	21	13.73	16	10.00	24	7.08	61	9.36
En el club deportivo	11	7.19	22	13.75	24	7.08	57	8.74
En el gobierno	4	2.61	5	3.13	19	5.60	28	4.29
En la industria	2	1.31	1	0.63	15	4.42	18	2.76
En las Tiendas	4	2.61	1	0.63	5	1.47	10	1.53
TOTAL	153	100	160	100	339	100	652	100

Liderazgo y autoridad política

Atkin (1981) y Conell (1971) estudiaron la percepción del mundo político de los niños mediante preguntas acerca de las autoridades (Segovia, 1975; Dennis, 1986; Sánchez, 1994; Nateras, 1995) y encontraron que las figuras políticas como los son presidentes, gobernadores y diputados ocupaban los primeros lugares en conocimiento e identificación del mundo político de los niños. Estas figuras de alguna manera proponían formas y conductas que los niños toman como parámetro para la formación de sus concepciones de la política y de los políticos. Partiendo de esto, en el presente estudio se piensa que el conocer las concepciones infantiles acerca del liderazgo y los valores que lo definen, forma parte de los significados de lo político como constituyente de la cultura política.

Los niños entrevistados coincidieron de manera muy clara en definir al líder, desde una concepción autocrática y reproductiva del sistema político, que repite lo que Durand (1995) define como legitimidad del gobierno y apoyo al régimen:

1. El líder caracterizado por tener iniciativa y legitimación: “Es la persona que tiene iniciativa y que es seguido por los demás”, (niño familia C, clase alta); “Es una persona que te representa” (niño familia B2, clase media).
2. El líder como el que encarna y ejerce el poder en un ámbito institucional: “Es la persona que tiene todo el poder y todo el gobierno. Es la persona que puede ayudar” (niño familia B1, clase media); “*Alguien que decide todas la cosas*” (niño familia A1, clase baja); “*Dizque el que manda*” (-sic-, niño familia A2, clase baja).

Los niños que opinaron en la encuesta coinciden en lo general, en la concepción de liderazgo con las respuestas anteriores. El 42.02% creen que un líder es aquel que tiene un mayor poder de convencimiento sobre los demás, mientras que el 15.95% no lo consideran así, ya que sus opiniones se dividen entre los que sostienen que debe ser el que más conoce sobre los asuntos o el que es elegido por todos.

Cabe señalar que casi la mitad de los niños de la encuesta dijeron no saber qué es un líder, dato que al ser transportado al contexto nacional y comparado con el mundo de los adultos -población que en un futuro estará conformada por los niños del presente-, adquiere mayor importancia, al mismo tiempo que ayuda a inferir cierta explicación a la ignorancia con la que se elige a los líderes en la actualidad (Paoli, 1988; Durand, 1995; González, 1995).

Cuadro 31
Identificación del liderazgo

¿La Persona que tiene mayor poder de convencimiento es la más adecuada para ser líder?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
No sé	79	51.63	65	40.63	130	38.35	274	42.02
Cierto	59	38.56	68	42.50	147	43.36	274	42.02
Falso	15	9.80	27	16.88	62	18.29	104	15.95
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $\chi^2= 9.9882$ p= 0.04063 p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

En lo referente a los valores de un buen líder, los niños entrevistados contestaron más acerca de las características de éste, de las cuales sobresalen tres: 1) que se agrupen, 2) que escuchen y 3) que ayuden a todas las personas. *“Un líder debe juntarse con todo tipo de personas y no sólo con las que le convenga, debe ser una persona que le guste ayudar a los demás”* (niño familia C, clase alta); *“un líder nos debe ayudar y tomar en cuenta”* (niño familia B2, clase media) y *“Escuchar a uno por uno, porque si quieren hablar todos debe escuchar a uno por uno, por que si no, no va a poder resolver los problemas de todos”* (niño familia A1, clase baja).

Por otro lado las características de un mal líder coinciden en contraposición con las del buen líder: *“es una persona que no toma en cuenta las opiniones de los demás y que sólo se junta con cierto tipo de personas”* (niño familia C, clase alta), *“es una persona que no toma en cuenta a los que lo siguen”* (niño familia B2, clase media), *“es alguien que no hace caso”* (niño familia A1, clase baja). Así, en el mundo infantil los principales valores apreciados en los políticos se encierran en dos puntos, mismos que coinciden con los que plantea la programación televisiva a través de sus personales: *“que nos ayude y nos tome en cuenta”* (niño familia A1, clase baja) y *“que nos escuche y resuelva los problemas”* (niño familia A2, clase baja).

Ante la pregunta realizada en la entrevista familiar sobre qué es la autoridad, sólo un niño contesto fuera de los significados del esquema reproductor del sistema político oficial, diciendo que es *“algo que me toma en cuenta con la finalidad de saber qué pienso yo”* (niño familia B2). Los demás niños coincidieron en definir a la autoridad con la figura del líder aceptado por la mayoría y con la capacidad de decidir por todos. Lo interesante de este dato, radica en que sólo el niño de la clase alta dijo que la autoridad también se encuentra en alguien fuera del espacio institucionalizado *“en sus papás, en los policías y en el gobierno”* (niño familia C).

En lo que se refiere a quiénes hacen la política, un niño expresó un significado más abierto al decir *“nosotros platicamos y hacemos política entre la familia y entre los amigos”* (niño familia A2); en este sentido, la autoridad para hacer política se transmitió a todos los sujetos, incluyendo a los propios niños y a la familia. Todos los demás niños entrevistados se refirieron a políticos profesionales o institucionalizados tales como los diputados, los gobernadores o el mismo presidente para señalar a los sujetos hacedores de la política.

Regresando a los resultados de la encuesta aplicada a los 652 escolares y continuando con la misma temática de los párrafos anteriores, se puede agregar que los niños coincidieron en señalar que un político se dedica a dirigir un país y poner orden (54.00%), así como a exigir que se cumplan las leyes (16.42%); contrario a esto, sólo el 14.14% consideraron la figura del político dentro del esquema democrático en el que su función sería coordinar la voluntad del pueblo. Es importante señalar que un 59.00% de los niños de la encuesta creen que los políticos no se interesan por lo que dicen sus familias y, por ende, consideran a su grupo familiar y a si mismos como personas alejadas de quienes gobiernan.

A pesar de la gran mayoría de los niños, tanto de los entrevistados como los encuestados, tienen una visión reproductora del *sistema* en lo referente al tipo de autoridad que les agrada, todos los infantes reconocieron a la autoridad democrática como la forma más adecuada de gobernar. Así, la definieron como aquella autoridad *“que es flexible, porque hay personas que están en contra de algo y es necesario explicarles que alguna acción es para beneficio de todos”* (niño familia C) y como *“aquella que considera a los demás para opinar... me gusta que me tomen en cuenta cuando hay que tomar una decisión”* (niño familia B2).

Para los escolares de la encuesta, las decisiones en un grupo deben hacerse en forma negociada y con la participación de todos (76.53%), es decir de manera democrática, aunque también hay quienes (11.72%) consideran que sólo el líder deberá tomar las decisión. Ante estas posturas, creó que existe una clara conciencia y determinación por parte de los niños para defender una cultura que promueva la democratización. Esto se respalda con un arrasador 83.12% de las opiniones de los escolares que afirman que se debe permitir que otras personas expresen lo que piensan (ver Cuadro 32), y con un 69.53% de los niños que están de acuerdo en que existan otras religiones además de la suya.

Cuadro 32
Aceptación de la libertad de expresión por parte de los niños

¿Estás de acuerdo en que las personas expresen lo que piensan?	No.	%
Sí	542	83.12
No	63	9.66
No sé	47	7.214
TOTALES	652	100.00

n= 652 χ^2 = cercana al infinito 9.9882 p= 9.6358E⁻¹⁵⁹ p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

De acuerdo a la encuesta vista por género, el personaje de la televisión favorito para los niños fue *Goku*, personaje de la caricatura japonesa más visto por los escolares en general *Dragon Ball Z*, mientras que para las niñas lo fue *El chavo del ocho*; el segundo lugar de la lista lo ocuparon *los artistas* para el caso de las niñas y *Pikachu* para los niños, personaje también de otra caricatura japonesa (ver cuadro 33). *Bart*, uno de los personajes de la comedia caricaturizada de *Los Simpson* ocupó también los primeros lugares entre los personajes favoritos de los niños, con un nada despreciable quinto lugar para las niñas y un tercer lugar para los niños (tanto *Goku* como *Bart* fueron analizados en el capítulo VIII como personajes que hacen una propuesta de valores y modelos de comportamiento político).

Si revisamos el lugar que ocupan estos últimos personajes en los gustos de los niños de acuerdo a los diferentes grupos socioeconómicos, nos damos cuenta que *Bart Simpson* junto con el *chavo del 8* son los personajes más importantes de las niñas de la clase alta y para las chiquillas de la clase baja los actores y el *chavo* ocuparon los primeros lugares; en el caso de las niñas de la clase media fue *Pikachu* y los actores. Para los niños de la clase alta fue *Pikachu* y *Bart* los personajes con mayor número de opiniones, por su parte en la clase media continuo *pikachu* y *superman*, y en el grupo socioeconómico bajo lo fue *Goku* y el *chavo* personaje que se repite en la clase baja también de niñas (ver cuadro 33).

Comparando estos resultados con el estudio de Sánchez (1989A) desarrollado con escolares de Guadalajara, *el chavo del 8* fue uno de los personajes más admirados, hace más de 10 años, como ahora, pero matizado como uno de los personajes más populares entre los niños de clase baja de este estudio (ver cuadro 33).

Ante la pregunta realizada a los niños sobre cuál era el personaje de la vida real más admirado por ellos, se encontraron respuestas que seguían haciendo referencia a algún personaje conocido a través de las pantallas televisivas. Repetidamente, los niños mencionaron a Cantinflas como personaje favorito de la vida real, sin diferenciar, no por lo menos de manera explícita, que éste es un personaje de la producción cinematográfica; para los pequeños, que les tocó ver su muerte en la televisión, Cantinflas es un personaje de la vida real, ya que los medios

de comunicación poco se refirieron a él con su nombre, Mario Moreno. En términos generales, ésta es otra de las figuras coincidentes junto con Pedro Infante con el trabajo de Sánchez (1989B).

Cuadro 33
Personajes admirados por los niños

Personajes de la televisión admirados por los niños		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
N I Ñ A S	Actores	8	10	3	3.37	14	8.14	25	7.33
	El Chavo del 8	1	1.25	2	2.25	8	4.65	11	3.23
	Pikachu	0	0	5	5.62	5	2.91	10	2.93
	Bart Simpson	1	1.25	2	2.25	2	1.16	5	1.47
	Superman	0	0	1	1.12	3	1.74	4	1.17
	Goku	0	0	0	0.00	1	0.58	1	0.29
	Otros	70	87.5	76	85.39	139	80.81	285	83.58
	TOTALES	80	100	89	100	172	100	341	100
N I Ñ O S	Actores	0	0	1	1.41	2	1.20	3	0.96
	El Chavo del 8	1	1.37	4	5.63	10	5.99	15	4.82
	Pikachu	4	5.48	8	11.27	8	4.79	20	6.43
	Bart Simpson	3	4.11	3	4.23	7	4.19	13	4.18
	Superman	1	1.37	4	5.63	7	4.19	12	3.86
	Goku	2	2.74	1	1.41	19	11.38	22	7.07
	Otros	62	84.9	50	70.42	114	68.26	226	72.67
	TOTALES	73	100.00	71	100.00	167	100.00	311	100.00

Niñas: n= 341, $X^2= 12.9297$ p= 0.0374, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Niños: n= 311, $X^2= 17.3797$ p= 0.0664, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

En el caso de las niñas, el segundo lugar como figura favorita de la vida real lo ocupó Paco Stanley, seguido por Selena y Ricky Martín, este ultimo compitiendo por un empatado tercer lugar contra la figura de los papás de las niñas. Por el lado de los niños, la elección de personajes favoritos de la vida real no fue muy diferente, aunque en este caso el primer lugar sí lo ocupó un personaje que está fuera de las pantallas televisivas, el papá de los niños; aquí el segundo lugar lo representó Cantinflas y el tercero Chespirito (ver Cuadro 34).

Cuadro 34
Personajes admirados por los niños

Personajes de la vida real admirados por los niños		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
N I Ñ A S	Cantinflas	2	2.50	4	4.49	9	5.23	15	4.40
	Mi papá	9	11.25	2	2.25	0	0.00	11	3.23
	Chespirito	1	1.25	1	1.12	3	1.74	5	1.47
	Paco Stanley	6	7.50	0	0.00	8	4.65	14	4.11
	Selena	2	2.50	3	3.37	8	4.65	13	3.81
	Pedro Infante	1	1.25	2	2.25	4	2.33	7	2.05
	Ricky Martin	0	0.00	5	5.62	6	3.49	11	3.23
	Otros	59	73.75	72	80.90	134	77.91	265	77.71
	TOTALES	80	100.00	89	100.00	172	100.00	341	100.00
N I Ñ O S	Cantinflas	2	2.74	6	8.45	5	2.99	13	4.18
	Mi papá	14	19.18	0	0.00	2	1.20	16	5.14
	Chespirito	1	1.37	0	0.00	6	3.59	7	2.25
	Paco Stanley	0	0.00	2	2.82	4	2.40	6	1.93
	Selena	0	0.00	0	0.00	1	0.60	1	0.32
	Pedro Infante	1	1.37	2	2.82	3	1.80	6	1.93
	Ricky Martin	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Otros	55	75.34	61	85.92	146	87.43	262	84.24
	TOTALES	73	100.00	71	100	167	100	311	100.00

Niñas: n= 341, $X^2= 34.4510$ p= 0.00177, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05
Niños: n= 311, $X^2= 51.5461$ p= 0.00000320, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Al concentrarnos en la idea que de los personajes mencionados por los niños en este tópico el único de la vida real es el papá, se puede decir que los resultados de esta investigación coinciden, en este punto, con los obtenidos desde hace más de 25 años, en los cuales se afirma que el papá es el personaje más admirado entre los chiquillos de Estados Unidos de Norteamérica (Rubin, 1976; Easton y Hess, 1962).

Desde los grupos socioeconómicos, los niños y las niñas de la clase alta consideran al papá como el personaje a quién más admiran, el segundo lugar entre las chiquillas lo ocupa Paco Stanley y entre los chiquillos Cantinflas. Para las niñas de la clase media fueron los artistas los de los primeros lugares y el papá ocupó el cuarto lugar junto con Ricky Martín, para los niños Cantinflas y Paco Stanley fueron los personajes más admirados, pero aquí el papá ni siquiera fue considerado,

mientras que los niños de clase baja mencionaron a Chespirito y a Cantinflas, dejando al papá en quinto lugar (ver Cuadro 34).

En lo que respecta a la opinión de los niños en las entrevistas familiares sobre la misma pregunta, se encontró que sólo los niños de clase alta y clase media respondieron esta cuestión, diciendo que sus personajes favoritos de la vida pública eran Vicente Fox Quezada, actual presidente del país y el Papa, máximo líder de la Iglesia Católica. Las razones que daban los niños para haber escogido a estos líderes, fueron, por parte de Vicente Fox, el hecho de representar el cambio: *“Por que es el cambio y porque esta haciendo un buen trabajo en su Estado. Me convence porque mi familia opina que es el mejor y a mi también me parece”* (niño familia C, clase alta), *“por la forma en que actúa y por el orden que pone”* (niño familia B1, clase media). Para el caso del Papa, las razones que se esgrimían por los niños estaban inclinadas hacia la pacificad que refleja este personaje: *“Me gusta su forma de ser, por bondadoso y tierno”* (niño familia B2).

Hay que mencionar que estos dos personajes de la vida pública, en la perspectiva de los niños, hacen política. Para el caso del presidente Fox mediante la convocatoria de personas y decisiones para el pueblo *“Se junta con todo tipo de personas para ayudarlas, no solo con las que tienen dinero”* (niño familia C, clase alta) *“porque el toma decisiones tomando en cuenta a su pueblo”* (niño familia B2, clase media); para el caso del Papa *“pienso que reuniendo a mucha gente y guiándola para que haga cosas buenas”* (niño familia B1, clase media). Ante las formas en que estos dos personajes de la vida pública ejercen el poder, el mismo niño de la clase media (B1) opina que él no cree que el Papa ejerza algún tipo de poder, mientras que Fox, al momento de ejercerlo no lo hace de manera autoritaria: *“No es muy autoritario pero sí hace cumplir lo que el dice”* (niño familia B2, clase media).

9.6 Internalización de la cultura política infantil

Como ya habíamos mencionado anteriormente, la socialización política es el proceso mediante el cual un individuo como organismo biológico, se transforma en un ser social; es decir, en un ser humano con cualidades y con posibilidades de ser un *homo politicus*, y que con la interacción con otros desarrolla maneras de pensar,

sentir y actuar para su desenvolvimiento y participación eficaz en la dimensión política de la sociedad y de desarrollarse como agente activo en las culturas políticas en las que convive y estructura.

En este apartado se vinculan los procesos de recepción televisiva de los niños con los dos ambientes de mayor convivencia: El escolar y el familiar. En algunos estudios realizados dentro de este campo, se ha hecho referencia a la familia y la escuela como elementos importantes en la explicación de la socialización política de los niños (Hess y Torney, 1967; Atkin, 1981; Martín, 1982). Otras investigaciones han articulado de manera separada el rol de algún medio masivo o del proceso de comunicación o en ambientes escolares (Dawson y Dawson, 1977; Morduchowicz, 1995), o en el familiar (Meadowcroft, 1986; Tims, 1986; Renero, 1994).

Para entender la socialización política en este trabajo, me referiré a dos de los procesos más importantes mediante los cuales cualquier niño internaliza, se integra y participa en su cultura política. Dichos procesos se refieren a la educación política y a la comunicación política, que en esta ocasión serán vistos en su desarrollo dentro de los ambientes familiares y escolares.

9.6.1 Educación política

La socialización política en esencia, es un proceso educativo por el cual el niño adquiere información y desarrolla significados y actitudes que le ayudan a formarse juicios de los objetos, temas, instituciones y líderes políticos, así como del liderazgo o función que ejercen en sus comunidades de significación (Orozco, 1996A) que influyen en su conducta y acciones políticas enmarcadas en la cultura política infantil.

En su concepción más amplia, la socialización política se refiere al aprendizaje político como la suma total de experiencias pasadas que ha tenido un individuo, las cuales, en su oportunidad, se espera que jueguen un rol decisivo en la formación del comportamiento político futuro de éste mismo.

Los aprendizajes políticos cuentan con su complemento que es la enseñanza, tanto de tipo formal como informal y no formal (definidos anteriormente), directa o indirecta. “El aprendizaje directo consiste en aquellas acciones e informaciones explícitamente dirigidas a crear en el individuo una actitud política determinada para que posteriormente se exprese a través de sus opiniones, de su adhesión o afiliación a determinado partido o corriente y en la estructuración de una ideología que inspire todas esas acciones” (Montero, 1975: 18). Por su parte, el aprendizaje indirecto se refiere a los procesos y acciones encaminadas a generar marcos de interpretación valoral y de acción política en los sujetos. La finalidad de este tipo de aprendizaje no se encauza a formar una determinada ideología, sino en encaminar aquellos elementos políticos que conviven de manera más homogénea en las distintas culturas políticas y que influyen en los sujetos.

En este trabajo se hará hincapié en la segunda orientación, es decir en aquellas influencias naturales y ambientales donde los padres y profesores, como interlocutores de dos de las principales agencias socializadoras de los niños, junto con el rol de la televisión, forman en los niños valores, experiencias y significados de sus mundos políticos.

En lo referente a la valoración de las principales fuentes de información y la credibilidad hacia lo que sucede actualmente en el país, los niños otorgaron un significativo primer lugar a sus papás, con un 58% aproximadamente. Cabe mencionar que los las niñas de la clase alta le otorgaron un 75.00% y los niños un 71.23%. Es decir, en este estrato social los papás tiene un alto reconocimiento por parte de sus hijos y esto repercute de alguna manera en sus procesos de socialización política y en sus posturas políticas, pues existe una mayor relación entre padres e hijos y sus gustos por los partidos políticos. Lo contrario sucede en los niños de la clase baja, donde se tiene poco reconocimiento hacia los tutores.

Continuando con lo que respecta al segundo lugar en la credibilidad de fuentes de información por estrato socioeconómico y género, se pueden observar ciertas diferencias. Para las niñas de la clase alta los profesores ocupan el segundo lugar con 11.25% y el tercero se sitúa, con igual porcentaje, 3.75%, en los espacios de la televisión y el periódico; para los niños de esta misma clase, la televisión ocupa

el segundo lugar con un 10.96% y los profesores el tercero con un 6.85%. Por su parte, en la clase media la televisión ocupó el segundo lugar entre las niñas, esto con un 16.85% y entre los niños con el 16.90%; el tercer lugar lo dominaron los profesores con un 12.36% para el caso de las niñas y un 7.04% para el de los niños.

Los resultados de los niños que conforman los grupos de las clases media y baja acerca de la credibilidad de las principales fuentes de información, permiten confirmar una de las hipótesis de trabajo de esta tesis: la televisión es considerada como su segunda fuente de información para el conocimiento y entendimiento de lo político. Esto se puede respaldar con los valores otorgados por los propios niños a este medio; el 21.51% de las niñas y 24.55% de los niños de la clase baja, al igual que el 16.85 de las niñas y el 16.90% de los niños de la clase media eligieron a la televisión como una fuente de información confiable para enterarse de los que sucede actualmente en la vida política y, tal vez, fuera de ésta.

Coincidentemente el periódico ocupó el tercer lugar en el conteo global de los tres grupos socioeconómicos, aunque con porcentajes más alejados entre sí. Para los escolares de la clase alta entre un 3.74% y un 4.11 %, para clase media entre 5.63 % y 11.24% y para la clase baja entre un 8.14% y un 5.39%, refiriéndonos en todos los casos a las opiniones ofrecidas por las niñas y los niños respectivamente (ver Cuadro 35).

Anteriormente se conceptualizó acerca de las diferentes formas en que los niños aprenden de su entorno y sobre los principales agentes de socialización, ahora se hace necesario conocer la perspectiva de los escolares en cuanto a cuáles son los lugares de convivencia donde más se habla de política. Los espacios sociales donde los niños dijeron hablar de política fueron, en primer lugar su casa y en segundo la escuela, con un 35.74% y un 27.91% respectivamente del total de las opiniones. Todos los niños de los diferentes grupos socioeconómicos coincidieron de manera casi unánime en tal resultado, pero donde quedaba más clara la diferenciación fue en la clase alta, lugar en que un 45.75% dijo que es en sus hogares donde más hablan de política, contra un 20.26% que opinaron que tal suceso se da en mayor medida dentro de la escuela (ver Cuadro 36).

Cuadro 35
Valoración de las fuentes de información
utilizadas por los niños en temas contemporáneos

¿A quién le crees más de lo que actualmente sucede en el país?		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
N I Ñ A S	Papás	60	75.00	44	49.44	96	55.81	200	58.65
	Televisión	3	3.75	15	16.85	37	21.51	55	16.13
	Periódico	3	3.75	10	11.24	14	8.14	27	7.92
	Profesores	9	11.25	11	12.36	5	2.91	25	7.33
	Sacerdote o ministro	0	0.00	1	1.12	6	3.49	7	2.05
	Libros	2	2.50	2	2.25	5	2.91	9	2.64
	Hermanos	1	1.25	2	2.25	6	3.49	9	2.64
	Otros	2	2.50	4	4.49	3	1.74	9	2.64
TOTALES		80	100.00	89	100.00	172	100.00	341	100.00
N I Ñ O S	Papás	52	71.23	41	57.75	88	52.69	181	58.20
	Televisión	8	10.96	12	16.90	41	24.55	61	19.61
	Periódico	3	4.11	4	5.63	9	5.39	16	5.14
	Profesores	5	6.85	5	7.04	7	4.19	17	5.47
	Sacerdote o ministro	0	0.00	3	4.23	8	4.19	11	3.54
	Libros	0	0.00	2	2.82	4	2.40	6	1.93
	Hermanos	1	1.37	1	1.41	2	1.20	4	1.29
	Otros	4	5.48	3	4.23	8	4.80	15	4.82
TOTALES		73	100.00	71	100.00	167	100.00	311	100.00

Niñas: n= 341, $\chi^2= 34.8724$ p= 0.0015, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05
Niños: n= 311, $\chi^2= 14.8570$ p= 0.3880, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Cuadro 36
Los espacios ocupados por los niños para la discusión política

¿En dónde se habla de política?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
En la casa	70	45.75	60	37.50	103	30.38	233	35.74
En la escuela	31	20.26	49	30.63	102	30.09	182	27.91
En ninguna parte	37	24.18	40	25.00	83	24.48	160	24.54
En la calle	10	6.54	8	5.00	30	8.85	48	7.36
En otros lugares	5	3.27	0	0.00	13	3.83	18	2.76
No contestó	0	0.00	3	1.88	8	2.36	11	1.69
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 641 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).
 $\chi^2= 22.6759$ p= 0.01201 p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

El tema central en la educación política de los niños se sitúa, además de la credibilidad de las fuentes de información en general y de los espacios donde más se habla de política, en la identificación que los niños hacen de las fuentes del aprendizaje político. En los anteriores Cuadros se constató que los papás y la televisión son las principales fuentes de información, coincidiendo, en su mayoría, con el lugar donde se habla de política. Esto nos lleva a una primera reflexión, el hogar es un importante espacio de credibilidad donde los papás, en conjunto con la

programación televisiva, son los principales agentes de socialización, deslizando a un segundo lugar a la escuela y a sus interlocutores, los profesores.

Al contrastar la anterior aseveración con lo que los niños opinan acerca de las principales fuentes de información política, se encuentran importantes puntos de contacto. Las opiniones de los niños coinciden al señalar a la televisión y a la escuela, con un 35.48% y un 32.55% respectivamente, como sus principales fuentes de aprendizaje político; aquí los papás ocupan un tercer lugar (ver Cuadro 37).

Haciendo una comparación con los estudios realizados por Hyman (1959) en Estados Unidos hace 50 años, se encuentra que en ese tiempo los papás ocupaban el primer lugar y la televisión ni siquiera figuraba como fuente de información política que proveía a los niños. Tanto Rubin (1976) como Easton y Hess (1962), estudiosos de la socialización política en otros contextos y en otras épocas más cercana a la nuestra, seguían sosteniendo la tesis de Hymán (1959) de que los papás eran los que más influían en el desarrollo de una conciencia política, tampoco ahí la televisión era considerada como un elemento importante para los niños.

En lo general y comparando los resultados de los anteriores trabajos con los obtenidos más recientemente por Sánchez Ruiz (1989B) en su estudio con niños de Guadalajara, se pudo apreciar un proceso de “televisación” de la vida infantil (Orozco, 1996C). La televisión tiene un nuevo protagonismo en la construcción de la realidad actual, y considerando los avances en el conocimiento de sus efectos, surgen nuevas evidencias acerca de cómo la televisión actúa en los procesos de aprendizaje, donde se encuentran contradicciones de la interacción de los televidentes con la programación televisiva (Orozco, 1996C).

En estos momentos y en este contexto, parece que el rol de los papás, con un honroso tercer lugar en este tipo de educación, disminuye frente a la televisión, que aparece como la primera fuente del aprendizaje político desde el punto de vista de los niños. Sí matizamos la información por clase social, nos damos cuenta de que entre los infantes de los grupos socioeconómicos medios y bajos, la distancia porcentual entre la televisión y sus papás es mayor, esto en comparación con los niños de la clase alta, donde las diferencias porcentuales son mínimas entre

televisión, escuela y papás. Es en este renglón donde se sostiene una de las hipótesis principales de este trabajo: son los niños de clase baja quienes sitúan como principal fuente información política a la televisión y los de clase alta quienes se valen de otros agentes de socialización, como por ejemplo sus padres (ver Cuadro 36)

Las opiniones de los niños por género, realmente se convierten en homogéneas al considerar, con mínimas diferencias porcentuales, entre los principales agentes de socialización política actuales a la televisión, la escuela y los papás (ver Cuadro 37).

Cuadro 37
Fuentes de aprendizaje de temas político utilizados por los niños

¿De dónde aprendes más de política?		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
N I Ñ A S	Televisión	32	40.00	32	35.96	57	33.14	121	35.48
	Escuela	20	25.00	29	32.58	62	36.05	111	32.55
	Papás	19	23.75	7	7.87	20	11.63	46	13.49
	Periódico	2	2.50	8	8.99	15	8.72	25	7.33
	Libros	2	2.50	3	3.37	5	2.91	10	2.93
	Radio	0	0.00	2	2.25	6	3.49	8	2.35
	Profesores	5	6.25	5	5.62	4	2.33	14	4.11
	Otros	0	0.00	3	3.37	3	1.74	6	1.76
TOTALES		80	100.00	89	100.00	172	100.00	341	100.00
N I Ñ O S	Televisión	22	30.14	29	40.85	66	39.52	117	37.62
	Escuela	22	30.14	22	30.99	51	30.54	95	30.55
	Papás	20	27.40	9	12.68	15	8.98	44	14.15
	Periódico	1	1.37	2	2.82	9	5.39	12	3.86
	Libros	0	0.00	6	8.45	13	7.78	19	6.11
	Radio	1	1.37	1	1.41	3	1.80	5	1.61
	Profesores	1	1.37	2	2.82	4	2.40	7	2.25
	Otros	6	8.22	0	0.00	6	3.60	12	3.85
TOTALES		73	100.00	71	100.00	167	100.00	311	100.00

Niñas: n= 341, $\chi^2= 23.2719$ p= 0.0560, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Niños: n= 311, $\chi^2= 28.8337$ p= 0.0110, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

De acuerdo a los resultados de la entrevista familiar, tanto los papás como los hijos coincidieron en señalar a los mismos agentes de socialización como los más influyentes; los niños en particular –es decir, los de las entrevistas familiares-, coincidieron con los escolares de la encuesta en identificar a la televisión como su

principal fuente de información política²: *“En la escuela, en el periódico y en la TV, se puede decir que en la familia, porque platicamos lo que vemos en TV”* (niño familia C, clase alta); *Lo he aprendido de la TV, por ejemplo de las noticias”* (niño familia B1, clase media) *“De los medios de comunicación, y los niños de la escuela también”* (niño familia A2, clase baja).

La educación política se desarrolla en los sujetos de múltiples formas, desde su nacimiento y durante su desarrollo mientras no se pierdan las capacidades naturales (Nateras, 1995). En los niños de edad escolar, se articulan de manera particular diferentes tipos de educación y de procesos de aprendizaje (mencionados anteriormente); en esta etapa de su vida, se inicia el proceso educativo formal (Sánchez, 1994) y el aprendizaje directo (Montero, 1975) que reciben los seres humanos.

Durante esta fase, la educación política es recibida en la escuela de una manera formal, ya sea por las clases de civismo o ejercicios y tareas de este ámbito académico, o de manera informal, a partir de los eventos, rituales y acciones que desarrollan las escuelas acerca de esta temática por indicaciones y políticas Estatales (De la Peza y Corona, 2000). Por su parte, los niños menores a la edad escolar, ya recibieron de sus padres, de la televisión y de otros agentes de socialización, una educación caracterizada como informal, no formal y como aprendizaje indirecto, gracias a la utilización de diferentes canales y formas, que no se trataran en este trabajo.

Con respecto a la vida de los niños en las escuelas, la investigación educativa (Lomas y otros, 2002) ha desarrollado argumentaciones sociológicas e indagaciones psicológicas entre cómo la escuela ayuda a difundir algunas ideologías y a transmitir el conocimiento institucionalizado. En efecto, mientras que la sociología insiste en el estudio de las formas en que la escuela contribuye a la selección y transmisión de ciertos saberes, creencias y maneras de entender y de interpretar el mundo, la

² Algunos niños que participaron en la entrevista familiar de memoria política, incluyeron en sus diálogos a los *grupos de pares* como un agente de socialización importante. Durante este período de preadolescencia -11 y 12 años-, los niños empiezan a dar un grado significativo a sus amigos de su misma edad. Ese interés por sus amigos, irá en aumento hasta ocupar un lugar importante en sus relaciones y vida social.

psicología se interesa por las estrategias que los niños y las niñas despliegan con el fin de apropiarse de los conocimientos que la escuela propone y enseña.

“Hoy sin embargo, el acento comienza a ponerse no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas, sino también, y sobre todo, en lo que las personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas” (Lomas y otros, 2002: 9-10).

Sobre esta misma línea y como resultado de la encuesta aplicada a los profesores de los escolares de este estudio, es posible agregar que quienes representan a la escuela creen que ésta misma (21.00%), junto con la televisión (14.00%), se presenta como uno de los agentes de socialización que más influyen en cuanto a la visión que tiene los niños sobre la problemática social y política contemporánea. De esa manera el profesorado le da un peso importante a lo que se hace en la escuela por los procesos de educación política en los niños, aunque reconocen, por lo menos el 60% de ellos, que la principal fuente para el aprendizaje político es la televisión, seguida, con un 14.00% para los próximos dos casos, por la escuela y los grupos de pares (amigos de los niños).

En lo que respecta a la formación de una postura propia en quienes conforman la comunidad infantil, los profesores opinan que sí se debe enseñar a los niños acerca de la política en la escuela; 11 profesores de 18 coincidieron en señalar que es muy importante realizar esta acción ante los embates de la televisión. En cuanto al tiempo dedicado a temas de política, la mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo en dedicar un tiempo extra al señalado por el calendario escolar a la realización de actividades o discusión de temas que cultiven lo político en los niños. De esta manera, los 18 profesores coincidieron en señalar que los niños deben de conocer sobre cultura política mexicana.

En lo que respecta al manejo de símbolos cívicos en la escuela, la mayoría de los profesores señalaron que realizan más de 50 actos o eventos al año en los cuales se representan los símbolos patrios y se rememora actos heroicos o fechas especiales, con la finalidad de desarrollar en los niños la estimación hacia la patria y al Estado Mexicano. En todas las acciones participan los niños con honores a la bandera y, de manera simbólica, con atuendos de la época y de los héroes que se

quiere conmemorar. También los profesores coinciden en señalar que todos esos ritos, constituyen espacios y ambientes promotores de una cultura política oficial, donde los niños nutren sus conocimientos y gustos por su patria, gobierno y forma de hacer política.

9.6.2 Comunicación política

La comunicación política implicada en el proceso de recepción televisiva, es un objeto poco estudiado a pesar de que la temática televisión y comunicación en el contexto de la familia es de lo más estudiados (Aguaded, 1999).

La comunicación política en la actualidad se liga más a la mercadotecnia política (Maarek, 1997). En este trabajo, me referiré al proceso de comunicación que tiene por objeto la política, en donde aparentemente predomina la forma sobre el fondo (Wolton, 1995). Es decir, entendemos a este proceso como la interacción entre información política y comunicación de los agentes de la sociedad.

Parte de la especificidad de la comunicación política surge del peso de la comunicación en la política, esto significa que la interacción de significados, toma de decisiones, negociaciones y acciones del enfrentamiento político se realizan en un marco comunicacional, donde padres, profesores y niños son interlocutores de diferentes puntos de vista con sus propios marcos culturales. Son pues la familia y la escuela los espacios naturales donde los niños reproducen las propuestas políticas presentadas por sus padres, profesores y por los diferentes programas televisivos y en donde desarrollan y conviven con su propia cultura política.

La comunicación política es uno de los procesos más naturales de la socialización política, porque es mediante ésta como los niños desarrollan sus significados, posturas y prácticas políticas en su relación con la televisión, profesores y padres. Aquí, según los resultados del anterior apartado, es la televisión el principal agente promotor, fuente y facilitador de la educación política; sin embargo, dependiendo de la postura familiar y escolar y de las formas de comunicación que se presentan en los hogares entre padres e hijos y en las escuelas entre profesores y alumnos, es como se generan los tipos de cultura política. Es entonces, en la

relación familiar y escolar donde entran en juego las diferentes posturas y formas de entender y concebir la política.

En el caso de la comunicación familiar, y para que ésta se opere de manera efectiva entre padres e hijos, debe cuidarse la interrupción dada por los procesos de recepción televisiva que tienen los niños, ya que existe la creencia común y las conclusiones de algunos trabajos vinculados a las teorías de efectos y sus variantes, de que la televisión es un interruptor de las relaciones y de la comunicación en familia, aunque esta aseveración no ha sido totalmente validada. Afirma Leoncio Barrio que “no hay referencias de investigaciones que demuestren que los miembros de familia se comunicaban más frecuentemente antes de 1950 que en la actualidad, ni que la vida comunal sea más participativa sin la televisión” (Barrios, 1992: 56-57).

Realmente la televisión se incluye en la sociedad moderna y en las familias cuando éstas empiezan a sufrir cambios en su estructura y en sus relaciones. Los integrantes de las familias urbanas tienen menos tiempo para relacionarse, comunicarse y compartir debido a una serie de factores extrafamiliares y característicos de nuestro tiempo (Ibarra, 1997A).

Sin embargo, algunos estudios cualitativos en esta línea (Lull, 1980; Alexander, 1990) demuestran cómo la comunicación en la familia puede enriquecerse o empobrecerse a través de los procesos de recepción, en función de los estilos de vida familiares. Es pues a partir de los procesos de recepción televisiva en familia y los aprendizajes políticos que tienen los niños, como empiezan a visualizarse diálogos y discusiones más informadas políticamente entre padres e hijos.

Es importante por lo tanto, subrayar en la socialización política infantil la identificación de los procesos de comunicación que ocurren en los ambientes familiares y escolares de los niños, esto con el fin de establecer el tipo de patrones acerca de las relaciones que promueven estos contextos, junto con otros elementos la politización de los niños.

En cuanto a las relaciones de comunicación que se establecen entre padres e hijos parece claro, de acuerdo al análisis de Ji^2 aplicado en el Cuadro 37 y por lo que los niños plantean en cuanto identificación de la política en sus hogares (Cuadro 28), por el lugar privilegiado para la política (Cuadro 30), por la valoración de las fuentes de información actual y política (Cuadros 35 y 37), que en los niños de clase alta quienes ejercen una mayor influencia sobre asuntos políticos y relaciones de carácter político son los padres, mientras que en la clase baja es por su relación mayoritariamente con la televisión, sin querer desvalorizar la influencia relativa que reciben de ésta los niños en general. También es necesario señalar que la mamá, (86.20%) en relación con el papá (74.69%), es más comunicativa según el punto de vista de los niños (ver Cuadro 38).

Cuadro 38
Relaciones de comunicación entre padres e hijos

¿Tus papás son comunicativos?		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
M A M Á	Si	142	92.81	144	90.00	276	81.42	562	86.20
	No	11	7.19	14	8.75	40	11.80	65	9.97
	No contestó	0	0.00	2	1.25	23	6.78	25	3.83
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00
P A P Á	Si	124	81.05	125	78.13	238	70.21	487	74.69
	No	28	18.30	31	19.38	77	22.71	136	20.86
	No contestó	1	0.65	4	2.50	24	7.08	29	4.45
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Mamá: n=627 (No se tomó en cuenta a las mamás que no contestaron).

$X^2= 3.8335$ $p=0.01471$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Papá: n=461 (No se tomó en cuenta a los papás que no contestaron).

$X^2= 2.6474$ $p= 0.2661$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Si observamos las relaciones de comunicación entre padres e hijos desde los estratos socio-económicos, parece claro cómo en la clase alta es donde los niños sostienen una mayor comunicación, reduciéndose hacia la clase baja con 10 puntos porcentuales aproximadamente para la mamá y el papá (ver Cuadro 38). Los resultados de las entrevistas parecen justificar la formulación anterior, por ejemplo en el niño de la clase alta las relaciones “son buenas, siempre nos decimos todo y siempre están dispuestos a escucharte” (niño familia C, clase alta), mientras que uno de los dos niños de la clase baja expresa al respecto que “a veces no la llevamos mal porque no entienden mis hermanos. Pero casi siempre *estamos bien solo se enojan mis papás*” (niño familia A2, clase baja).

Por su parte, los padres de la clase alta, tanto la mamá como el papá en entrevistas separadas, coincidieron en que tienen excelentes relaciones de comunicación: “Excelentes” (Papá familia C, clase alta), “para mí son excelentes, somos muy abiertos para decir lo que pensamos” (Mamá familia C, clase alta). En los otros grupos socio-económicos, también de manera separada, los papás no hicieron comentarios al respecto, mientras que las mamás dijeron que son “muy raras, casi no hay comunicación. Los que más comunicación tienen conmigo son los niños, pero con su papá no se comunican, casi no tienen confianza” (Mamá familia B2, clase media), o que “con mis hijos son buenas, porque casi todo me lo comentan. Con mi esposo platico poco porque siempre está en sus cosas” (Mamá familia A1, clase baja).

Referente a la confianza que se establece entre padres e hijos, se continúa con el mismo esquema estadístico que en el caso anterior; los niños en general le tienen más confianza a las mamás, y son los infantes de la clase media quienes más confianza le otorgan a sus madres (92.50%), anteponiéndose a los de clase alta (86.27%) y a los de clase baja (80.24%). Esto equivale a decir que en cuanto a confianza inspirada en los niños, la madre se encuentra arriba que los padres con poco más de 10 puntos porcentuales, aunque es importante señalar que también un 14% de los chiquillos opinan que la confianza es regular y nula. Igualmente importante es señalar como en los niños de la clase baja decrece la confianza depositada en el papá; sólo un 66.37% le tienen confianza al papá, cifra muy por debajo de los infantes de los otros grupos, ¿será una de las causas por la que los niños de este estrato se refugian en la televisión? (ver Cuadro 39).

Cuadro 39
Confianza establecida entre niños y padres

¿Cómo consideras la confianza hacia tus padres?		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
M	Buena	132	86.27	148	92.50	272	80.24	552	84.66
A	Regular	15	9.80	8	5.00	24	7.08	47	7.21
M	Nula	3	1.96	4	2.50	40	11.80	47	7.21
Á	No contestó	3	1.96	0	0.00	3	0.88	6	0.92
TOTALES		153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00
P	Buena	124	81.05	129	80.63	225	66.37	478	73.31
A	Regular	15	9.80	19	11.88	50	14.75	84	12.88
P	Nula	5	3.27	1	0.63	9	2.65	15	2.30
Á	No contestó	9	5.88	11	6.88	55	16.22	75	11.50
TOTALES		153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Mamá: n=646 (No se tomó en cuenta a las mamás que no contestaron).

$\chi^2 = 25.1601$ $p = 0.0000466$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo = 0.05

Papá: n=577 (No se tomó en cuenta a los papás que no contestaron).

$\chi^2 = 7.6350$ $p = 0.1059$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo = 0.05

En lo referente a la libertad de expresión existente en el hogar, la mayoría de los niños consideran que comúnmente se permite que ésta surja: 68.63% de la clase alta, 59.38% de la clase media y 52.80% de quienes conforman el grupo de la clase popular. En general, se puede decir que los niños no sienten que no se les permita opinar en sus casas, sin embargo es en la clase baja donde casi la mitad opinan que no los dejan expresarse acerca de lo que quieren (ver Cuadro 40).

Cuadro 40
Libertad de expresión en los hogares de los niños

¿En tu casa tienes la libertad de expresar lo que quieres?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	105	68.63	95	59.38	179	52.80	379	58.13
Algunas veces	44	28.76	51	31.88	127	37.46	222	34.05
Nunca	3	1.96	11	6.88	30	8.85	44	6.75
No contestó	1	0.65	3	1.88	3	0.88	7	1.07
TOTALES	153	100	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 645 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 14.5957$ $p = 0.00562$ $p < 0.05$ Nivel de riesgo = 0.05

Sí la valoración de la libertad de expresión que tienen los niños la vinculamos con el tipo de autoridad que ejercen cada uno de sus progenitores, se puede decir que las madres siguen siendo más condescendientes con los hijos en cuanto a que les permiten expresarse con mayor libertad que los padres, un 78.37% contra un 42.79% de las opiniones de los niños lo justifica.

Queda claro que más de la mitad de los chicos opinan que sus papás no les permiten expresar sus opiniones; con esto se reproduce, de alguna manera, lo que Esteban Krotz sostiene acerca de que las decisiones políticas y el autoritarismo se centran en quienes juegan el papel de actores económicos, lo cual sucede hasta en las últimas y más concretas relaciones sociales de los individuos, como la s establecidas en la familia (Krotz, 1996).

En los grupos populares parece más obvia la nula participación de los niños y de sus pensamiento en el contexto del hogar; como lo formula Francisco Paoli, esto es producto de la cultura política pasiva, caracterizada por un providencialismo y un paternalismo (Paoli, 1988) que se traduce en la postura que guardan sus papás. Bajo este esquema, un 58.41% de los niños de clase baja dicen que sus tutores no

los dejan opinar, contra un 37.25% de la clase alta. Por su parte, las mamás y los papás de esa misma clase son quienes más permiten la libertad de expresión, esto respaldado por un 86.93% y un 62.09% respectivamente (ver Cuadro 41).

Cuadro 41
Libertad de expresión por padre de familia a los hijos

En tu casa te permiten expresar tus opiniones...		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
M A M Á	Si	133	86.93	126	78.75	252	74.34	511	78.37
	No	20	13.07	31	19.38	71	20.94	122	18.71
	No contestó	0	0.00	3	1.88	16	4.72	19	2.91
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00
P A P Á	Si	95	62.09	68	42.50	116	34.22	279	42.79
	No	57	37.25	88	55.00	198	58.41	343	52.61
	No contestó	1	0.65	4	2.50	25	7.37	30	4.60
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Mamá: n=633 (No se tomó en cuenta a las mamás que no contestaron).

$\chi^2 = 5.3268$ $p = 0.0697$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo = 0.05

Papá: n=622 (No se tomó en cuenta a los papás que no contestaron).

$\chi^2 = 27.0067$ $p = 0.00000125$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo = 0.05

Cuando se trata de medir la libertad de expresión sobre asuntos que atañen de manera particular a las familias y lo articulamos al estrato poblacional, se repite el mismo esquema que se ha venido presentando a lo largo de los párrafos anteriores. Es a los niños de clase alta a quienes más se les permite expresar sus pensamientos sobre asuntos familiares y, de igual forma, es la mamá quien más lo aprueba. Las mamás del grupo socioeconómico alto (49.67%) son quienes más consienten la participación de los chicos en agendas de discusión familiar, contrario a los papás de este mismo grupo, quienes disminuyen dicho consentimiento (27.45%); son los papás de la clase media quienes menos admiten la participación de sus hijos en los asuntos familiares (ver Cuadro 42).

Cuadro 42
Libertad de expresión sobre asuntos familiares

¿Tus papás te permiten opinar sobre asuntos de tu familia y de casa?		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
MAMÁ	Siempre	76	49.67	68	42.50	105	30.97	249	38.19
	Algunas veces	60	39.22	74	46.25	179	52.80	313	48.01
	Nunca	15	9.80	16	10.00	53	15.63	84	12.88
	No contestó	2	1.31	2	1.25	2	0.59	6	0.92
TOTALES		153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00
PAPÁ	Siempre	42	27.45	28	17.50	69	20.35	139	21.32
	Algunas veces	95	62.09	99	61.88	177	52.21	371	56.90
	Nunca	14	9.15	31	19.38	87	25.66	132	20.25
	No contestó	2	1.31	2	1.25	6	1.77	10	1.53
TOTALES		153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Mamá: n= 646 (No se tomó en cuenta a las mamás que no contestaron).

$\chi^2 = 19.0291$ p=0.0008, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Papá: n=642 (No se tomó en cuenta a los papás que no contestaron).

$\chi^2 = 20.9247$ p= 0.0003, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Cuando a los niños se les preguntó acerca de la comunicación familiar entre ellos y sus padres para la toma de decisiones, menos de la mitad aceptaron que se les permite tomar decisiones, casi en la misma proporción para los papás (42.79%) y las mamás (43.10%). Contrariamente a la postura de las mamás en cuanto a la libertad de expresión en sus hogares, aquí fueron los papás de la clase alta, el 62.09%, quienes más admiten que sus hijos tomen sus propias decisiones. Los padres del grupo socioeconómico popular siguieron representando a quienes menos admiten que los niños tomen decisiones, las mamás con un 37.17% y los papás con un 34.22% (ver Cuadro 43).

Cuadro 43
Niños y toma de decisiones en el hogar de acuerdo al rol de sus padres

¿Tus papás te dejan tomar tus propias decisiones?		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
MAMÁ	Si	88	57.52	67	41.88	126	37.17	281	43.10
	No	65	42.48	88	55.00	184	54.28	337	51.69
	No contestó	0	0.00	5	3.13	29	8.55	34	5.21
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00
PAPÁ	Si	95	62.09	68	42.50	116	34.22	279	42.79
	No	57	37.25	88	55.00	198	58.41	343	52.61
	No contestó	1	0.65	4	2.50	25	7.37	30	4.60
	TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Mamá: n= 618 (No se tomó en cuenta a las mamás que no contestaron).

$\chi^2 = 12.18$ p=0.0023, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Papá: n= 622 (No se tomó en cuenta a los papás que no contestaron).

$\chi^2 = 27.01$ p= 0.00000125, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

En el ambiente escolar la confianza de los niños hacia sus profesores se caracteriza por ser entre buena (54.29%) y regular (26.99%), nivel de confianza que está por debajo del que manifestaron para sus padres (ver Cuadros 38 y 43). En lo que respecta a esta misma temática, pero ahora por grupos socioeconómicos, se encontró que los niños de la clase media son quienes más confianza le tienen a sus profesores (66.25%) y que los niños de clase alta son quienes menos confianza (44.44%) otorgan al profesorado (ver Cuadro 44).

Cuadro 44
Confianza establecida entre niños y profesores

¿Cómo consideras la confianza hacia tu profesor?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Buena	68	44.44	106	66.25	180	53.10	354	54.29
Regular	69	45.10	35	21.88	72	21.24	176	26.99
Nula	12	7.84	8	5.00	4	1.18	24	3.68
No contestó	4	2.61	11	6.88	83	24.48	98	15.03
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 554 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 34.34$ $p = 5.84752 \times 10^{-07}$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

En cuanto a la libertad de expresión permitida en las escuelas por los directivos, profesores y personal de apoyo en general, es a los escolares de la clase baja a quienes más se les permiten expresarse, esto con un 44.54% de las opiniones, y son las escuelas de estratos altos donde menos se permiten la libertad de expresión, según las respuestas de los niños de ese grupo que tan sólo suman un 37.91% de de respuestas positivas.

En cuanto a la libertad de expresión que permiten los profesores a sus pupilos, las respuestas son muy parejas entre los diferentes grupos sociales con un promedio de 53% (de siempre) y 40% (de algunas veces) de respuestas (ver Cuadro 45).

Cuadro 45
Libertad de expresión en la escuela

En tu escuela, ¿tienes la libertad de expresar lo que quieres?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	58	37.91	67	41.88	151	44.54	276	42.33
Algunas veces	82	53.59	77	48.13	146	43.07	305	46.78
Nunca	13	8.50	14	8.75	39	11.50	66	10.12
No contestó	0	0.00	2	1.25	3	0.88	5	0.77
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 647 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 4.99$ $p = 0.2880$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

En general, se puede deducir que los profesores y los ambientes escolares se caracterizan por formas rígidas de comunicación política en lo referente a la libertad de expresión permitida a los niños, y son en las instituciones educativas de estratos altos donde las estructuras normativas, códigos de ética y valores en las relaciones entre personal educativo y escolares restringen más los canales de opinión y de participación en la toma de decisiones y, por ende, de la formación política. Esto se confirma con las respuestas o nulas respuestas del profesorado, quienes en su gran mayoría no contestaron las preguntas relacionadas a la libertad de expresión o a la posibilidad de permitir a sus alumnos opinar con respecto a los cursos o normatividad de convivencia en el aula. Los maestros que contestaron, lo hicieron tíbiamente con un 40% en promedio para decir que algunas veces permitían la participación de sus alumnos, contra un 30% que dice permitirlo siempre.

Cuadro 46
Libertad de expresión por profesores a sus alumnos

¿Tu maestro te permite opinar y es muy abierto ante tus dudas?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	83	54.25	84	52.50	186	54.87	353	54.14
Algunas veces	63	41.18	66	41.25	137	40.41	266	40.80
Nunca	7	4.58	8	5.00	14	4.13	29	4.45
No contestó	0	0.00	2	1.25	2	.59	4	0.61
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 648 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 0.32$ $p = 0.9885$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

La comunicación política en esencia, además de la confianza entre los interlocutores y la libertad de expresión, se caracteriza por la generación de

ambientes donde los diálogos se estructuran por agendas en las que los asuntos políticos son el tema central. Es en los diálogos donde los niños aprenden los significados de la cultura política familiar y escolar, y son los padres y los profesores quienes a través de los temas tratados durante el dialogo van politizando los niños.

La política en los diálogos sostenidos entre padres e hijos y entre profesores y alumnos, es entendida por estos personajes en el sentido más común, al referirse a los actos y hechos realizados en el ámbito institucionalizado de la política como son los asuntos del Estado y los partidos políticos. De ahí que el registro realizado sobre el tiempo dedicado a los temas políticos, sea relativamente mínimo en la casa y más amplios en las escuelas, ambos espacios considerados por padres y niños como los más adecuados para hablar de política.

El porcentaje en las opiniones de los niños en cuanto a si conversan sobre asuntos políticos con sus padres es muy bajo, 2.91%, para quienes responden a la opción de *siempre*; pero si consideramos el peso de la conversación política como un acto que se realiza *en algunas ocasiones*, dicho porcentaje se incrementa hasta lograr un 67.48% de las opiniones (ver Cuadro 47). Es en la clase alta (4.58%) donde más niños expresan que *siempre* se dialoga sobre política, en la clase media es donde hay más niños que dicen dialogar sobre política *algunas veces* (73.13%). Por su parte la conversación política de los niños con sus profesores sube dos puntos porcentuales al ocupar un 4.45% como tema que *siempre* se trata en las escuelas, cifra que aumenta a un 70.71% para quienes aceptan que *algunas veces* realizan esta acción. Cabe señalar que es en el grupo popular donde los niños más hablan de política, siempre con un 5.31% (ver Cuadro 48).

Cuadro 47
Conversación política con los padres

¿Qué tan seguido hablas de política con tus padres?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	7	4.58	3	1.88	9	2.65	19	2.91
Algunas veces	104	67.97	117	73.13	219	64.60	440	67.48
Nunca	41	26.80	38	23.75	106	31.27	185	28.37
No contestó	1	0.65	2	1.25	5	1.47	8	1.23
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 644 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 5.36$, $p = 0.2289$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Cuadro 48
Conversación política con los profesores

¿Qué tan seguido hablas de política con tus profesores?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	5	3.27	6	3.75	18	5.31	29	4.45
Algunas veces	109	71.24	114	71.25	238	70.21	461	70.71
Nunca	38	24.84	37	23.13	74	21.83	149	22.85
No contestó	1	0.65	3	1.88	9	2.65	13	1.99
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 639 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$X^2 = 1.62$ $p = 0.8050$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

9.7 La agencia política infantil en la escuela y en la familia

El concepto de *agencia* lo desarrolla Anthony Giddens (1984) y lo entiende como la capacidad que tienen los individuos para reinterpretar y movilizar recursos de esquemas culturales diferentes a los que le dieron origen. Para este autor la vida social y lo que desarrolla el agente dentro de la cultura política, es entendido no como un estado último y acabado del sistema social, sino como un proceso donde se construyen interacciones y escenarios de significados a través de la *obra práctica* (actos cotidianos) de sus miembros.

Estos escenarios de significados se refieren al conjunto de conceptos como elementos constitutivos de los signos que circulan en redes sociales, que son generados y apropiados en grupos y que dan sentido a los modelos de creencias, valores, conocimientos, prácticas y acciones de la vida social. Así los signos y sus significados son la esencia de la vida cultural en sociedad (Giddens 1984).

Para Cohen (1987) la *agencia humana* actúa para producir, reproducir y cambiar estructuras. Es ahí donde se encuentran las formas de gestación de las culturas políticas. En esta noción de agencia, es donde reside la capacidad que tiene el individuo para cambiar el universo de significados y creaciones sociales y el complejo de actividades y productos intelectuales y manuales; sin embargo, en el caso de la agencia de los niños, -apenas en formación- esa capacidad se encuentra disminuida por el marco de posibilidades sociales de sus ambientes familiares, escolares y comunitarios.

Ser agente en un campo determinado es sinónimo de poder. Como dice Giddens: “Un agente cesa de serlo si él o ella pierde la capacidad de marcar una diferencia, es decir, de ejercer algún tipo de poder” (Giddens, 1984; 14).

Los niños, más que otros miembros de la sociedad, no pueden desarrollar sus capacidades básicas y fundamentales fuera o de manera independiente de la sociedad, sólo su inserción en grupos mínimamente organizados y estructurados les permitirá un desarrollo afectivo y social aceptable para tener acceso al pensamiento lógico y al razonamiento abstracto (Piaget, 1997).

Visto de esta manera, el niño en su papel de agente es considerado como un ser vivo con conciencia de ser tal, que establece relaciones dinámicas y bidireccionales con los otros y con el medio en que vive y del cual se diferencia. Durante los primeros años de la infancia, el niño empieza a interactuar y hacerse consciente del mundo en que vive, sobre todo relaciona conductas y no ideologías, roles mas que concepciones (Sánchez, 1994; Nateras, 1995).

El proceso de agencia lleva al agente por diferentes caminos y resultados socialmente esperados y aceptados, y esto debido, entre otras cosas, a la estructura en la que se desenvuelve. Así agencia y estructura son dos conceptos que se interrelacionan mutuamente y que en la actualidad, son inexplicables el uno sin el otro. Esta es una relación necesaria y aparentemente sencilla que se realiza espontáneamente, sin embargo, su comprensión requiere de un análisis profundo. Como todo lo vital es algo dinámico que en la realidad adquiere la forma de proceso, el proceso denominado socialización política se desarrolla en la acción cotidiana de los sujetos y es parte estructurante de las culturas políticas; se desarrolla pues dentro de la estructura social y a partir de la agencia de los individuos, entre los cuales se encuentran, sin duda alguna, los niños.

La estructura y las relaciones del niño mexicano con los agentes sociales más cercanos están mediadas, la mayoría de las veces, por formas autoritarias e imperativas que ponen su acento en la obediencia y en una cierta forma de pasividad social, esto como producto de la cultura política desarrollada en México,

que se reproduce en un providencialismo político (Paoli, 1988). Los niños, junto con los ancianos como los principales sujetos vulnerables de la estructura cultural, se encierran en un tipo de agencia mucho más limitada y marginada que se desarrolla con sus propias características en un mundo político infantil, pero que reproduce valores, significados y prácticas parecidas a la cultura política de los adultos.

Desde la infancia se aprende, no sin conflicto, que la relación social y la interacción con los otros, en este caso con los padres y maestros, están mediadas por las formas imperativas de esa estructura que en la familia y en la escuela se traduce, como lo plantea Uribe, “en órdenes tales como: ¡No hagas eso! ¡No hagas lo otro! ¡No toques, y no te toques! a las que más adelante se van añadiendo otras prohibiciones ¡No te juntes con fulano!! ¡No preguntes demasiado!, llevándolo al extremo ¡No pienses! y pudiendo tomar otras formas ¡Haz eso o aquello!” (Uribe, 1995:12).

Los niños inician su trabajo de agencia política, producto de una socialización recreada por la estructura social, a través de la familia, la escuela y la televisión y haciendo uso de caminos y estrategias parecidas a los de los adultos. El niño actúa a partir de formas simples y muy parecidas a los agentes adultos de la *real politik*, hasta llegar a formas complejas, pero matizadas por este período de la infancia, donde se reproducen los principales procesos políticos tales como el manejo y control del poder por parte de algunos niños sobre otros en sus ambientes particulares, sobre todo en actividades como el juego y la participación en grupos deportivos y escolares, el ejercicio de sus derechos y obligaciones, la práctica de toma de decisiones cotidianas y la participación y organización en hechos y eventos grupales con sus padres, hermanos y maestros, todo esto en los ambientes familiares y escolares.

Las estrategias de los niños que definen la cultura política infantil se caracterizan por sus formas de participación política resultantes de procesos de socialización política. La militancia política que desarrollan algunos niños, reproduce los esquemas del trabajo político que ejercen algunos grupos para conseguir o lograr un objetivo, en pro o en contra del sistema de control establecido; por otro lado, la agencia política que muchos de los niños desarrollan en sus hogares y en sus

salones de clases, reformula el proceso de socialización política redefiniendo su carácter subjetivo y dialéctico a partir del papel que ejercen como agentes y no como simples receptores y reproductores de la estructura social.

También el conocimiento, el expresar una opinión y el tomar una postura ante las principales instituciones políticas oficiales, como el gobierno y los partidos políticos, incorpora a los niños a la dimensión de ciudadanos en formación. El aprender siendo un agente político que estructura su cultura política, al mismo tiempo que ésta lo determina a él, es una nueva forma de explicar la socialización política infantil.

9.7.1 Participación política infantil

La Participación política en los niños se caracteriza por ser una forma de interpretar y actuar políticamente ante ciertos sucesos. Esta forma de ver las cosas y de interactuar con otros sujetos se manifiesta ante un evento o hecho social que se enmarca -con sus significados referentes a la política, tales como su concepción, participación, y acciones específicas que norman su comportamiento- en su cultura política específica.

La militancia política de los adultos -que se refiere al trabajo que realiza un grupo de simpatizantes de un partido, asociación o grupo que cuenta con objetivos e ideología claramente definidos, y que contrastan con otros grupos de poder-, se dirige en la mayoría de los casos hacia referentes vinculados a la búsqueda de la democracia, casi siempre en el contexto del funcionamiento de las instituciones políticas, el respeto por los derechos civiles, las leyes, las elecciones y el voto (Uribe, 1995). A diferencia de esa militancia, la participación política de los niños se refiere al proceso de formación en donde pueden externar sus opiniones acerca de una temática, definir sus espacios de acción, establecer compromisos, tomar postura y actuar ante los significados que se creen y se crean.

Es aquí donde los niños expresan sus posturas y actúan a favor o en contra de lo que se realiza, lo que se dice, lo que se hace, lo que se promete y lo que se cumple. Esta visión multicotómica de los niños, reproducida y aprendida por los

programas televisivos (ver capítulo VIII), facilita la división entre los unos y los otros, los de arriba y los de abajo o entre ellos y nosotros. Los conflictos en este caso, al igual que en los adultos, se pueden manifestar también en formas de protesta, movilizaciones, abstenciones, confrontaciones y silencios ante los otros (Delahanty, 1995), claro está que con sus características propias y en espacios del mundo infantil.

La participación política infantil, además de no considerarse un concepto común, suele no ser aceptada como una práctica de los niños debido a las imágenes que tenemos en torno a la política, las cuales nos hacen verla como algo exclusivo de los políticos, de los que tienen tiempo, de los expertos, de los militantes partidistas, o como algo que se percibe en términos instrumentales como el voto y las elecciones, dejando de lado otras esferas de la vida social en las que también se aplica la política, aquellas en las que practican otros grupos de individuos como los ancianos, discapacitados, enfermos o los propios niños.

En este trabajo la participación política de los niños se refiere a aquellas formas de pensar, sentir y actuar ante lo político que se desarrollan en la vida cotidiana y que suceden en los ambientes familiares, escolares, deportivos y comunitarios, espacios comunes del mundo infantil.

Así para entender que tanto son concientes los niños para desarrollar esa participación política, o de qué manera creen que han participado en eventos considerados por ellos mismos como políticos, se les preguntó si han participado en eventos políticos, el 19.79% respondieron que sí, porcentaje acumulado mayoritariamente por la participación de los niños de clase alta (ver Cuadro 49).

Cuadro 49
Participación política de los niños

¿Has participado en algún acto que consideres político?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
No	118	71.12	129	80.63	272	80.24	519	79.60
Sí	34	22.22	30	18.75	65	19.17	129	19.79
No contestó	1	0.65	1	0.63	2	0.59	4	0.61
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 648 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).
 $\chi^2 = 0.77$ p= 0.6817, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

En el caso de los niños que fueron entrevistados en sus hogares, la mayoría mencionó que no les interesaba la política; creo que esta postura, junto con el bajo porcentaje de niños que han participado en algún acto político, tiene que ver con lo que denomina Paoli (1988) providencialismo de la cultura política mexicana, caracterizado por una ignorancia hacia las cuestiones políticas y un paternalismo populista que todo lo resuelve desde arriba. El mexicano de clase popular poco se interesa por lo político, ya que es asunto del “presidente dispensador de dones y gracias” (Paoli, 1988; 34), cuando menos no lo hace hasta no estar envuelto en una situación que lo perjudique.

Al preguntarles a los niños entrevistados sobre su participación en algún acto político, dos de ellos la definen de manera muy específica en actividades escolares y uno de ellos en el hogar: “*he votado en las elecciones del colegio*” (niño familia C, clase alta), “*sí, en mi escuela, en equipos*” (niño familia A2, clase baja), “*La participación que tengo dentro de mi familia para tomar una decisión*” (niño familia B1, clase media). Coincidentemente, los escolares consideran que los espacios de mayor participación política son la escuela con un 6.13% y la familia con un 1.84%, aunque los niños de la clase alta le dan un porcentaje considerable a la temática de *los derechos de los niños*, 5.23%, dentro de su propio grupo socioeconómico, esto como una objetivación de la política institucionalizada y aplicada a su propio mundo y contrario a los que sucede con otros grupos que otorgan porcentajes mínimos (0.63% para la clase media y 0.88% para la baja) a participaciones como la señalada (ver Cuadro 50).

Otros espacios de la militancia política infantil dignos de considerar, aunque con pocos niños, son los referentes a la participación en equipos donde desarrollan actividades artísticas, deportivas, religiosas o culturales (ver Cuadro 50). Es en la actividad grupal donde los niños desarrollan competencias para el liderazgo, en la medida que se comparan entre sus demás compañeros y se dan cuenta que pueden incidir sobre ellos.

Cuadro 50
Espacios de participación política infantil

Espacios de participación política	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Ninguno	130	84.97	144	90.00	305	89.97	579	88.80
En la escuela	10	6.54	10	6.25	20	5.90	40	6.13
Derechos de los niños	8	5.23	1	0.63	3	0.88	12	1.84
En casa	3	1.96	3	1.88	6	1.77	12	1.84
Otros espacios	2	1.30	2	1.24	5	1.48	9	1.39
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $\chi^2= 12.99$ p= 0.1124, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

En lo que respecta a temáticas políticas como agendas de la militancia y conversación política infantil, los niños fueron quienes más consideraron temas políticos (26.08%) en relación con las niñas (19.35%). Los primeros lugares entre los niños fueron los asuntos escolares con un 8.04%, los problemas sociales con un 6.11% y los derechos de ellos mismos con un 4.18%; por su parte, las niñas solo consideraron dos temas como los más importantes dentro de la agenda de sus pláticas y discusión y éstos fueron, al igual que en el caso de los niños, los problemas sociales con 4.99% y los asuntos escolares y los derechos de los niños con 2.93%.

Es importante señalar que son los niños y niñas del grupo de clase baja quienes manifiestan una mayor concientización de ubicar los problemas sociales como temas de la política infantil, esto apoyado con un 7.19% y 6.98% respectivamente para cada género señalado; por su parte, el tema central de los chiquillos de la clase alta son los derechos de los niños con 8.75% para el caso de las niñas y 8.22% para el de los niños (ver Cuadro 51).

Cuadro 51
Actuación política infantil según género y clase

Temas políticos infantiles		Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
N I Ñ A S	Nada	64	80.00	72	80.9	139	80.81	275	80.65
	Asuntos escolares	1	1.25	3	3.37	6	3.49	10	2.93
	Los Derechos del niño	7	8.75	0	0.00	3	1.74	10	2.93
	Mis derechos	2	2.50	2	2.25	2	1.16	6	1.76
	Sobre problemas sociales	2	2.50	3	3.37	12	6.98	17	4.99
	Acerca del Gobierno	2	2.50	3	3.37	4	2.33	9	2.64
	Otros temas políticos	2	2.50	6	6.74	6	3.49	14	4.10
	TOTALES	80	100.00	89	100.00	172	100.00	341	100.00
N I Ñ O S	Nada	56	76.71	50	70.42	127	76.05	233	74.66
	Asuntos escolares	6	8.22	9	12.68	10	5.99	25	8.10
	Los Derechos del niño	4	5.48	1	1.41	1	0.60	6	1.92
	Mis derechos	1	1.37	1	1.41	5	2.98	7	2.44
	Sobre problemas sociales	3	4.11	4	5.63	12	7.19	19	6.12
	Otros temas políticos	3	4.11	6	8.45	12	7.19	21	6.76
	TOTALES	73	100.00	71	100.00	167	100.00	311	100.00

Niñas: n= 341, $\chi^2= 19.6489$ p= 0.0740, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Niños: n= 311, $\chi^2= 12.2394$ p= 0.2694, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

En lo que respecta a la militancia política, existen diferentes maneras de vivirla por parte de los niños, algunos la aplican sólo a nivel de concepción y otros en lo hacen sobre las diferentes actividades que realizan. La encuesta aplicada a los escolares de la Zona Metropolitana de Guadalajara, sobre todo la parte dedicada a la militancia política, sitúa en primer lugar, como espacios en que dicha militancia se desarrolla, a las áreas deportivas con un 45.71%, en segundo lugar al trabajo escolar con 27.91% y en tercer lugar a las actividades artísticas y religiosas con un 25%,

Es importante señalar que entre los niños de los diferentes grupos socioeconómicos, el trabajo deportivo -ya sea vivenciado como capitán del equipo, como el mejor deportista de éste o simplemente como participante o miembro-, ocupa el mayor porcentaje: 45.71%. Si analizamos este dato por estratos socioeconómicos, la distribución ocurre de la siguiente manera: 62.09% para la clase alta, 46.88% para la clase media y 37.76% para la clase baja. El segundo lugar en este mismo tópico lo ocupó el trabajo escolar realizado por los niños, lugar logrado gracias a las opiniones de los niños en este campo, que fueron de 36.87% por parte de los niños de clase popular, 26.25% para los de la clase media y 9.80% por parte

de los niños de la clase alta (ver Cuadro 52). Es pertinente señalar que es en la escuela y en las actividades deportivas donde más se desarrolla la militancia política infantil.

Cuadro 52
Actuación política grupal en la vida cotidiana de los niños

¿A qué tipo de grupo perteneces?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Deportivo	95	62.09	75	46.88	128	37.76	298	45.71
De trabajo escolar	15	9.80	42	26.25	125	36.87	182	27.91
De baile	13	8.50	16	10.00	27	7.96	56	8.59
De música	13	8.50	13	8.13	27	7.96	53	8.13
No contestó	11	7.19	5	3.13	15	4.42	31	4.75
Religioso	4	2.61	8	5.00	14	4.13	26	3.99
Otro	2	1.31	1	0.63	3	0.88	6	0.92
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $\chi^2= 46.48$ p= 0.00000546, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Hay que reconocer que la participación política se caracteriza también por el rol que desempeñan los niños en los grupos o en los equipos de trabajo escolar, familiar o comunitario. Del total de niños encuestados, tan sólo el 22.24% consideraron haber actuado como líderes, mientras que el 71.63%, la mayoría, reconocieron haberlo hecho como miembros o participantes; además, es en los grupos socioeconómicos de clase media y baja donde ligeramente existe una mayor participación en el rol de líderes, como capitanes o jefes de grupo (ver Cuadro 53).

Por otra parte, la mitad de los profesores de los niños encuestados consideraron que algunos niños ejercen algún tipo de poder sobre sus compañeros; un 43% mencionó que mediante el liderazgo y un 7% consideró que lo anterior sucede al tener libertad de expresión y de actuación. Asimismo, el 50% de los profesores consideran que los niños hacen política en el salón de clases.

Cuadro 53
Rol político de los niños en los grupos

En ese equipo o grupo ¿qué lugar ocupas?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Sólo miembro	113	73.86	115	71.88	239	70.50	467	71.63
Capitán o jefe	27	17.65	39	24.38	79	23.30	145	22.24
No contestó	13	8.50	6	3.75	21	6.19	40	6.13
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 612 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 1.96$ $p = 0.3747$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Ese rol de liderazgo que ejercen los niños se define también por las formas en que éstos participan en las decisiones de carácter grupal, que en ocasiones se da de manera negociada y considerando la participación de todos los integrantes del grupo. La mayoría de los niños, el 76.53%, consideró que la mejor manera de tomar decisiones es por la vía democrática, y fue en la clase alta donde existe mayor consenso ante tal opinión, esto con un 86.93% que supera a las opiniones de los niños de la clase media y baja, quienes sumaron un 76.88% y un 71.68% respectivamente (ver Cuadro 54).

Cuadro 54
Actuación y decisiones grupales según la clase social de los niños

¿Las decisiones de un grupo deben hacerse de forma negociada y con la participación de todos?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Cierto	133	86.93	123	76.88	243	71.68	499	76.53
No sé	14	9.15	13	8.13	50	14.75	77	11.81
Falso	6	3.92	24	15.00	46	13.57	76	11.66
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 612 $\chi^2 = 18.8925$ $p = 0.0008249$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Para confirmar hasta dónde los niños entienden su rol en la denominada militancia política se les pidió reflexionar acerca de sí el discutir y tomar en cuenta la opinión de los demás es un acto político. Un 42.02% estuvo de acuerdo con tal situación, lo que representó estar en contra del mismo porcentaje que representó a los niños que no están de acuerdo (ver Cuadro 55).

Cuadro 55
Tolerancia y política infantil

Al discutir y tomar en cuenta la opinión de los demás, ¿hacemos política?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Cierto	59	38.56	68	42.50	147	43.36	274	42.02
Falso	79	51.63	65	40.63	130	38.35	274	42.02
No sé	15	9.80	27	16.88	62	18.29	104	15.96
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

Por su parte son los niños del estrato socioeconómico bajo, (43.36%) quienes más creen que la política se hace mediante la discusión y en el momento en que se toma en cuenta la opinión de los demás, a ellos le siguen los niños de la clase media con 42.50%, y los de la clase alta con 38.56% de las opiniones.

9.7.2 Política infantil en la familia y en la escuela

Para entender la política infantil es necesario vincular los conceptos de cultura política y agencia política. Uno desde la perspectiva del marco estructural que propone un sistema de significados -resultado de las agencias de ellos y de otros como sujetos- donde aprenden y se desarrollan; y el otro, desde la visión del sujeto, en este caso los niños, como promotor de concepciones y significados que los hacen jugar un papel de agentes -a su vez son resultado de la cultura política en que conviven- en su condición de individuos en formación.

Tradicionalmente el concepto de política se ha relacionando con un marco más estructural, contextualizado por las funciones del sistema político institucionalizado (Estado, gobierno, partidos políticos y elecciones) y reduciendo los conocimientos, creencias, actitudes, prácticas, y comportamientos de los individuos exclusivamente a ese ámbito. En este estudio la política se entiende en un sentido más amplio y desde los agentes sociales, sus confrontaciones y conflictos (Alonso y Rodríguez, 1990).

En esta concepción, la cultura política también la visualizamos en un sentido más abierto, referido a estructuras constituidas por sistemas de significados operados a través de valores, creencias, conocimientos, normas, ritos, acciones y prácticas cotidianas de los agentes sociales en su esfera política y en sus distintos

grupos y comunidades. A su vez, estas estructuras están condicionadas y condicionan a factores más amplios de la cultura en general de la sociedad y del contexto espacio-temporal en el que se enmarcan.

Para Giddens (1984), las estructuras en los sistemas sociales son estructuras de significación, donde la existencia de signos son los elementos y resultado de los procesos comunicativos entre las interacciones grupales y agencias individuales. Estas estructuras deben ser entendidas en conexión con las estructuras de dominación y legitimación de los grupos de poder.

Así, las interrelaciones de los niños con sus padres, sus profesores, hermanos y grupos de pares, establecen juegos de poder, de negociación, de toma de decisiones, de prácticas, de creencias y de acciones de carácter político, que aunque se salen del ámbito de la política institucionalizada, forman parte de su agencia política que toma forma y vida en la cultura política en su sentido más amplio, pero que se operacionaliza en los ámbitos familiares y escolares.

Por ello, en este apartado es importante definir los elementos y factores promotores de la forma de pensar y actuar de los niños en sus familias y en la escuela. Un elemento que define su actuación como agentes políticos es, sin duda, su participación en asuntos familiares y escolares, donde opinan, deciden y actúan.

Un número importante de los escolares encuestados consideran que en sus casas y en sus salones de clases existen ambientes o culturas políticas que les permiten el aprendizaje y el desarrollo de actividades políticas. Así, dicen los niños, son los espacios brindados por sus familias en donde más participan, opinan y deciden (71.78%) y después de éstos, se sitúan los ofrecidos en la escuela, 67.02% (ver Cuadros 56 y 57). Cabe señalar que una vez más, son los chiquillos de la clase alta quienes más participan en asuntos de carácter político, ya sea en ambientes escolares o familiares.

Cuadro 56
Contexto de la actuación política en la familia

¿Has participado en tu familia en asuntos donde tengas que opinar y decidir?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Sí	121	79.08	110	68.75	237	69.91	468	71.78
No	32	20.92	48	30.00	99	29.20	179	27.45
No contestó	0	0.00	2	1.25	3	0.88	5	0.77
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 647 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).
 $\chi^2= 4.61$ $p= 0.0998$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

La mayoría de los niños, situados en los dos ambientes de mayor interrelación que tienen durante este período de su vida (familia y escuela), pueden ser considerados como agentes que hacen política en su formación desde la perspectiva teórica y práctica: teórica, porque aprenden de las enseñanzas de esa cultura política en la que han convivido con profesores, padres y televisión; práctica, por el rol que juegan en sus interacciones, negociaciones, toma de posturas y decisiones, de acuerdo a su mundo político y en el contacto que mantienen con los demás miembros de su grupo.

Cuadro 57
Contexto de la actuación política en la escuela

¿Has participado en tu escuela en asuntos donde tengas que opinar y decidir?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Sí	121	79.08	98	61.25	218	64.31	437	67.02
No	32	20.92	61	38.13	120	35.40	213	32.67
No contestó	0	0.00	1	0.63	1	0.29	2	0.31
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 650 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).
 $\chi^2= 13.165$ $p= 0.001384$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

En cuanto a la política que desarrollan los niños, consideraron a la escuela como el lugar donde más se reproducen eventos que se asemejan a los políticos de carácter institucional. Sobre esta línea, los escolares, por lo menos el 25% de ellos, consideran que la organización de reuniones sociales son los eventos de participación política más recurrentes; a este evento le sigue, con un 20.86%, la realización de trabajos escolares y con un 6.60% la elección del jefe de grupo. Otras actividades como el cumplimiento del reglamento, los juegos, los debates grupales, las actividades cívicas, el trabajo en equipo y la participación en la cooperativa son

consideradas en menor escala como parte del ejercicio político ejercido en la escuela (ver Cuadro 58).

Si analizamos los datos anteriores por estrato socioeconómico, encontramos que en los estratos medio y bajo los niños consideran que la organización de eventos y reuniones sociales son los momentos donde mayormente desarrollan la política dentro del contexto escolar, con porcentajes de 23.75% y 35.10% respectivamente. Esta situación no se repite con los niños de la clase alta, quienes consideran en primer lugar la realización de trabajos escolares, con un 31.37%, y la elección del jefe de grupo, con un 20.92%, como los eventos en donde tienen mayor oportunidad de actuar en los marcos de la política (ver Cuadro 58). Tal parece que es en este último estrato socioeconómico donde mayor conciencia se tiene de la actividad política clasificada como solo para adultos.

Cuadro 58
Eventos políticos de los niños en el contexto escolar

Eventos	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Ninguno	48	31.37	68	42.50	138	40.71	254	38.96
En la organización de reuniones y eventos sociales	6	3.92	38	23.75	119	35.10	163	25.00
Trabajos escolares	48	31.37	41	25.63	47	13.86	136	20.86
Elección del jefe de grupo	32	20.92	6	3.75	5	1.47	43	6.60
No recordados por el niño	10	6.54	2	1.25	6	1.77	18	2.76
Cumplimiento del reglamento	6	3.92	2	1.25	7	2.06	15	2.30
En el juego	0	0.00	1	0.63	5	1.47	6	0.92
En debates grupales	2	1.31	1	0.63	3	0.88	6	0.92
Otros eventos	1	0.65	1	0.63	9	2.68	11	1.68
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 650 χ^2 = cercana al infinito $p= 7.4343E^{-29}$, $p<0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

La política que desarrollan los niños en sus hogares se refiere a eventos más cotidianos y por ende más alejados de los significados comunes de la política institucional, sin embargo los pequeños llevan a cabo procesos en los que tienen que participar, junto con sus padres y hermanos, en la toma de decisiones. Ejemplo de ello son los momentos que los niños reconocen bajo esta línea, como el salir de paseo (16.87%), tratar asuntos y conflictos familiares (10.28%) organización de fiestas (4.29%) cumplir con obligaciones del hogar (3.83%) y muchos más (ver Cuadro 59).

Cuadro 59
Eventos políticos de los niños en el contexto familiar.

Eventos	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Nada	44	28.76	48	30.00	159	46.90	251	38.50
Para salir de paseo	41	26.80	18	11.25	51	15.04	110	16.87
Asuntos familiares	13	8.50	15	9.38	39	11.50	67	10.28
Conflictos familiares	2	1.31	38	23.75	6	1.77	46	10.28
No recordados	27	17.65	3	1.88	8	2.36	38	5.83
Organización de fiestas	3	1.96	6	3.75	19	5.60	28	4.29
Obligaciones del hogar	1	0.65	10	6.25	14	4.13	25	3.83
Sobre la comida	6	3.92	4	2.50	11	3.24	21	3.22
Sobre las compras del hogar	4	2.61	6	3.75	4	1.18	14	2.15
Al cambiarnos de casa	2	1.31	1	0.63	5	1.47	8	1.23
Sobre las reglas que hay que cumplir	5	3.27	2	1.25	2	0.59	8	1.23
Varios temas	4	2.61	1	0.63	2	0.59	8	1.23
Para jugar	0	0.00	1	0.63	3	0.88	4	.061
Sobre asuntos de la escuela	0	0.00	1	0.63	2	0.59	3	0.46
Otros asuntos	1	0.65	6	3.75	14	4.13	21	3.22
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

La forma en que se desarrolla la política en el hogar y en la escuela está determinada por el tipo de autoridad que ejercen los padres y los profesores y por el sistema de reglas que se establecen en los dos ambientes. Tanto los sistemas de autoridad como el de normatividad, son criterios que definen la parte estructural de una cultura política. Los niños, como agentes políticos, tienen que negociar de acuerdo a marcos constituidos por quienes cuentan con el poder y a su vez por la replica de las estructuras de convivencia macro de la cultura política regional o nacional.

En diferentes ensayos y trabajos de investigación se presenta al autoritarismo como el tipo clásico de autoridad de la vida política mexicana (Durand, 1995; Fernández, 1996); “como resultado de patologías familiares, los niños mexicanos desarrollan actitudes primarias de desconfianza, miedo y hostilidad -pero también de resignación ante lo inevitable- ante un padre omnipotente, imprevisible, necesario y brutal” (De la Peña, 1992). Y cuando el padre está ausente, su ausencia es estigma y sentimiento irreparable de carencia en todos los sentidos, incluso en la seguridad y actitudes hacia lo político (Alveano, 1998).

A pesar de la figura mostrada, al padre de una familia nuclear en términos más o menos típicos o dentro de lo que caracteriza a una familia urbana, es considerado como responsable y proveedor de todo el grupo, y se espera que ejerza su autoridad de una manera estricta e incontestada (Díaz, 1968).

Como resultado de las entrevistas realizadas a los papás, se encontró que éstos ejercen su autoridad en la familia y en otros espacios de manera limitada a ciertos aspectos de la vida comunitaria, tales como al *“ejercer mi paternidad y cumplir con mi trabajo”* (Papá familia C, clase alta), *“participando, como inquilino, en una sesión de colonos”* (Papá familia B1, clase media), o *“cuando se hacen juntas en la colonia y participo”* (Papá familia A2, clase baja). El tipo de autoridad que impera en los padres, sin duda juega un rol importante en el tipo de postura política que adoptan los niños y en el juego que desarrollan como agentes políticos.

En las familias entrevistadas sólo un papá fue considerado por su esposa y su hija como autoritario (mamá e hija familia A2, clase baja); los demás padres entrevistados fueron considerados como participativos o democráticos, tanto por sus esposas o esposos como por sus hijos y hasta por ellos mismos.

A pesar de respuestas como las comentadas anteriormente, los niños entrevistados mencionaron que poco participan en las decisiones familiares y que son los papás los que toman las decisiones importantes: *“no tengo lo que se dice autoridad, doy mi opinión para que mis papás tomen una decisión correcta ante alguna situación”* (Niño familia C, clase alta); los otros niños reafirman la misma postura, con la salvedad de que ellos ejercen autoridad sólo sobre sus hermanos menores: *“yo casi no tengo autoridad, a la única que puedo ejercer autoridad es a mi hermanita menor cuando la regaño cuando se porta mal”* (Niño familia B1, clase media). Aunque parezca un poco contradictorio, la mayoría de los niños entrevistados coincidieron en afirmar que tanto papás como mamás son flexibles al tomar decisiones en sus casas. Sólo en los casos de la clase media los infantes consideraron que sus padres, sobre todo el papá, son muy autoritarios cuando de asuntos escolares se trataba.

Complementando lo anterior, los escolares consideran que la mayoría de las veces sus padres les imponen reglas; esto no varía mucho de acuerdo a la clase social, en general un 33.13% de los niños aseguran tal situación, mientras que el

48.62% y el 17.94% dijeron que sus padres imponen reglas sólo algunas veces o nunca (ver Cuadro 60).

Cuadro 60
Imposición de reglas en el contexto familiar del niño

En tu casa ¿tus padres te imponen reglas?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Algunas veces	78	50.98	85	53.13	154	45.43	317	48.62
Siempre	62	40.52	49	30.63	105	30.97	216	33.13
Nunca	13	8.50	25	15.63	79	23.30	117	17.94
No contestó	0	0.00	1	0.63	1	0.29	2	0.31
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 650 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 18.342$ p= 0.001057, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

En la escuela disminuye proporcionalmente la aplicación de reglas que los propios niños consideran como duras y, de igual que en los ambientes familiares, el estrato socioeconómico poco influye para ello: el 51.07% de los niños creen que solo algunas veces se emplea la normatividad y un 35.58% consideran que eso nunca sucede (ver Cuadro 61).

Cuadro 61
Imposición de reglas en el contexto escolar del niño

¿En tu escuela se han impuesto reglas muy duras?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Algunas veces	71	46.41	81	50.63	181	53.39	333	51.07
Nunca	47	30.72	65	40.63	120	35.40	232	35.58
Siempre	35	22.88	11	6.88	31	9.14	77	11.81
No contestó	0	0.00	3	1.88	7	2.06	10	1.53
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 642 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 24.094$ p= 7.6462E⁻⁰⁵, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Los niños de las entrevistas familiares coincidieron entre ellos acerca de la imposición de reglas en el hogar por parte de sus padres, en comportamiento de estos últimos y en la convivencia y organización de tiempos y actividades. También coincidieron en señalar que si no se cumplen existe el regaño, el castigo o hasta golpes por las faltas cometidas. Por otra parte, algunos papás dijeron que a sus hijos se les explicaba la función de las reglas en el hogar: *“yo tal vez no explico la razón*

por la cual impongo las reglas, pero la mayoría de veces explico el por qué hay que hacer las cosas” (papá familia B1, clase media).

Ahora bien, en lo que respecta al contexto escolar y la determinación de reglas, ocho profesores, de los 14 encuestados, sostuvieron que los alumnos opinan para acordar la imposición de las normas que tienen que ver con el comportamiento dentro del salón de clases, mientras que los otros seis dijeron que combinar la participación de la dirección, la de los niños y la de ellos.

En general parece claro que tanto los esquemas normativos, como la autoridad de padres y profesores continúan repitiendo esquemas de conducta política localista (Estrada, 1973) y providencialista (Paoli, 1988) en los ambientes cotidianos de convivencia de los niños. Es decir tanto Paoli como Estrada sostienen que en los ambientes políticos, la población y los líderes políticos en general de un región de la provincia mexicana, actúan bajo una dependencia del centro político y con ello reproducen un autoritarismo que se reproduce como necesario para el pueblo en general. Así en las familias de los niños el autoritarismo sigue siendo la forma más usada por sus mentores, pero con una implicación mayor de estos últimos, sobre todo para el cumplimiento de las reglas y en su participación en la toma de decisiones acerca de asuntos de índole familiar y escolar, en aspectos organizativos y de cooperación.

Todavía no existe entre los niños y sus padres una relación política de participación mutua en todos los aspectos de la organización familiar, parece que en las escuelas se ha provocado, por la naturaleza propia de este ambiente, una mayor interacción en la toma de decisiones y organización de eventos académicos, deportivos y culturales.

9.7.3 Niños y política institucionalizada

La opinión de los niños acerca de la política institucionalizada forma parte de la agenda de los medios masivos de difusión, de las prácticas cotidianas entabladas en la familia y la escuela y hasta en las plataformas electorales de determinados políticos, sobre todo en épocas de elecciones. La prensa escrita es el medio de

comunicación que más utiliza los sondeos de opinión entre los niños con la finalidad de conocer sus gustos partidarios.

En este apartado se tratará de explicar lo que los escolares expresan como puntos de vista y significados en cuanto al interés de los políticos por sus familias, al significado de democracia, a la concepción que tienen de gobierno y a las preferencias que tienen por los partidos políticos.

En cuanto al interés de los políticos por las familias de los niños, solo el 26.38% creen, que se interesan y un 14.72% suponen que los líderes políticos no les interesa lo que piensa y necesita su familia (ver Cuadro 62).

Cuadro 62
Interés de los políticos hacia las familias de los niños

Creo que los políticos se interesan por lo que piensa y necesita mi familia:	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
No sé	91	59.48	95	59.38	198	58.41	384	58.90
Cierto	46	30.07	41	25.63	85	25.07	172	26.38
Falso	16	10.46	24	15.00	56	16.52	96	14.72
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $\chi^2 = 3.712$ $p = 0.4463$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

En lo referente a la percepción que tienen del gobierno, más de la mitad de los niños no saben si su familia debe de opinar en asuntos públicos, mientras que un 34.66% consideran que sus familias tienen mucho que decir a los políticos (ver, Cuadro 63).

Cuadro 62
Opinión familiar y gobierno

Mi familia tiene mucho que decir sobre lo que hace el gobierno:	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
No sé	67	43.79	90	56.25	179	52.80	336	51.53
Cierto	60	39.22	53	33.13	113	33.33	226	34.66
Falso	26	16.99	17	10.63	47	13.86	90	13.80
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $\chi^2 = 6.073$ $p = 0.1937$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

Por otro lado, un poco más de la tercera parte (35.89%) de los niños piensan que el gobierno refleja la voluntad del pueblo y otra similar (34.20%) piensan que el

trabajo del estado no responde a los intereses de la mayoría de las personas (ver Cuadro 64).

Cuadro 64
La democracia y el gobierno según los niños

Las acciones del gobierno reflejan la opinión de la mayoría de las personas:	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Cierto	49	32.03	52	32.50	133	39.23	234	35.89
Falso	71	46.41	56	35.00	96	28.32	223	34.20
No sé	33	21.57	52	32.50	110	32.45	195	29.91
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $\chi^2= 16.975$ p= 0.001954, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

Un indicador importante que se ha venido utilizando en este tipo de estudios se refiere a la preferencia política que los niños tienen acerca de los partidos y que estadísticamente sustentan hipótesis que permiten hacer correlaciones entre sus preferencias y las que tienen sus padres, particularmente con la madre (Nateras, 1995). Ante la pregunta realizada a los niños acerca del partido político por el que votarían en este momento, un 51.84% dijo que por el PAN, un 30.98% por el PRI y un 5.06% por el PRD, no habiendo muchas variaciones en las opiniones en cuanto a los grupos socioeconómicos, salvo en los niños de la clase baja, donde la diferencia entre las preferencias del PRI y del PAN fue mínima (ver Cuadro 65). Cabe señalar que los resultados fueron muy parecidos a los surgidos del proceso electoral para la presidencia de la república del año 2000.

Cuadro 65
Preferencia infantil sobre los Partidos Políticos Institucionales

¿Por cuál partido votarías?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
PAN	90	58.82	97	60.63	151	44.54	338	51.84
PRI	36	23.53	34	21.25	132	38.94	202	30.98
Otro	33	15.03	21	13.13	35	10.32	79	12.12
PRD	4	2.61	8	5.00	21	6.19	33	5.06
TOTALES	153	100.00	160	100.00	339	100.00	652	100.00

n= 652 $\chi^2= 26.644$ p= 0.0001690, p<0.05 Nivel de riesgo= 0.05

También se cuestionó a los niños con la finalidad de saber qué tanto identifican el partido político por el que votarían sus papás: un 28.83% dijo que no, y el resto contestó que sus padres votarían por el PAN (38.50%), por el PRI (23.93%)

y por el PRD (2.30%), planteamientos que obedecen perfectamente a los que ilustran las preferencias políticas de los niños (ver Cuadro 66).

Cuadro 66
Tradición política partidaria familiar de los niños

¿Por cuál partido votan tus papás?	Clase alta		Clase media		Clase baja		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
PAN	58	37.91	117	34.51	76	47.50	251	38.50
No lo sé	45	29.41	98	28.91	45	28.13	188	28.83
PRI	27	17.65	97	28.61	32	20.00	156	23.93
No votan	10	6.54	8	2.36	2	1.25	20	3.07
PRD	3	1.96	8	2.36	4	2.50	15	2.30
No contestó	7	4.58	6	1.77	0	0.00	13	1.99
Partido Verde Ecologista	3	1.96	5	1.47	1	0.63	9	1.38
TOTALES	153	100.00	339	100.00	160	100.00	652	100.00

n= 639 (no se tomó en cuenta a los niños que no respondieron).

$\chi^2 = 20.858$ $p = 0.02211$, $p < 0.05$ Nivel de riesgo= 0.05

La anterior situación coincide con la propuesta de de Octavio Nateras, en la que sostienen que la interacción y el papel que juegan los padres es determinante para mantener o crear la opinión acerca de la política en los niños, “es más probable que un niño considere que sus padres están en la razón, nunca se equivocan y por ello, asuman lo que sus padres hacen o dicen, pues es el punto de su admiración y aún no desarrollan sus capacidades de análisis y crítica” (Nateras, 1995: 34).

Los resultados presentados en este capítulo IX, demuestran como los niños adquieren conocimientos, actitudes, valores y significados políticos, como parte de un proceso particular de aprendizaje donde la televisión juega un papel fundamental.

Así en este capítulo el concepto de socialización política se traduce en un proceso identitario individual, que no siempre es resultado de procesos educacionales deliberados, sistematizados e institucionalizados, sino también del modelaje y agencia política personal y grupal de los niños, en un campo donde individuo y sociedad se interrelacionan en un complejo de factores interdependientes, que operan como mediadores de esa relación.

CONCLUSIONES

El formular conclusiones generales en un trabajo en el que cada capítulo redondea sus conceptos, ideas y reflexiones empíricas, requiere de una interpretación de segundo orden o nivel ya que presupone, además de presentar los principales resultados, formular las premisas y racionalidades que sustentan este trabajo y realizar una interpretación integrativa.

Cada capítulo por sí mismo, es un sistema de ideas que introduce, desarrolla y concluye sobre una temática. Aún los capítulos que presentan los resultados del trabajo de campo, integran algunas conceptualizaciones que ayudan a sustentar los datos y las interpretaciones.

En este apartado se manifiestan aquellas conclusiones que hacen cierres generales entre capítulos, las premisas que integran cada una de las partes y las principales formulaciones conceptuales del trabajo empírico, en un *corpus* que sistematiza los resultados documentales y de campo, si no de una manera más integral, como es la intención, sí tratando de vincular teoría e interpretación de la realidad, en un marco de empirismo interpretativo.

Este trabajo no pretende formular una teoría de la televisión en socialización política desde Guadalajara, ni tampoco proponer el método con mayúsculas, para este tipo de trabajos, por lo contrario, tan sólo podemos sostener una serie de planteamientos que pergeñen caminos y posibles vetas para abrir o redefinir interrogantes, desde un primer acercamiento a éste complicado objeto de estudio.

1. La socialización política un objeto en constante constitución

Los apasionados debates que marcaron los años cincuenta y sesenta, sobre todo en Estados Unidos, orientados a averiguar sobre la politización y la

participación de los ciudadanos en los procesos de votación y los de los años setenta y ochenta que dieron inicio a una tradición norteamericana de analizar los procesos de socialización política que se desarrollan en la sociedad contemporánea, sentaron las bases para los estudios más recientes y la constitución de un objeto de estudio que se ha venido consolidando.

La socialización política es un campo con fuerte tradición norteamericana, que desde principios de los noventa se ha extendido a nuestro país y a otros del orbe, como un campo atrayente que requiere retomar lo caminado y consolidar su caminar.

La socialización política es un objeto de investigación que necesita tanto de la observación sistemática y continua durante distintos períodos del desarrollo de los seres humanos, como de la consolidación de equipos de trabajo que estructuren redes y líneas de investigación en diferentes latitudes y espacios geográficos, que articulen explicaciones desde distintas perspectivas disciplinares y desde diferentes cortes epistemológicos del proceso de formación social política de los niños.

Es evidente la necesidad de contar con investigaciones más integrales, interdisciplinares y más desarrolladas, por lo que, el construir marcos teóricos más complejos que impliquen el conjunto de elementos de explicación de la realidad, es una tarea prioritaria que fundamentará y guiará el trabajo futuro investigativo de la socialización política.

Los estudios en este campo, provienen de distintas disciplinas, variadas en teorías y metodologías. Algunos parten de las fuentes empíricas y generalizan, otros incorporan resultados contradictorios y algunos más, se apoyan en experiencias concretas y a veces limitadas. El siguiente paso será, sin duda, constituir marcos teórico-metodológicos desde la visión del sujeto y de la sociedad, que integren sino todos los agentes de socialización, sí los más importantes y que incluyan los patrones y procesos de comunicación entre niños y sus interactuantes directos: padres, hermanos, profesores, compañeros de grupo y semejantes de su vecindario.

Estos modelos conceptuales necesariamente tendrán que considerar el papel de la televisión como agente de socialización y como uno de los medios de mayor uso y convivencia con los niños. El entender los patrones de exposición y uso televisivo, sobre todo por y en los ambientes de mayor significación para los infantes, aportará elementos de explicación como insumos de un análisis que debe ir más allá de la noción de que la televisión tan sólo refuerza actitudes como consecuencia de los grados de exposición.

2. La teoría de la socialización del niño

La teoría de la socialización, como se explicaba en los albores de la constitución del objeto de la sociología, como mera interiorización, o como la teoría estándar de la sociedad, donde la sociedad es considerada como determinante en la formación y desarrollo de los sujetos, ha sido constantemente cuestionada en los últimos tiempos. Con este trabajo nos incorporamos a esa visión, desde una perspectiva Gideniana, relativizando el papel de la estructura sobre el sujeto.

Actualmente la socialización se define, desde otros conceptos que más que den significados parten de epistemologías distintas tales como: la teoría del desarrollo social, de la emergencia de la competencia cultural, la construcción de la sociedad para niños o simplemente como la socialización desde una perspectiva renovada. Aún más, los cambios en la explicación del niño en los años setentas, al considerarlos como algo más que simples recipientes culturales o *tabula rasa*, que se llenaban pasivamente por los adultos que representan y presentan a la realidad social.

Algunos autores de la Psicología del Desarrollo (Piaget, 1933, 1937, 1969; Erikson, 1963, 1968; Vigotski, 1973, 1979) plantearon que los niños se encontraban involucrados en la construcción de una cierta visión de la realidad y que no se adaptaban de manera pasiva a lo que los adultos les suministraban (Bennett, 1993). Se ha asumido la premisa de que los niños adquieren sus significados de la cultura o de la sociedad, a través de la acción de los padres y

otros agentes de socialización. Así este modelo de explicación se ha venido incorporando a una visión constructivista del desarrollo del individuo (Ingleby, 1974).

La crisis que han venido sufriendo la Psicología y la Sociología a partir de otras visiones, se ha matizado por el surgimiento de la denominada Psicología Social (Moscovici, 1984; Brown, 1965; Whittaker, 1991) y a partir de la relativización de lo social y del hecho psíquico en los individuos. Es entonces, en la interacción de estos objetos y de los nuevos descubrimientos y planteamientos que se vienen trabajando desde la etología social y la antropología de los niños, que se constituyan nuevas explicaciones cada vez más integrales de la teoría de la socialización.

No obstante, dependiendo de la perspectiva que se adopte, el proceso de socialización sufre algunos matices en su conceptualización. Así, su dimensión biológica condicionada por factores de esa disciplina, ha provocado que sea vista como un total de experiencias sociales que alteran el desarrollo del individuo (Navarro, 1994), por lo que autores como Freud (1921) y Cooley (1964) consideren el cambio social de los individuos como producto de la batalla de toda la vida, entre las fuerzas biológicas y la realidad de las exigencias sociales. Por otro lado, Mead (1934) creía que la socialización era un proceso natural de interacción social, casi biológico e innato de todos los individuos.

Así el planteamiento de la socialización, se contrasta con la transformación individual de otros procesos dignos de tomarse en cuenta tales como: la maduración o desarrollo físico; la individuación, como proceso a través del cual el niño se convierte en un individuo particular con características propias y peculiares; y el desarrollo cognitivo, o proceso en el que el niño desarrolla capacidades en el manejo y procesamiento de informaciones complejas, conceptos y relaciones intelectuales.

En la teoría de la socialización existen fuertes vínculos entre las visiones de la antropología, la psicología y la sociología. Aún cuando cada una ha seguido sus propios procesos disciplinares, planteamientos teóricos y metodológicos para describir el proceso de socialización en esencia, son complementarias.

El precisar en dónde se genera el desarrollo social de la persona, desde estas tres disciplinas, nos coloca en la postura de aceptar las tres explicaciones como insumos dimensionales que explican el proceso de ser persona social. Las teorías antropológicas y etologistas, conciben la naturaleza humana como un medio que asegura y permite la supervivencia de las especies que se caracterizan por un comportamiento social en sus ámbitos geográficos.

Es decir, el ambiente cultural desarrolla la socialidad y la estructura social de la socialización como procesos naturales de la dimensión social de los individuos. Tal explicación, en su sentido más general, establece que el contacto del individuo con las culturas, desarrolla la socialidad. El ser humano no es capaz de vivir en sociedad porque está socializado, sino primordialmente porque tiene una forma de hacerlo (Navarro, 1994).

Por su parte, la psicología con un amplio mosaico de interpretaciones y desde una perspectiva más individualista, concibe a la socialización como un proceso que se desliga de la conductas de cada individuo para incorporarse a conductas sociales reconociendo, cuando menos, cuatro elementos que de alguna manera la definen: el conflicto entre persona y sociedad; el desarrollo por estadios; el aprendizaje social por imitación e impulsos; y la mediación del individuo con su medio sociocultural.

La Sociología, como la disciplina oficial y natural de la socialización, ha desarrollado varias formas de interpretar dicho proceso. La especulación del siglo XVII y XIX en este campo ha dejado el paso a la constitución de explicaciones soportadas en investigación empírica de la naturaleza sobre todo del desarrollo social de los niños. Aún cuando en la actualidad no se dispone de un cuerpo teórico coherente y único que haga justicia a los distintos hallazgos.

Al convertirse los niños en el centro de la explicación de la socialización, autores de distintas épocas han puesto el acento en distintos aspectos y dimensiones de dicho proceso. Así el entender la socialización desde distintas perspectivas ha ayudado a identificar aquellos elementos sociales que constituyen, lo micro, lo meso y lo macro de los sistemas sociales.

En la disciplina sociológica es donde con mayor insistencia se ha intentado resolver la vieja formula del determinismo social de la estructura sobre el sujeto, al incorporar nuevas interrogantes y posturas conceptuales claramente diferenciadas pero interconectadas en sus respuestas.

Autores como Giddens y Cohen, haciendo un replanteamiento de la teoría clásica de la socialización, desde la sociología, otorgan un peso importante al sujeto y su agencia, como estructurador de estructuras de su mundo social. Le otorgan al sujeto un estatuto trascendente al considerarlo como agente social histórico, conciente de su discurso y práctica y, negando la homogeneidad y la uniformidad en los proceso de la socialización.

Para finalizar este apartado y después de analizar las distintas visiones, desde los variados enfoques disciplinares y teóricos considero el proceso de socialización desde cinco perspectivas claramente identificables y complementarias entre sí:

El nivel ontológico, comprende el estudio de cómo el individuo -el Yo- tanto el no socializado como el socializado, se transforma en un sujeto capaz de participar eficazmente en el modelo de sociedad donde se encuentra inserto.

El nivel causal y factores proximales, implica el estudio de los agentes de socialización -los otros-, cómo influyen y cómo sus acciones de socialización, se ven influenciadas por las posiciones, mediaciones, interacciones y roles que ocupan en la sociedad.

El nivel funcional cuyo objeto se caracteriza por comprender cómo funciona la socialización. Es decir, de qué modo los factores causales externos e internos, inducen y controlan los comportamientos de los individuos, grupos, organizaciones, instituciones y del mismo sistema social.

El nivel filogenético que identifica la función y utilidad de la socialización en la operación y desarrollo de la vida del individuo en el sistema social al que pertenece.

El nivel topológico que estudia el espacio y territorio en el que se producen y reproducen las estructuras e interacciones entre los sujetos para constituir y adaptar los procesos de socialización a los procesos naturales de las regiones.

Las diferentes formas de abordar la socialización del individuo, desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales como la psicología, la sociología, y la antropología o etiología, a pesar de haber proporcionado explicaciones de forma separada y por ende, fragmentadas y parciales, tienen su mérito al abordar distintas dimensiones y niveles del análisis del sujeto, su desarrollo y su relación con el sistema social.

En este trabajo, la presentación de las diferentes perspectivas entretejieron el conjunto de conocimientos, que se han venido transformando. Así, cada modelo, ha venido asimilando de alguna manera los hallazgos y avances de su antecesor integrándolos en su propia orientación.

3. La socialización política y el marco de la cultura política

El incursionar en el proceso de socialización política, enmarcado en las culturas políticas, orienta el interés hacia el origen de las perspectivas políticas, tanto personales como sociales.

Las llamadas culturas políticas, en las que se concreta buena parte del sistema político, son consecuencia y génesis de una entidad mucho mayor y muy diversa: la cultura política nacional. Para entender la cultura nacional conviene, por principio, partir de una caracterización genérica de las determinantes culturales que conforman las identidades sociales y sus vías de acción; y después explicar cómo se perfila la vida política en lugares específicos del panorama nacional. El

estudio de tal realidad es imprescindible para comprender la naturaleza del proceso de socialización política sobre todo en adultos.

Las culturas políticas de México tienen diferencias y similitudes en cuanto a las formas de hacer, sentir y significar la política por parte de sus pobladores; el implicar la regionalización y el estudio de localidades y poblaciones específicas ayuda a definir el acontecer cultural político. Estas culturas políticas se estructuran por los intereses y acciones de los sujetos, grupos, organizaciones e instituciones, constituyendo formas particulares y *sui generis* del actuar político.

Estudiar la socialización política considerándola, más que como un mecanismo a través del cual la sociedad se reproduce a sí misma y preserva su estabilidad o cambio, se visualiza en este trabajo, desde los procesos de estructuración de la cultura política mediante la vinculación del sistema social y la agencia política del sujeto.

El comprender las raíces profundas que tiene la transmisión o el aprendizaje de la vida política de los sujetos en sus distintas edades, pero de manera especial en los niños, es una de las tareas fundamentales de los estudios de socialización política por localidades para entender la conformación de modelos culturales.

Conceptos como cultura, socialización y aprendizaje políticos, se interconectan cada vez más en una complicada red conceptual que trata de dar cuenta de las posibles condiciones que hacen que se adquiera conciencia -o inconsciencia- del papel de la política para cada cultura, en la vida cotidiana de los sujetos.

4. El desarrollo del niño y su agencia en la construcción del mundo político

Fue importante comprender para el ámbito de la socialización política y el rol de la televisión, algunos principios fundamentales que rigen el desarrollo infantil y la manera en que los niños se van consolidando como agentes políticos en la construcción de su mundo político.

El siglo XX estuvo lleno de propuestas orientadas a entender cómo se fraguaban y armonizaban todos los elementos que se integran en el proceso de socialización y el desarrollo del niño. No obstante, ninguna de las teorías consiguieron demostrar su superioridad explicativa respecto a las demás, ni parecieron ser suficientemente pertinentes, por sí mismas, como modelos teóricos únicos del proceso de socialización política, por lo que fue necesario un planteamiento multiteórico para delimitar las diferentes facetas del desarrollo de un niño.

Las diferentes teorías formuladas en el capítulo I contienen supuestos implícitos y explícitos acerca de la naturaleza, causas y factores que median el desarrollo de los niños. Así se demostró la importancia relativa de factores biológicos, ambientales y culturales que le otorgan algunos estudiosos del tema.

En este trabajo se dio supremacía al desarrollo social y político del niño a partir de una concepción más sociológica que psicológica y por ende, más social que individual, reconociendo el papel del sujeto y su agencia en la construcción de su mundo político. Es decir fue la dimensión política de lo social la que dio estructura y alrededor de la cual se explicaron aquellas relaciones sociales que de manera directa o indirecta conforman la distribución e interacción del poder en el desarrollo del individuo, en su proceso de socialización.

Se le concedió una importancia vital a las explicaciones que han servido de marco a los trabajos de socialización política desarrollados durante los últimos treinta años. Así las teorías del desarrollo cognitivo y psicoanalítico, permitieron entender el desarrollo del niño, mediante una clasificación por etapas de sus principales cualidades cognitivas y de su madurez psicológica en un marco donde el conflicto y la crisis forman parte de esa evolución social de los infantes. Por otro lado, las explicaciones del enfoque del aprendizaje social permitieron estimar la importancia del contexto social, la motivación individual y el aprendizaje observacional en la adquisición de nuevas y cada vez más complejas conductas sociales que le permiten ir creciendo como sujeto de una sociedad.

Sin duda, fue muy importante el planteamiento oriental del desarrollo mental y social del niño de Vigotski (1979) y los conceptos de Mead (1934) del interaccionismo simbólico en el marco del construccionismo social de Berger y Luckman (1968), Ingleby (1974) y Giddens (1984) así como la elaboración del sentido de Bruner y Haste (1987). Estas nociones conceptuales fueron explicadas en un campo teórico que interconectó la cultura política como escenario interaccionista con la estructura de significación y el poder como una condición natural para el desarrollo de la agencia política del niño, en la construcción de su mundo político.

La premisa fundamental que se puede sostener en este trabajo es sin duda, que el niño es un ser competente y autorregulador de su entorno natural y social y que modifica los supuestos angulares de la cultura política de la que forma parte. Entender la naturaleza de la estructura de significación y los marcos de referencia que ésta proporciona para interpretar y constituir la cultura política, así como una reevaluación del papel del lenguaje, del discurso y de la agencia infantil en el desarrollo de los esquemas de significación que los niños usan para interpretar sus experiencias y las de otros y, exponer su mundo político en el que coinciden y con el que estructuran, es el punto de partida para esta explicación conceptual.

Este nuevo enfoque deberá colocar al niño en situaciones complejas naturales para observar y analizar los esfuerzos que realiza de acuerdo a su agencia política para enfrentarse a sus culturas políticas y para interpretar esa situación en función de sus intenciones y finalidades, teniendo en cuenta el papel de los agentes de socialización y la agencia de los otros que conviven directamente con él.

Entender la agencia del niño en su mundo político social, donde el lenguaje, la interacción y la cognición aparecen entremezclados, ilustra la importancia del desarrollo de los significados intersubjetivos, de la negociación de una interpretación intersubjetiva de lo que está sucediendo. Así, para comprender lo que hace el niño es necesario observar sus esfuerzos en la realización de acciones y tareas que le son familiares y contextualmente ricas, en las que, por así decirlo, el niño se "defiende bien".

El entender la concepción de competencia y autorregulación piagetiana y el uso y selección de herramientas de la cultura por los niños para expresar sus facultades mentales y sociales según Vigotski, ayudo entender sus capacidades para integrar: sus necesidades, sus estrategias y su interpretación de los significados de su cultura desde y con las personas más significativas de su entorno. El partir de cómo el niño participa con su agencia en la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1968) y de manera particular, cómo descubre el significado de la cultura en la que crece, forman parte de esta interpretación acerca del desarrollo y la agencia infantil.

Por lo anterior, se hizo necesario estudiar las estructuras de significación y de cómo el lenguaje no sólo expresa, sino también circunscribe, los modos en que debe interpretarse la experiencia de los niños para que se coloque a esta perspectiva en el centro de la explicación entre lo individual y lo social, lo micro y lo macro del sistema social. El entender y analizar la función de las estructuras culturales del significado en la configuración de la percepción del niño y sobre todo, el cómo los símbolos culturales reflejan los marcos de referencia, esquemas y guiones que se transmiten al niño, son otras hipótesis pendientes que deberán explicarse con el desarrollo de este tipo de estudios.

El incorporar el papel de la agencia de los niños en la modificación de estas estructuras de significación, dadas por la interacción entre él y los otros, en marcos culturales donde la información de distintos espacios sociales se introdujo hasta la intimidad de las comunidades de significación donde habitan los niños, permitiendo entrar a la caja traslúcida que no han abordado plenamente ni la psicología ni la sociología clásica.

5. Los agentes actuales de la socialización política de los niños

El proceso de socialización política -visión social- y el aprendizaje político -visión subjetiva o individual-, forman parte de la explicación más amplia del cómo se constituyen las culturales políticas en la sociedad. De una manera dinámica podemos decir que la socialización política se refiere al proceso de estructuración de

significados (Giddens: 1984) y a la interiorización del sistema de significados y prácticas políticas de los sujetos.

Así, el proceso de socialización política por el que pasa un individuo desde su nacimiento hasta su muerte, forma parte de su desarrollo y función en la vida social y de manera particular, de la vida política. Este proceso educativo y de agencia de los individuos y de manera especial de los niños, se tendrá que comprobar en función de las características psicológicas y sociales dadas por los ambientes culturales donde conviven.

Los niños son los sujetos donde se inicia el proceso de socialización política y son el padre y la madre los tutores primarios; a través de las normas de regulación de la educación familiar transmiten una forma de entender la comunidad y una visión del mundo. Así mismo, en este primer momento del proceso de socialización, los agentes que más intervienen en la formación política del niño son cuatro: la familia, la escuela, la televisión y el grupo de pares. En este enfoque se sustentó de manera especial el rol que juega la televisión.

El agente más importantes del proceso de socialización durante los primeros años de vida de cualquier individuo es sin duda la familia. Así, los sujetos que participan en este agente histórico de socialización, suelen ser los padres y los hermanos -si los hubiera- quedando en un segundo lugar otros agentes: la escuela, la televisión, los grupos de pares y la iglesia. El conocer la influencia directa o determinante de cada uno de estos agentes de socialización, a partir de las circunstancias y de los períodos de desarrollo de los sujetos es otra de las cuestiones por resolver.

De tal manera que, la televisión durante la edad escolar de los niños -período de estudios de educación básica-, desempeña al igual que la familia y la escuela un papel fundamental. El desacuerdo comienza cuando se plantea la magnitud y el peso de esta influencia.

La familia, la escuela y la televisión, son los agentes más estudiados hasta estos momentos, debido entre otras razones, porque existe el acuerdo tácito acerca

de la influencia que ejercen en el aprendizaje social de los individuos. Así, en Estados Unidos, los estudios de socialización política que iniciaron con adultos, se han venido focalizado hacia el papel que juegan esos agentes de socialización y su interacción con los niños (ver capítulo IV).

6. La televisión un agente de socialización política de la sociedad actual

Con frecuencia a la televisión se le ha vinculado con intereses económicos e ideológicos y por lo menos en nuestro país, muy poco se le ha vinculado con el poder político. En sociedades más desarrolladas industrialmente como Estados Unidos y Canadá, el analizar la televisión y los medios en general y su vinculación con la política, ha constituido un campo de estudio que, cada vez más, da cuenta de sus implicaciones estructurales y de su rol, su función y su impacto sobre los públicos.

Los avances tecnológicos que la televisión ha tenido en el terreno de la información y producción audiovisual durante los últimos años son sorprendentes, por lo que no se puede comparar con el rol que desempeñan otros medios de comunicación como la radio, la prensa y el cine –donde su influencia pudiera ser superior en otras etapas de la vida de los individuos-. Su relación con las telecomunicaciones, la informática y la potencialidad del mensaje audiovisual, han venido engendrando cualidades que la tornan radicalmente diferente: su carácter simbólico y su constante adaptación inteligente a las necesidades de los dueños de los mensajes y de los públicos, es sin duda una interrogante que habrá que responder en futuros estudios.

Entender el rol de la televisión en la constitución de culturas políticas específicas y en los procesos de socialización y aprendizaje político en diferentes públicos, no ha sido una tarea fácil ni evidente de contestar. Lo que sí resulta evidente ha sido el que la televisión y sus procesos de comunicación política en la socialización, se introducen a la esencia misma que conforma la lógica de construcción de los diferentes modelos culturales, entendidos como sistemas de

redes de referencia e intercambio de información, de imágenes y discursos de una sociedad.

El considerar a la televisión como un factor de socialización política, después de que se le ha dado un peso importante a otros agentes sobre todo en otros momentos históricos, actualiza el juego de relaciones de poder entre ellos. Así familia-iglesia y familia-escuela, han venido sucumbiendo ante la formula familia-escuela-televisión, sin menospreciar el papel que juegan el grupo de pares, sobre todo durante la adolescencia.

Sin embargo, en la actualidad no es fácil negar el rol de la televisión sobre todo en el proceso de socialización política de niños, debido entre otras cosas por la tecnificación con que se manejan los mensajes, los contenidos multiformes y multisignificativos y la propuesta tan variada de géneros televisivos por tipos de públicos. La televisión con sus contenidos audiovisuales ha venido afectando el elemento conceptual de la socialización de los niños, más que a otros grupos de edades, debido entre otras cosas a la presentación de modelos de valores, códigos éticos, creencias pero sobre todo, por la propuesta de significados, asunto que habrá que verificar en diferentes contextos.

Así, la televisión se ha convertido en el fenómeno social y cultural más importante de la historia de la humanidad, como uno de los agentes de socialización con mayor poder de fascinación y de penetración. Ningún otro medio de comunicación jamás ha utilizado tantas horas de la vida cotidiana de los individuos.

Separar la televisión de los otros agentes de socialización, para explicar su eficiencia formadora solo se justifica porque permite ubicarla como el eje de una explicación contemporánea de la socialización política. La aparición y desarrollo de la televisión como medio de comunicación masivo ha sido desde su surgimiento, foco de atención de diferentes disciplinas, fundamentalmente por el daño potencial o efectos negativos que se creía este medio podía provocar, especialmente entre las audiencias más jóvenes (García, 2000)

La visión más actual ubica a la televisión en una perspectiva de efectos también positivos y en el mejor de los casos, como formadora o forjadora de aprendizajes en las diferentes áreas y dimensiones del individuo, o como constructora de hechos culturales en beneficio del mismo ser humano (Gilabert, 1995; Orozco, 1996A). En este trabajo se buscó el equilibrio entre el impacto positivo y negativo de la televisión como una estrategia metodológica, para poder incursionar en los procesos educativos, donde el sujeto es quien tiene la posibilidad, de acuerdo a su formación y agencia, de definir qué aprende considerando sus propios intereses -aprendizaje significativo-.

Es así que la televisión, se encuentra en el centro de las explicaciones de lo que acontece en la sociedad de este nuevo milenio; su contribución relativa o absoluta, forma parte de la misma historia de la sociedad contemporánea. En ciertos periodos de su desarrollo se le ha otorgado un determinado peso, fuerte o débil, en la explicación de los fenómenos sociales, lo cual ha dependido de las posturas científicas y disciplinares desde donde se construye el objeto de la explicación.

7. La televisión un agente de socialización política eficiente: entre los modelos de comportamiento y los de contexto

La socialización política del niño televidente está condicionada por la interacción de dos tipos de factores: los emotivos y los racionales. Ambos entran en juego en proporciones diversas según los casos de cada individuo, ya que interactúan, se condicionan, se contraponen y se complementan (Goleman, 1996). Una emoción fuerte puede anular argumentos racionales de un peso considerable. Asimismo, un argumento de peso puede llevar a vencer fuertes reticencias de carácter emocional.

Al contrario de lo que ocurre con las palabras, en la comunicación audiovisual de la televisión, las imágenes y la música no necesitan pasar por todo el proceso que sigue el pensamiento racional para ser comprendidas y disfrutadas, se conectan con la emotividad de manera directa. Este planteamiento es una hipótesis que habrá que ir comprobando con el desarrollo de estudios soportados interdisciplinariamente.

En el capítulo V se describe como la televisión hace uso de un lenguaje audiovisual que utiliza los dos canales de pensamiento de los individuos: el pensamiento primario o asociativo y el pensamiento secundario que llega a los sentidos a través del razonamiento y la argumentación.

El pensamiento primario, es asociativo y equivale a decir que funciona por asociación libre, no por argumentación racional como el secundario. Funciona por contigüidad o similitud, mediante el mecanismo de transferencia.

Mientras el pensamiento secundario se expresa fundamentalmente mediante el lenguaje verbal, el pensamiento primario, igual que el inconsciente, se expresa sobre todo con imágenes. Los personajes, las acciones, los escenarios y las situaciones narrativas, adquieren valor emotivo para los televidentes, no como producto de una valoración racional y conciente, sino de una simple transferencia, de una relación primaria de agrado o desagrado que se produce de la conexión con experiencias previas del receptor o de otras escenas televisivas recibidas.

El pensamiento primario es inconsciente, es incapaz de realizar abstracciones, complejas que suponen descodificar una negación. Funciona mediante simple asociación. Aunque este pensamiento es elemental, resultaría equivocada la consideración de que los niños utilizan sólo este tipo de pensamiento asociativo y elemental y que los adultos utilizan solamente el pensamiento secundario.

Si en la mente humana de niños y adultos se desarrollan los dos tipos de pensamiento, también en los procesos de socialización intervienen ambos tipos de pensamiento. Las más elementales técnicas de reforzamiento, suponemos, son utilizadas en el manejo televisivo de los dos tipos de reflexiones.

Las compañías televisoras utilizan constantemente el pensamiento asociativo que es fácilmente manipulable. Basta con que deliberada o casualmente, se haya producido una asociación positiva o negativa para que se corra el riesgo de que esta asociación quede fijada en la mente del receptor.

El pensamiento primario funciona también por transferencia afectiva, la cual consiste en trasladar la actitud afectiva, positiva o negativa, de una persona o cosa a otra persona o cosa con la que se encuentra en relación de similitud. Es decir, el pensamiento primario atribuye arbitrariamente a una persona, cosa o realidad, efectos que no le corresponden. Se le atribuye un valor de otro.

Para entender como se desarrollan los procesos de transferencia de la televisión en la formación política de los niños, fue preciso analizar dos de los mecanismos inadvertidos de socialización más importantes, que se basan en el pensamiento primario: los modelos de comportamiento y los modelos de contexto como la propuesta de la televisión hacia sus públicos.

7.1 Modelos de comportamiento en la televisión

El aprendizaje por modelos de comportamiento, es la forma natural a través de la cual los niños conocen su entorno. Es también la previsión de las consecuencias, uno de los principios reguladores del comportamiento de los humanos. A este proceso, que se rige por la identificación, el modelamiento o la previsión, algunos psicólogos sociales le denominan aprendizaje social o por imitación (Bandura y Walters, 1963; Bandura, 1994).

Cada vez son menos los aprendizajes de lo social que adquirimos por experiencia directa. La mayor parte de las pautas de conducta, las aprendemos de experiencias que provienen de la observación de efectos que se derivan del comportamiento de otras personas o de aprendizajes mediatizados, sobretudo entre los niños, especialmente a través de la televisión.

Miedos, deseos, necesidades, valores, ideologías y significados son inducidos en los niños y los adultos, la mayoría de veces, mediante la observación de modelos. Otra interrogante que habrá que contestarnos se refiere a las reacciones y expresiones emocionales que los modelos provocan en sus espectadores.

Una imagen que conecta con el sentimiento del odio, no solo lo activa sino que lo define y lo concreta en un escenario con personajes como nosotros. Indicando

con esto a quién habrá que odiar. Así, la imagen es energía en cuanto que refleja necesidades ya existentes o activadas al canalizarlas en una dirección previamente establecida. Tanto si la propone o la refleja, la canaliza. En ese sentido, socializa.

Los procesos de implicación emotiva se producen siguiendo una lógica que nada tiene que ver con la racionalidad del pensamiento secundario y a menudo tampoco con la conciencia. No dependen de una evaluación racional de las situaciones presentadas por la televisión, sino de una asociación elemental, primaria, con tendencias y deseos no siempre conscientes.

Así, las informaciones provenientes de la observación de los modelos y de sus consecuencias, se van interiorizando en los capitales culturales de los sujetos, de manera especial en los niños. Estas informaciones codificadas, valoradas o no, aceptadas o no, servirán como un marco o pauta para la generación de significados y conductas entre los diferentes grupos de receptores, de acuerdo a edades, género y capacidades intelectuales.

Entonces, a manera de hipótesis creo que la eficiencia socializadora de estos modelos televisivos se potencializa en la medida en que cubre los siguientes requisitos: la similitud del modelo, el atractivo del modelo, los refuerzos del modelo y, la excitación emocional y manejo del pensamiento primario o asociativo.

7.2 Modelo de contexto en la televisión

Para entender el caudal de potencialidades socializadoras que tiene la televisión, fue necesario analizar un mecanismo de transferencia menos estudiado que el de modelación, éste fue propuesto por Ferrés como modelo de contexto.

Los publicistas, los periodistas, pero sobre todo los políticos y los asesores de imagen son quienes más explotan este tipo de mecanismo de carácter psicológico. Ferrés y la psicología social tienen bien justificado cómo el contexto obliga a diferentes grupos de sujetos a opinar a favor o en contra de cierta situación. La información previa que se presenta o que se tiene de personas, sucesos o hechos

ocurridos, funcionan como contexto que condiciona la evaluación que luego se hace sobre ellas (Ferrés, 1996).

Así, una hipótesis que habrá que responder en futuros trabajos, se refiere al contexto y la transferencia que propone la televisión a los receptores, donde juegan un papel importante en el proceso de socialización en un doble sentido, produciendo transferencia de valores del contexto a las realidades representadas y como contexto que condiciona la interpretación de la realidad. La lógica de la asociación y la transferencia, no explica por sí sola las emociones que genera la televisión, explica como ésta puede convertirse en inductora y promotora de valores políticos.

8. El espacio audiovisual en Guadalajara: La agenda televisiva infantil

Antes de plantear las principales conclusiones de los modelos de comportamiento y de contexto, que presenta el mensaje televisivo de la comedia caricaturizada los *Simpson* y la serie caricaturizada *Dragon Ball Z*, elegidas en este trabajo, se expondrán aquellas premisas que surgieron del análisis de la agenda televisiva infantil en Guadalajara.

En el apartado segundo del capítulo VIII, se analizó el sistema televisivo y con ello de alguna manera, el punto de vista de los emisores y la agenda televisiva que expone a la población a través de los mensajes que producen y emiten en el espacio audiovisual que se oferta en Guadalajara y sus alrededores.

Las agendas televisivas se exponen en los espacios audiovisuales de determinadas regiones, de acuerdo a los intereses del grupo de emisores que tienen su control. Así estas agendas son diferentes de acuerdo a cada región, por lo que se ubican diferentes empresas promotoras, se transmiten distintos canales y por ende géneros y tiempos de dedicación, además de que emiten programas de diferentes orígenes culturales, formatos y diseños de programación televisiva. De aquí surge una hipótesis que habrá que verificar mediante estudios comparativos.

Al plantear la agenda televisiva infantil -oferta televisiva- de Guadalajara, nos incorporamos a una de las dimensiones del estudio de la emisión; no desde una

perspectiva más amplia como lo pudiera hacer la sociología de la emisión, pero sí a una explicación más identificada parcialmente con el espacio audiovisual, que permite contextualizar la transmisión de los programas infantiles, su clasificación de género, su periodicidad, sus tiempos en la cartelera, su origen cultural y su nivel de interés *-rating-* parte de los niños de esta región.

El presentar esa agenda televisiva precisamente a la población de Guadalajara y de manera especial al público infantil, representa una orientación, una forma de constituir un sistema televisivo local -con todas sus implicaciones de insumos audiovisuales extranjeros de determinados países-, la manera de exponer una estructura de significación y en concreto con de valores que se presentan en ese espacio televisivo, no siempre con actitud desinteresada y desvinculada de ideologías e intereses económicos y políticos.

En breve, el estudio de la agenda televisiva por localidades es el punto de partida para entender la orientación de los sistemas televisivos en las regiones y la propuesta de programación y contenidos televisivos que se hace a la población.

Esa propuesta de agenda televisiva infantil local, se combina y entra en contradicción y conflicto con otras propuestas de otros grupos e intereses económicos o políticos de la región, que luchan de alguna manera, maquiavélicamente o no, racionalizada o no y hasta irracional o no, por la hegemonía y el control del proceso de socialización y formación política de los individuos. Claro está, que la propuesta de la agenda televisiva propone dentro de un universo heterogéneo social, marcos y modelos de significados políticos amorfos, variados y no estructurados racionalmente por el conjunto de agentes que los constituyen. Será necesario continuar, tratando de comprobar estos planteamientos.

El análisis de la agenda televisiva en Guadalajara generó: el tipo de empresas promotoras de canales; la oferta de canales y su nacionalidad de origen; los géneros televisivos; los tiempos dedicados a la programación; los programas con mayor *rating* y su origen cultural y; los contenidos de los programas, los que se explicitarán en este apartado.

De igual manera, el analizar la oferta programática, los canales y los radios de acción de sus transmisiones, representó el establecimiento de elementos, de alguna forma, de delimitación regional, que permiten conocer e identificar escenarios donde conviven géneros y programas televisivos que exponen modelos de comportamiento y de contexto (ver capítulo V) que a su vez presentan significados que se proponen a públicos específicos que en este caso fue a la audiencia infantil de Guadalajara.

Los cambios en la oferta televisiva, tanto por los gustos programáticos de las audiencias como por el perfil de los canales -definido por las tendencias de los géneros transmitidos-, forman parte del desarrollo regional de los sistemas y la manipulación de las temáticas televisivas que se proponen en las diferentes regiones y países de acuerdo a los intereses de los emisores y los gustos y necesidades de los receptores.

En este trabajo quedó demostrado que los canales que más se transmiten en el espacio audiovisual abierto de la zona metropolitana, son en primer lugar los que pertenecen a Televisa y en segundo lugar los de TV Azteca. La programación infantil se expone mayoritariamente en la señal abierta en el canal 9 de Televisa emite un 62.40% del total de su programación, dirigida especialmente a niños y jóvenes. De los 13 canales seleccionados de la señal restringida, ocho son los que exponen programación infantil, de entre ellos, seis son especializados en niños dedicando a ellos el 100% de su tiempo y programas: *Cartoon Network*, *Warner*, *Cable Kin*, *Fox Kids*, *Nickelodeon* y mención aparte, *Discovery Kids*, que transmite sólo programas científicos y educativos infantiles.

Así, se transmiten diariamente casi 173 horas de programación infantil en el espacio audiovisual, 24 horas repartidas durante el día en la señal abierta y 149 en la señal restringida. Por su parte, en la programación de los principales canales comerciales de México, se aprecian coincidencias respecto a las temáticas de los programas tratados por géneros que permiten sugerir que las propuestas del sistema televisivo nacional se realizan a través de géneros televisivos más que de programas específicos.

Los géneros que más tiempo se exponen en el espacio audiovisual de Guadalajara son los de caricaturas o dibujos animados con un 67.03% del total en señal abierta y el 61.84% en señal restringida; el segundo lugar lo ocuparon las telenovelas y series infantiles con un 14.20% en el sistema abierto y un 17.14% en el restringido y, en tercer lugar, con un 7.95% el género de juegos y concursos para la señal abierta y en la señal restringida el género que cubre educación y pedagogía.

Por su parte, en lo que respecta al origen de los programas que se transmiten para el público infantil, ha venido creciendo la programación procedente de Estados Unidos, aunque también es posible acceder a producciones, en un segundo lugar de origen japonés y en tercer lugar producciones canadienses, argentinas, brasileñas, venezolanas, europeas y sobre todo, españolas. Además de señalar la procedencia de las producciones televisivas, fue importante señalar el grado de uniformidad que presentó la oferta de programas en su totalidad, por canal y por género.

Como una premisa final de este apartado se puede decir que fueron las series y las caricaturas o dibujos animados, los géneros que mayor espacio televisivo ocupan en la televisión de orientación infantil, ya sea abierta o restringida en el espacio audiovisual de Guadalajara.

9. La socialización política inadvertida: Los modelos de comportamiento y contexto en las caricaturas de los *Simpson* y *Dragon Ball Z*

El entender a la televisión desde el modelo de socialización inadvertida (ver capítulo V), a través de los modelos de comportamiento y contexto genera otra visión que interpreta la problemática de la televisión vinculada al desarrollo de otras formas de explicación de la formación política de los niños de la zona metropolitana de Guadalajara.

De acuerdo con los autores (Orozco, 1993; Alonso, Matilla y Vázquez, 1995; Fabián, 1997; y Buonanno, 1999) que han estudiado el género televisivo como propuesta para la formación social de los individuos, sostienen que éste propone, construye, forma identidad y plantea significados de una manera integral, es decir, es en el contexto de todo el conjunto de programas del género, donde se van

consolidando estructuras o marcos de significados comunes para un grupo de niños de un sistema social, país, región, estrato socioeconómico, pueblo o barrio.

En el apartado anterior se formuló que el género televisivo que más se presenta en la oferta de canales, son las caricaturas o dibujos animados. Así coincidieron los resultados de los estudios de *rating* que desarrolló IBOPE (1999) y los resultados de la encuesta aplicada a los escolares de Guadalajara durante el 2000, al señalar a los programas de los *Simpson* y a *Dragon Ball Z* como los más vistos por el público infantil de esta localidad.

Las caricaturas de los *Simpson* y *Dragon Ball Z* se caracterizan por un conjunto de personajes que aparecen en casi todos los episodios, en situaciones divertidas que son similares a la vida cotidiana (Alvarez: 1999). En este género se participa de propuestas muy variadas; desde modelos de comportamiento e interacción social, hasta orientaciones o formación de gustos y actitudes de diversa índole además de presentar modelos de contextos. Cabe decir que las caricaturas, cuentan con limitaciones y posibilidades de comunicabilidad, debido, entre otros factores, a su producción desde distintas culturas y a las múltiples interpretaciones que se tienen de los significados, por parte de las diferentes audiencias y en el caso de los niños por sus contrastes socioeconómicos, culturales y de sexo (ver, capítulo IX).

Es importante entender la constitución del texto televisivo de las series analizadas en este estudio -los *Simpson* y *Dragon Ball Z*-, que se ha convertido en nuestros tiempos, en el canal y medio más efectivo de la comunicación audiovisual, en un vehículo a través del cual se expresan los significados y se articula la realidad, la ficción y lo virtual. Además será necesario continuar confirmando cómo el texto televisivo organiza aquellas estructuras de significados que hacen y deshacen el poder político y cómo expone esquemas de valores, de pensamiento y de acción política a través de la cultura audiovisual.

Por lo anterior fue esencial realizar un análisis del texto televisivo. Éste se desarrolló a través del análisis de contenido con el fin de identificar significados y valores, así como la propuesta específica de la imagen, como herramienta para

descifrar al ser político, pero sobre todo, para conocer el planteamiento propuesto en ambos programas, que se hace en el terreno de la acción política (Mende, 2000).

Además del análisis de contenido, el análisis axiológico de estos programas televisivos fue otra de las formas técnicas de entender y explicar el texto televisivo y con ello acercarnos a la propuesta de significados que presentan los productores y empresarios de la industria de la imagen. Los valores expresan significados de quien los propone, es la propuesta que consciente o inconscientemente formulan un grupo de emisores a partir de un texto televisivo que se materializa en programas televisivos, o en contextos más generales como formatos de series o géneros televisivos especializados.

Los *Simpson* y *Dragon Ball Z* son programas producidos en la década de los noventa con esquemas innovadores sobre todo en lo que respecta al texto televisivo y a su estructura que rompen con el esquema tradicional de las caricaturas, lo que hizo un poco más complicado su análisis.

El contenido de este tipo de programas de televisión implica un complejo conjunto de mensajes, imágenes y significados contruidos y colocados por un productor en el sistema televisivo para que los receptores los reciban, los consuman y los usen en su práctica social cotidiana, de tal manera que los principales hallazgos y resultados de este estudio los presentaremos en tres apartados: el modelo de comportamiento y los valores esenciales; los valores políticos y; los personajes y la política.

9.1 Modelo de comportamiento y valores esenciales en los *Simpson* y *Dragon Ball Z*

Los modelos de comportamiento y valores esenciales de los programas *Simpson* y *Dragon Ball Z* difieren en su concepción y significados, primordialmente por las visiones nacionales de quienes los diseñaron, estadounidenses y japoneses. Cada uno de estos programas cuenta con su propia concepción del mundo y del ser humano; aún más, cada uno, representa productos audiovisuales de un hemisferio del mundo.

Los programas plantean un discurso ideológico y diferentes modelos de comportamiento subyacentes en sus textos televisivos, reproduciendo de manera casual o intencional los valores que representan a ambos países y, en el plano de lo teórico, sugiriendo interrogantes que habrá que respondernos. La aceptación, la negación o simplemente el no mencionar valores, presupone una concepción del ser humano y del mundo que tratan de representar y ordenar según sea el caso.

Los valores esenciales y generales manifestados en los discursos y acciones de los personajes en el caso de los *Simpson*, se refieren a situaciones cotidianas, mientras que en *Dragon Ball Z*, se hacen referencias a eventos fuera de este mundo, en situaciones abstractas y apartadas de la realidad pero con hechos que representan la cotidianidad contemporánea.

Los valores generales que se presentan en el programa de los *Simpson* se caracterizan por ser de carácter individual y sólo algunos de participación grupal, muy adecuados al modelo neoliberal que representan; sin embargo, es la familia y su orientación, donde se centran los valores que se presentan.

Dentro de la concepción familiar y de los valores esenciales, en los *Simpson* se explicitan de manera muy occidentalizada 11 valores identificados por el análisis de contenido de los programas seleccionados, esto fueron: ayuda al prójimo, amistad, superación personal, amor, diversión, pereza, desobediencia, despreocupación, mentira, sacrificio y violencia.

En la propuesta axiológica y en el modelo de comportamiento del programa los *Simpson*, se presentan de una manera equilibrada, valores y antivalores durante todos los episodios de la serie. En este programa no se presentan los valores de una manera dicotómica o de manera tan clara, como en otros programas. Es decir, los personajes de los *Simpson* presentan modelos de comportamiento en diferentes situaciones de la vida cotidiana y manifiestan diferentes respuestas y maneras de resolver los problemas personales y familiares de tal manera, que la interpretación de lo bueno y lo malo depende de la situación y el contexto de la respuesta del personaje.

Por su parte en *Dragon Ball Z*, se expresan cuatro valores esenciales que se manifiestan en los personajes y la trama del programa: la amistad, la ayuda al prójimo, la sabiduría y la violencia que se explica como la causa desequilibrante de la armonía del universo y por ende de la vida de los personajes. El último valor, junto con la presentación de hechos sobrenaturales, es característico de las series televisivas Japonesas de los noventa y de esta nueva década.

La propuesta axiológica de este programa se presenta con pocos valores, pero con una definición claramente dicotómica donde sólo la sabiduría milenaria y los superpoderes o el esfuerzo físico que viene desde adentro –del espíritu- de los sujetos, están por arriba de lo positivo y lo negativo, y son expresados a través de la amistad y la ayuda al prójimo contra la violencia que proviene de lo malo.

Los modelos de comportamiento expresados en este tipo de programas japoneses, se encuentran enmarcados básicamente en las concepciones y maneras de expresar algunos significados que combinan valores emanados de la cultura europea y se interpelan desde los marcos culturales de los productores japoneses.

En *Dragon Ball Z* los personajes protagónicos se expresan en los discursos y los comportamientos donde lo masculino *ying* y lo femenino *yang*, forman parte del mismo sujeto, sobre todo al que representa la bondad. En la concepción japonesa del ser humano se contempla una lucha interior entre las dos dimensiones indivisibles y complementarias entre sí y como parte esencial y central de su antropología filosófica. Así, al final de cada episodio establecen marcos donde la sabiduría, la cordura y la paz interior son la respuesta a los conflictos entre el bien y el mal.

En síntesis, los valores esenciales de cada episodio de los dos programas, representan características de las formas de vida de cada una de las culturas, Estados Unidos y Japón, desde donde se produce y ejerce una hegemonía en las estructuras de significado y valores que les permiten ubicarse como países centrales en el concierto global.

9.2 Modelos de contexto y valores en la política de los personajes

Resulta complejo formular conclusiones de los modelos de contexto, separar la expresión axiológica en su dimensión política del marco general de los valores, ya que lo político se encuentra en cualquier actividad humana y en la política propiamente ejercida por los mismos personajes.

Se ha dicho en repetidas ocasiones que los personajes de los programas representan diferentes personalidades y reflejan modelos psicológicos de conducta. Así, el describir las diferentes formas en que cada uno de los personajes se expresa física, discursivamente y en sus relaciones con los otros, en cada programa y en la serie en general, permitió entender el modelo de contexto, los valores políticos y la concepción que se tiene del actuar político que se quiere representar.

En cada uno de los personajes de los dos programas que hemos venido mencionando, se detectaron valores políticos formulados en sus discursos, en las principales actividades realizadas, en los procedimientos para lograr sus objetivos y en las metas personales, así como en el tipo de autoridad que se promueve en la trama de la serie. Indudablemente, el actuar político de cada uno de los protagonistas en lo particular y en el conjunto de personajes, constituyen sin duda, un modelo de política. Del cómo se concibe, se define, se conceptualiza, se desarrolla, es decir, un modelo de política que adquiera un significado en la vida social de los niños como receptores.

Los *Simpson* reproducen la vida social de una familia urbana norteamericana con problemáticas de la vida cotidiana, mientras que en *Dragon Ball Z* se presenta un mundo de fantasía, creativo e innovador que hace hincapié en la filosofía ancestral oriental, en la lucha interna entre lo bueno y lo malo, o dicho en términos políticos, la lucha entre el autoritarismo y la democracia, todo ello con el fin de encontrar el equilibrio entre las fuerzas *ying* y *yang*.

Por su parte en los *Simpson*, el liberalismo como filosofía, se pone en entredicho en el momento en que algunos personajes como *Barth* y *Liza* se

oponen a la forma en que se viven las elecciones en su ciudad. En otras escenas los padres *Homero* y *March* ridiculizan, con sus formas de conducta y de vida de ese tipo de ciudades, el concepto liberal de mercado y de hacer política por parte de las autoridades oficiales. De esta manera, los diferentes personajes de los *Simpson*, al burlarse de las reglas establecidas, se convierten en una especie de parodia que ridiculiza el sistema político y económico del liberalismo norteamericano.

La competencia vista como una forma de expresión del liberalismo económico, es otro de los valores que se representan en esta familia, sobre todo en aquellas acciones en las que algún personaje muestra su rivalidad y actitud para vencer al otro. El poder de los medios masivos de comunicación y de manera particular el de la televisión se ve duramente criticado. Los personajes de este programa, al ser asiduos televidentes, como todo buen norteamericano, según la visión de *Matt Groening*, critican el contenido de lo que se expone en la televisión, ridiculizando el manejo psicológico y mercadotécnico que hacen de los receptores, sobre todo en periodos de elecciones.

En *Dragon Ball Z*, la competencia forma parte del eje central en el que se expone la actual filosofía japonesa de mercado, diferentes comportamientos de rivalidad de los protagonistas por superar a los contrincantes, ya sean éstos buenos o malos. La competencia y la rivalidad son temas centrales en este programa (Orozco, 1993). El maniqueísmo forma parte de la competencia, es una forma distintiva de vida: la lucha por conseguir objetos preciados, el rescate de los amigos o de mujeres que fueron raptados por los malos o la conquista de espacios o lugares propios. Es decir, los personajes son el eje principal alrededor del cual giran las rivalidades y competencias de los protagonistas de este programa.

Elemento importante de esta rivalidad o competencia que prevalece no solamente en *Dragon Ball Z*, sino en ambos programas, es el referente al concepto de creación de alianzas bajo distintas formas: realizar negociaciones entre los personajes a partir de sus intereses, mejorar sus grupos o vencer a la competencia. Cada vez más se presenta en este género la aceptación hacia las

alianzas aún entre los buenos y algún grupo de malos con la finalidad de vencer la maldad -sobre todo en el programa japonés de *Dragon Ball Z*.

El modelo de contexto político de este programa se puede resumir en la búsqueda del poder universal, la lucha entre el bien y el mal, la ambición, la violencia, la destrucción y la unión para cumplir con las finalidades y racionalidades de cada uno de los grupos en pugna. El autoritarismo se encuentra latente en los malos y en los momentos donde la maldad hace presa de los sujetos. Por otro lado, la democracia forma parte de las maneras de convivir de los buenos y se articulan en los momentos pacíficos que vive cualquiera de los personajes, sean estos buenos o malos.

Los valores políticos propuestos por los dos programas se pueden agrupar en cuatro rubros importantes: *poder y liderazgo; disfunción y corrupción política; derechos humanos y justicia social y política institucionalizada*.

- ***Poder y Liderazgo***

El poder como una expresión natural y esencial de la política, está presente en las dos series analizadas. En ambas series el poder se centra en lo general, en la ambición por conquistar un objetivo: objeto, cosa o persona.

En los *Simpson*, la búsqueda constante del control, del dominio sobre otros y la influencia sobre los demás se presenta en todos los capítulos. El autoritarismo se hace presente en diferentes acciones de los personajes, solamente en algunas ocasiones se presentaron formas democráticas para la toma de decisiones familiares o para resolver o llevar a cabo acciones que les otorgaran un beneficio común.

En el programa de *Dragon Ball Z* durante toda la serie, la lucha por el poder forma parte central de la trama y tanto los buenos como los malos -los buenos luego son malos y viceversa- siempre buscan el poder traducido en la felicidad, en el amor, en el dominio de territorios, de espacios o de otros personajes.

De manera paralela, el liderazgo forma parte del juego de los diferentes personajes. En el caso de los *Simpson* es muy claro que este concepto gira alrededor de los padres frente a los hijos y en la escuela son los profesores o los directivos quienes ejercen la autoridad. En lo general, se ridiculiza el rol de la autoridad, sobre todo la de tipo autoritario. Pareciera que a través de la serie se tratara de desarrollar una concepción de crítica hacia el autoritarismo.

En el programa de *Dragon Ball Z*, el autoritarismo casi siempre se presenta en los personajes que están a favor del mal. Lo autoritario se manifiesta como la superioridad física o de armamento, especialmente en los momentos de conflicto o lucha. A los malos no les interesa hacer trabajo de equipo o de coordinación ya que entre ellos mismos se pelean por la supremacía del poder y el liderazgo siempre recae en autoritarismo. También en esta serie se hace una crítica al autoritarismo, aunque de manera más velada, a través de metáforas.

En las dos series se hace una propuesta hacia un liderazgo autónomo donde cada personaje actúa de manera anárquica pero siguiendo un patrón de conducta de acuerdo a un marco de valores claramente definido.

- ***Disfunción y corrupción política***

La disfunción política se presenta en tres eventos que se repiten constantemente durante la trama y son: la corrupción, sólo presente en los *Simpson*, el incumplimiento de reglas y, la destrucción o muerte de los personajes que se oponen ante el régimen o poder establecido, sobre todo en el caso de *Dragon Ball Z*.

La corrupción presente en los *Simpson*, se hace evidente en los diferentes personajes, quienes tratan de sobornar continuamente a los demás. En los personajes adultos de la serie, la corrupción forma parte de su vida cotidiana, tal y como sucede en la vida real, donde se soborna a las autoridades.

El incumplimiento de reglas es un valor que se repite en las dos series. En los *Simpson* se refleja en el actuar de las autoridades comunitarias,

empresariales, con los amigos, en la familia, la escuela y la comunidad o en lugares poco comunes como la cantina o el club y las casas de descanso.

En el caso de *Dragon Ball Z*, el incumplimiento de reglas se hace explícito en los momentos en que los luchadores no obedecen lo que su jefe, o alguien superior a ellos, les indica.

En cualquiera de los dos casos, este valor que gira en torno al incumplimiento de reglas, se expresa como crítica al concepto y a este tipo de comportamientos de los personajes.

Por último, la destrucción es una de las formas más crueles de la disfunción política, ya que algunos personajes del programa de *Dragon Ball Z*, son destruidos por muertes cruentas y en algunos casos, difíciles de entender.

- ***Derechos humanos y justicia social***

Como contraparte a la disfunción política, la corrupción y el abuso de la fuerza y el poder en el programa los *Simpson*, se proponen algunos conceptos de defensa de los derechos humanos y el reclamo ante las injusticias sociales.

Así, la defensa de algunos personajes hacia otros, la insistencia de los hijos sobre sus padres para que no abusen del castigo o regaño, el apoyo a presuntos delincuentes o ciudadanos maltratados por la autoridad y la realización de actividades de mejora social, forman parte de la exposición del texto televisivo en este renglón.

El reclamo ante las injusticias sociales ejercidas por las autoridades y por los más fuertes en el caso de los *Simpson*, forma parte del discurso de los personajes y se manifiesta mediante mítines, foros o cartas redactadas como respuesta al abuso de las autoridades o del papá o hijo conflictivos. Contra el abuso de padres violentos, borrachos pendencieros y autoridades corruptas, existe el reclamo y la venganza como formas de resolver el daño físico o psicológico de los personajes.

La justicia se enarbola como el principal valor ante este mundo de injusticias en el caso de los *Simpson* y del universo en general en el caso de los personajes de *Dragon Ball Z*. Este planteamiento es utilizado para aplicar la normatividad objetivamente, o para que la autoridad aplique justamente su criterio o aun más para que uno de los personajes actué, bondadosa y objetivamente en la resolución de algunos de los problemas de la trama. Por lo que, la tolerancia se presenta como otro valor igualmente importante. Dicho valor se presenta en los dos programas, aunque matizado en forma diferente.

La liberación femenina aparece como un valor agregado a la justicia y a la tolerancia y como un concepto contemporáneo de la sociedad norteamericana, reproducida por los *Simpson*, aunque en una forma de ridiculización, donde al final siempre pierden las mujeres por su libertad.

- ***Política institucionalizada***

La política institucionalizada se reproduce solamente en los *Simpson* como un valor expresado en diferentes eventos y protagonismos de los principales personajes. Este aspecto se refiere a la política reconocida y aceptada oficialmente y que se ubica en los espacios del Estado, en algunos auditorios de escuelas o instituciones de educación, en donde se presentan candidatos a ocupar puestos de elección popular; también en ciertas escenas en las que algunos miembros de la familia *Simpson* votan por algo o por alguien para ocupar la coordinación del barrio, o del salón de clases o de los candidatos de *Springfield*.

Además, un programa de la serie es dedicado a la política institucionalizada, ya que se refiere al proceso de elecciones presidenciales en *Springfield*. Se presenta al grupo de candidatos con todo y sus defectos y las estrategias de la mercadotecnia política que utilizan para ganar los cargos de elección popular, desde la realización de debates y el desarrollo de la propaganda política, hasta el cierre del proceso de elecciones en un país como Estados Unidos.

Se presenta una especie de crítica hacia los procesos de elecciones, mediante la ridiculización de los procesos mercadotécnicos que se usan en las elecciones y en las formas de conducta y de vida de ese tipo de ciudades, hacia el concepto liberal de mercado y de hacer política por parte de las autoridades oficiales. De esta manera, los diferentes personajes de los *Simpson*, al burlarse de las reglas establecidas, se convierten en una especie de parodia que ridiculiza el sistema político y económico del liberalismo norteamericano.

10. La recepción televisiva y la socialización política en escolares de Guadalajara

Este estudio de socialización política vinculado al proceso de recepción televisiva, se caracteriza por dar mayor peso a las prácticas culturales y a los actos individuales de interpretación, frente a las estructuras económicas, políticas y sociales. En este enfoque se le otorga un lugar central al niño como sujeto y a su ambiente social, más que al papel que se le venía dando a la estructura, en sus diferentes dimensiones, en el marco clásico de la teoría de la socialización política como determinante en los comportamientos políticos de los agentes sociales.

Aquí, los niños no son considerados simples aprendices de sus interacciones con las estructuras o agentes de socialización -como la familia, escuela, iglesia, pares, etc.- o la estructura en general -en este caso, sistema político-, sino que son vistos como sujetos capaces de desplazar, a partir de sus multimediasiones, las finalidades de las estructuras al lugar desde donde se produce su sentido (Orozco, 1992B, 1996A). En esta línea, es necesario seguir insistiendo con preguntas e hipótesis más específicas, que expliquen las formas concretas y singulares acerca del papel del niño como agente en su relación con otros agentes o con la estructura social.

De esa manera, la construcción de los espacios de la socialización política se hacen desde el sujeto, su agencia y sus comunidades de referencia en ambientes donde la estructura social es determinada por la agencia y determina a los sujetos.

En este trabajo se considera a la televisión como un agente de socialización que ayuda a los niños en la adquisición de determinadas creencias, valores y costumbres políticas, a partir de los modelos de comportamiento y de contexto que presenta su programación, si bien esta influencia es diferente para cada uno de los niños, dependiendo de las circunstancias socioeconómicas, de sus necesidades, así como de los valores y costumbres familiares y escolares, será necesario incursionar con otros elementos y factores individuales y sociales tales como la edad, el coeficiente intelectual y emocional y el tipo de amigos y sistemas escolares en el que están insertos.

El rol del receptor se explica desde una perspectiva dinámica, donde la actividad del televidente se ejercita oponiendo filtros y resistencias y aportando elementos para su propia socialización en un marco donde todos los agentes tienen un poder relativo de convencimiento e influencia.

Las conclusiones en este apartado son referidas a los resultados obtenidos de las entrevistas familiares de memoria política con padres y niños y de la encuesta aplicada a los escolares de sexto grado de educación básica de la zona metropolitana de Guadalajara que conviven en dos grupos primarios y naturales del proceso de socialización como los son la familia y la escuela.

Los resultados presentados se refieren a las opiniones de 652 niños y 18 maestros de 18 escuelas de educación básica representativas del régimen educativo y las clases sociales de la zona metropolitana de Guadalajara.

Con el fin de observar las diferentes apropiaciones que los niños hacen de la televisión como un agente de socialización y para obtener datos complementarios del consumo de medios, según condiciones socioeconómicas y por tanto culturales, se trabajó con cinco familias representativas de los tres estratos socioeconómicos implicados.

10.1 Tiempo libre y consumo de productos culturales (medios y textos)

Con los resultados obtenidos la encuesta aplicada a los niños, se identifica que las principales actividades que se realizan fuera de los horarios de la escuela y como parte de su tiempo libre, están ver la televisión en primer lugar, jugar en segundo lugar y realizar actividades deportivas y artísticas en tercero.

En términos generales las actividades relacionadas con el uso de la televisión ocupan la mayor parte del tiempo libre de los niños, entre ellas el videojugar, sumados al ver la televisión representan el mayor porcentaje de los niños. En la clase alta, sigue siendo la actividad con mayor porcentaje al igual que en los grupos de clases media y baja, aunque por arriba de la media nacional con un 38.75% y un 33.04% respectivamente. Por el contrario, en lo que respecta a videojugar, en las clases media y alta se incrementa el porcentaje por arriba de la media general.

En lo referente al consumo que hacen los niños de medios masivos, se encontró que la radio ocupa el segundo lugar de preferencia después de la televisión, el cine ocupa el tercer lugar con un 18.9% .

La película más consumida por el público infantil según la encuesta aplicada, fue la cinta *Titánic*; en segundo lugar, la película *Tarzán* producida por *Walt Disney*; en tercer lugar la *Momia* y muy cerca de ésta última estuvo *Matrix*.

En lo que respecta al consumo de la prensa, del total de los niños encuestados el 71.40% dijo no leer el periódico y del 29.60% (189 niños) que si lo leen, mencionaron como favoritos al Informador seguido, en orden de importancia, por Público, Mural El Occidental y Ocho Columnas. Los niños en lo que respecta al consumo de la lectura mencionaron tener gusto por ella y haber leído, por lo menos, un libro fuera de lo que podría ser llamado el consumo de libros escolares. Entre los libros más leídos figuran: La Enciclopedia, El Principito, La Biblia, Escalofríos y Caperucita Roja.

10.2 Consumo televisivo

Los niños en la zona metropolitana de Guadalajara consumen televisión igual que hace 14 años de acuerdo a los resultados del estudio realizado por Enrique Sánchez en 1989, en aquella época, pasaban frente al televisor entre una y tres horas diarias el 53.5% de los niños, el dato actual es que un 47.09% de los escolares pasan frente al televisor el mismo número de horas.

Es importante destacar que el consumo televisivo, de acuerdo al estrato socioeconómico, ha disminuido en los niños de clase alta, debido entre otras cosas por las otras diversiones a las que pueden aspirar, tales como el uso de la videocasetera, el DVD o la computadora, mientras que en el grupo socioeconómico bajo ha aumentado el uso del aparato de televisión.

En cuanto a las razones de por qué ven la televisión mencionaron que por diversión, para educarse y por el deseo de informarse, distraerse o “por hacer algo”.

Durante los fines de semana, el consumo infantil de programación televisiva aumenta, de tal manera que la mayoría de los niños se encuentran frente al televisor entre una y cinco horas y el restante 30% pasa entre cinco y más de 10 horas viendo televisión.

El 56.37% de los niños en contra del 49.59% de las niñas, pasan más de tres horas frente al aparato emisor, esto ocurre porque en general, existe más programación con contenido de tipo masculino que de tipo femenino (Zermeño, 2000).

El tiempo dedicado a la televisión como aparato tecnológico de consumo infantil ha provocado un cambio en su uso, de un televisor por casa a un aparato por habitación y en los estratos medios y altos hasta un televisor por sujeto. Así más del 67% de los niños reportaron tener televisión en su recámara; el entender el índice *pertelevisivo* de las familias pudiera ser otro tema digno de estudio.

También ha venido aumentando el ecosistema tecnológico comunicacional doméstico con nuevos accesorios para potencializar el uso del televisor por ejemplo, en lo que respecta al uso de la videocasetera un 80% de los niños cuentan con al menos una, un 43.99% usa el cable o las antenas parabólicas, un 44% cuenta con el servicio de televisión restringida o por cable y un 5.5% cuenta con SKY o DIRECTV.

Los gustos de los escolares por los canales prácticamente no han variado desde hace poco más de 13 años, (Sánchez, 1989A) y siguen siendo los de Televisa y TV Azteca los predilectos. Pero por estratos socioeconómicos, los gustos infantiles varían. Para la clase alta, los canales más vistos son los especializados para públicos infantiles, tales como *Nickelodeon*, *Cartoon Network*, *Discovery Kids* y el canal musical *MTV*; para la clase media, el canal 2 de Televisa seguido del 9 de TV Azteca.

En cuanto al gusto por los programas es claro como el género lo define: para las niñas sus preferencias se centraron en las novelas y en los dibujos animados sin acción tales como *Winnie Pooh*, y *Sandibel*; por su parte, el interés de los niños estuvo situado en caricaturas de acción como *Caballeros del Zodiaco*, *Super Campeones*, *Inspector Gadget* y *Power Ranger*.

Entre los gustos infantiles por tipo de programación, descritos de manera general, se encuentran, en primer lugar las caricaturas *Los Simpson* y *Dragon Ball Z*, *Pokemon* y *Aventuras en Pañales*, en segundo lugar comedias con personajes humanos: *Sabrina* y *El Chavo del Ocho*, después programas cómicos como *Cero en Conducta* y *Otro Rollo*, los programas musicales quedan representados quedan por el canal *MTV*, novelas juveniles o infantiles como *DKDA* y *Serafín* y por programas de concurso como *Atínale al Precio*.

En cuanto al interés infantil por los noticieros, un poco más de la mitad mencionaron que los veía regularmente en familia. *Hechos*, ocupó el primer lugar, le siguió, *Noticieros Televisa*, en tercero y cuarto lugar los noticieros locales *Al Tanto* y *Buenos Días Tapatíos*.

10.3 La familia y el poder alrededor de la televisión

La familia es el grupo natural para ver la televisión, es donde se desarrolla el proceso de recepción televisiva y el primer escenario de apropiación del contenido de los mensajes ofrecidos por este medio. En la familia se establecen las negociaciones entre la audiencia y los mensajes de la pantalla y, entre las interrelaciones de los integrantes de la familia a partir de la oferta y del control de la televisión.

De acuerdo a los resultados de las entrevistas realizadas a cinco familias representativas de tres estratos socioeconómicos diferentes, sigue habiendo un ritmo de trabajo distribuido durante el día. Las familias de clase media (B) y alta (C) suspenden su jornada laboral a la hora de la comida, cosa que no sucede en las familias de clase baja (A), donde los padres y en algunos casos las madres, trabajan en horarios corridos que les permiten suspender labores hasta después de las 16:00 o 17:00 horas. Así los dos primeros grupos, familiares “B” y “C”, además de ver la televisión por las tardes y noches, tienen la oportunidad de disfrutar de la comida y de ver, al mismo tiempo, las noticias o algún programa de diversión, mientras que en la clase trabajadora, representada básicamente por el grupo “A”, consumen programación televisiva solamente por las tardes y noches.

El tiempo libre del que dispone la familia determina en gran medida la formación de grupos y el tipo de relaciones entre sus miembros. Por la mañana, generalmente las madres pueden ver los programas que les gustan mientras “hacen el quehacer”; por las tardes, llegan los niños de la escuela y se adueñan de la programación mientras hacen la tarea o juegan; por la noche al llegar el jefe de familia, comúnmente se ven las noticias. La noche continúa e inicia el tiempo televisivo AAA, en donde la mayoría de los miembros de la familia comparten su tiempo viendo alguna película o alguna serie de interés familiar (Renner, 1994B; Ibarra, 1998B; Zermeño, 2000).

Otro factor importante en el proceso de cómo la televisión socializa a los niños es el lugar donde se ubica físicamente el televisor. La televisión, la tecnología y su dinámica de uso prescriben la función de los espacios. Por

ejemplo, en una familia “A”, la televisión se encuentra en la sala, convirtiendo este espacio en un lugar de contacto, convivencia y socialización hacia dentro y fuera del grupo, saturando el espacio de energía y dejando poco espacio para la intimidad. En las familias “B” y “C” la televisión se encuentra en las habitaciones, su uso se vuelve restringido y dependiente del dueño del espacio (Ibarra, 1998B). Las relaciones se han modificado a partir del lugar donde se encuentra el aparato audiovisual.

Las cinco familias entrevistadas coinciden en reunirse como grupo en torno a la televisión durante eventos de regulación interna al grupo, esto es en las comidas, en el tiempo libre o bien, ante eventos especiales externos transmitidos en la televisión. Por lo general, se ve televisión en familia en horarios que congregan al grupo y no a la inversa. Es decir, no se reúnen en horarios convenidos, sino en tiempos impuestos por la programación televisiva.

Los hábitos más comunes que se presentan en las cinco familias alrededor del acto de ver televisión, contrario a lo que comúnmente se cree, son que se abren espacios donde se dialoga más que en otros momentos y que se efectúan otras actividades como comer, reposar y elaborar las tareas (Ibarra, 1998B).

La encuesta aplicada a los escolares indica que en promedio el 24.69% ve la televisión a solas, -en la clase baja es el 30%, en la media, el 18.13% y en la alta el 20.26%- y el restante 75.31% mencionan verla ya sea con todos o con algún miembro de la familia, pudiendo ser éstos los hermanos mayores o menores, los padres, la mamá o el papá. De los niños que ven la televisión con alguien, el 42.18% mencionó que la ven acompañados de sus papás.

Las relaciones de poder en la familia se manifiestan de diferentes formas, entre ellas, al ver la televisión. Así, en la mayoría de las familias, los padres, ejercen la autoridad de manera especial sobre los niños en el momento de ver televisión o de posesionarse del aparato. Si contrastamos por estratos socioeconómico, los niños de clase alta tienen menos posibilidad de decidir que programas ven, en relación con los clases baja y media.

La opinión de la mamá y de los niños, quienes más tiempo están juntos, se dirige a argumentar que es entre todos como se decide qué programación ver, sobre todo en las clases media y baja.

La posibilidad de elegir qué tiempos, qué canal o qué programa ver en familia, se vincula, además de el papel de los padres o de los hermanos mayores, al lugar donde se encuentra el televisor. La mayoría de los niños mencionaron que cuentan con televisor en su recámara, lo que los hace ser más independientes en sus decisiones al momento de elegir el canal o la programación que verán.

Los grupos de convivencia familiar se articulan por varias razones y se decide qué ver de acuerdo a la correlación de fuerzas entre padres e hijos y no siempre obedece a las preferencias individuales de los sujetos.

10.4 Cultura política infantil

La cultura política se expresa mediante dos maneras: las condiciones estructurales y las acciones de la agencia de los individuos. En cualquier proceso de socialización se expresa en los sujetos con la externalización -objetivación-, y la internalización -subjetivación- (Berger y Lukmann, 1968).

El punto de partida del proceso de socialización política –como lo entendemos- lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro, que en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Más exactamente, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

De tal manera que los significados de política y liderazgo desde las capacidades socio-cognitiva y socio-afectiva de los niños y desde su actuar político dentro del mundo social en el que se desenvuelven cotidianamente, deberá formar parte de las explicaciones futuras que describirán el proceso de socialización política.

- ***Significados y delimitación infantil de la política***

Para los niños, la televisión, junto con la relación y participación de su familia y de la escuela, es fuente importante del marco de significados que se van creando como capital cultural de lo político. Así, se presentan las concepciones y significados infantiles que en su mayoría vienen de lo que ven en la televisión, acerca de política, el poder, los ámbitos de la política, los valores y las características del liderazgo y la autoridad política.

Política y poder

De acuerdo a los resultados de las entrevistas familiares de memoria política, para los niños el concepto de política es vinculado al de poder. Dicho concepto está relacionado, en la concepción de los niños, con cuatro ámbitos de lo político, tres de ellos –de las familias entrevistadas- se refieren al sistema oficial con conceptos tales como elecciones, gobierno y ejercicio político y sólo uno se refirió a ámbitos cotidianos como la unión y el diálogo de los individuos.

Ante el cuestionamiento de cómo se hace política, los niños dividieron sus opiniones en tres formas distintas: los que le dieron un valor de ayuda o apoyo a los necesitados; los que la equivalen al diálogo; y a los que mencionaron la participación en la toma de decisiones.

En cuanto al significado de poder, sólo dos de nueve niños lo caracterizan como algo dado a los políticos para decidir y ayudar al pueblo, todos los demás niños entrevistados, no lograron explicar lo que significa el poder.

Ámbitos de la política

Las respuestas otorgadas por los niños de la entrevista familiar, coinciden con las ofrecidas por los niños de la encuesta, ya que la mayoría dijo que la política se aplica en el ámbito del país, y en menor proporción en las ciudades y en otras instancias sociales tales como las empresas, las tiendas, la escuela, la iglesia y la casa.

Los niños reconocen que se aplica la política en la familia y en la escuela. Casi la mitad de las niñas y niños, creen que en la familia se hace política cuando se discute y se toman en cuenta las opiniones de los miembros y casi la tercera parte de las niñas y niños están de acuerdo en afirmar que se hace política en la escuela.

Al observar los resultados por género y estrato socioeconómico, casi la mitad de las niñas y niños de las clases alta y baja coinciden al afirmar que en los ambientes familiares se practica la política. Por su parte, casi un 40% de los niños de clase media dicen que en sus familias no existe la política. Cabe señalar que son las niñas de clase alta quienes más identifican que se hace política en sus hogares.

En lo que respecta a la opinión infantil sobre la existencia de la política en el ambiente escolar, los niños y las niñas de la clase alta fueron quienes expresaron el mayor porcentaje de opiniones afirmativas, en contraparte de las niñas de las clases media y baja.

Según los niños, desde su concepción de política, fuera del ámbito oficial existe más libertad para opinar y tomar decisiones en la familia, y en segundo lugar en la escuela; un número menor se refirió al país y al gobierno, sin faltar quienes se refirieran a la iglesia, la industria y a las tiendas para ubicar los espacios de mayor libertad política.

Así, la mayoría de los niños coincidieron, dentro de las opiniones de su grupo socioeconómico, en afirmar que es la familia el lugar privilegiado para que se desarrolle la política.

Liderazgo y autoridad política

Los niños entrevistados coincidieron de manera muy clara en definir al líder, desde una concepción autocrática y reproductiva del sistema político, en dos sentidos: el líder caracterizado por tener iniciativa y legitimación y el líder como el que encarna y ejerce el poder en un ámbito institucional.

Por su parte los niños que participaron en la encuesta, difieren de la concepción de líder. La mayoría cree que es aquel que tiene un mayor poder de convencimiento sobre los demás, mientras que en menor número de niños dividen sus opiniones entre los que sostienen que debe ser el que más conoce sobre los asuntos o el que es elegido por todos. Cabe señalar que, aunque en un nivel mínimo, hubo niños que dijeron no saber qué es un líder.

Entre los valores que proponen los niños de un buen líder, sobresalen tres: 1) que se agrupen, 2) que escuchen y 3) que ayuden a todas las personas. Por otro lado las características de un mal líder coinciden en contraposición con las del bueno. Así, en el mundo infantil los principales valores apreciados en los políticos se encierran en cuatro puntos, mismos que coinciden con los que plantea la programación televisiva a través de sus personajes: que los ayuden, los escuchen, los tomen en cuenta y les resuelvan los problemas.

Al concepto de autoridad los niños lo ubican, en su mayoría, dentro del sistema político oficial, sólo unos cuantos niños lo ubicaron fuera del espacio institucionalizado, refiriéndose a sus hogares y a sus papás.

Todos los infantes reconocieron a la autoridad democrática como la forma más adecuada de gobernar. Así, la definieron como aquella autoridad que es flexible, que busca el beneficio de todos y que considera las opiniones de los demás.

Para la mayoría de los escolares, las decisiones en un grupo deben hacerse en forma negociada y con la participación de todos, es decir de manera democrática, aunque también una mínima parte considera que sólo el líder deberá tomar las decisiones. Ante estas posturas, creo que existe una clara conciencia y determinación por parte de los niños para defender una cultura que promueva la democratización.

De acuerdo a la encuesta, el personaje de la televisión favorito para ellos fue *Pikachu*, personaje de una caricatura japonesa que encabezó el segundo lugar de la lista de los programas favoritos de los niños; en segundo lugar se encontró a

El Chavo del 8, personaje que se repite como uno de los más populares en el estudio de Sánchez Ruiz (1989A).

Por otro lado, el personaje más admirado de la vida real, sea vivo o muerto, fue Cantinflas, dato coincidente con el trabajo de Sánchez (1989A). El papá de los niños fue el personaje que ocupó el segundo lugar en la admiración de los chiquillos, puesto ganado también entre los niños de Estados Unidos de Norteamérica hace más de 40 años (Easton y Hess, 1962) y (Rubin, 1976) .

En lo que respecta a la opinión de los niños en las entrevistas, se encontró que sólo los de clase alta y clase media respondieron diciendo que sus personajes favoritos de la vida pública eran Vicente Fox Quezada, actual presidente del país y el Papa, máximo líder de la Iglesia Católica, mientras que los niños del grupo popular sitúan en sus preferencias a personajes de la vida artística.

10.5 Internalización de la cultura política infantil

En este apartado se presentan los principales resultados que vinculan los procesos de recepción televisiva de los niños con los dos ambientes de mayor convivencia: el escolar y el familiar. Para entender el proceso de socialización política me referiré a dos de los procesos más importantes mediante los cuales cualquier niño internaliza, se integra y participa en su cultura política. Dichos procesos se refieren a la educación política y a la comunicación política.

- ***Educación política***

La socialización política en esencia, es un proceso educativo a través del cual el niño adquiere información y desarrolla significados y actitudes que le ayudan a formarse juicios de los objetos, temas, instituciones, líderes políticos, así como del liderazgo o función que ejercen en sus comunidades de significación (Orozco, 1996A) que influyen en su conducta y acciones políticas enmarcadas en la cultura política infantil.

En este trabajo se hizo hincapié en las influencias naturales y ambientales donde los padres y profesores, junto con el rol de la televisión y como interlocutores de dos de las principales agencias socializadoras, escuela y familia, forman en los niños valores, experiencias y significados de sus mundos políticos, hipótesis que habrá que continuar comprobando en otros contextos.

En lo referente a la valoración de las principales fuentes de información y la credibilidad hacia lo que sucede actualmente en el país, los niños otorgaron un significativo primer lugar a sus papás. Cabe mencionar que las niñas y niños de la clase alta le otorgaron un alto porcentaje. Es decir, en este estrato social los papás tiene un alto reconocimiento por parte de sus hijos y esto repercute de alguna manera en sus procesos de socialización política y en sus posturas políticas. Lo contrario sucede en los niños de la clase baja, donde se tiene poco reconocimiento hacia los tutores.

Continuando con lo que respecta al segundo lugar en la credibilidad de fuentes de información por estrato socioeconómico y género, se pueden observar ciertas diferencias. Para las niñas de la clase alta, los profesores ocupan el segundo lugar y el tercero lo tienen la televisión y el periódico; para los niños de esta misma clase, la televisión ocupa el segundo lugar y los profesores el tercero.

Por su parte, en la clase media, la televisión ocupó el segundo lugar entre las niñas, y los niños, el tercer lugar lo dominaron los profesores y los resultados de los niños que conforman los grupos de las clases media y baja consideran a la televisión como su segunda fuente de información para el conocimiento y entendimiento de lo político.

Los espacios sociales donde los niños dijeron hablar de política fueron, en primer lugar su casa y en segundo la escuela.

El tema central en la educación política de los niños se sitúa, además de la credibilidad de las fuentes de información en general y de los espacios donde más se habla de política, en la identificación que los niños hacen de las fuentes del aprendizaje político. Para los niños, las principales fuentes de información

coinciden en señalar a la televisión y a la escuela, respectivamente, como sus principales fuentes de aprendizaje político, aquí los papás ocupan un tercer lugar.

En lo general y comparando los resultados de los primeros estudiosos de la socialización política *Hyman* (1959) *Rubin* (1976) y *Easton y Hess* (1962) en aquellos tiempos, los papás ocupaban el primer lugar y la televisión ni siquiera figuraba como fuente de información política; con los resultados obtenidos más recientemente por Sánchez Ruiz (1989A) en su estudio con niños de Guadalajara, y con los resultados de este trabajo se pudo apreciar un proceso de “televisación” de la vida infantil (Orozco, 1996C). La televisión tiene un nuevo protagonismo en la construcción de la realidad actual y en este caso en la cultura política.

Es en este renglón es donde se sostiene una de las hipótesis principales de este trabajo: son los niños de clase baja quienes sitúan como principal fuente de información política a la televisión y los de clase alta se valen de otros agentes de socialización, como sus padres.

De acuerdo a los resultados de la entrevista familiar, tanto los papás como los hijos coincidieron en señalar a los mismos agentes de socialización como los más influyentes; los niños en particular, concordaron con los escolares de la encuesta en identificar a la televisión como su principal fuente de información política.

Por otro lado, la educación política es recibida en la escuela de una manera formal, ya sea por las clases de civismo o ejercicios y tareas de este ámbito académico, o de manera informal, a partir de los eventos, rituales y acciones que desarrollan las escuelas acerca de esta temática por indicaciones y políticas estatales (De la Peza y Corona, 2000).

Como resultado de la encuesta aplicada a los profesores, es posible agregar que quienes representan a la escuela creen que ésta, junto con la televisión, son los agentes de socialización que más influyen en cuanto a la visión que tiene los niños sobre la problemática social y política contemporánea.

De esa manera el profesorado le da un peso importante a lo que se hace en la escuela por los procesos de educación política en los niños, aunque reconocen, por lo menos el 60% de ellos, que la principal fuente para el aprendizaje político es la televisión, seguida, por la escuela y los grupos de pares.

En lo que respecta a la formación de una postura propia, los profesores opinan que sí se debe enseñar a los niños actitudes políticas en la escuela; 11 profesores de 18 coincidieron en señalar que es muy importante realizar esta acción ante los embates de la televisión. En cuanto al tiempo dedicado a temas de política, la mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo en dedicar un tiempo extra al señalado por el calendario escolar a la realización de actividades o discusión de temas que cultiven lo político en los niños. De esta manera, los profesores coincidieron en señalar que los niños deben de conocer sobre cultura política mexicana.

En lo que respecta al manejo de símbolos cívicos en la escuela, la mayoría de los profesores señalaron que realizan más de 50 actos o eventos al año en los cuales se representan los símbolos patrios y se conmemoran actos heroicos o fechas especiales, con la finalidad de desarrollar en los niños la estimación hacia la patria y al Estado Mexicano.

• ***Comunicación política***

La comunicación política implicada en el proceso de recepción televisiva, es un objeto poco analizado a pesar de que la temática televisión y comunicación en el contexto de la familia es de lo más estudiados (Aguaded, 1999). En este trabajo, me referí al proceso de comunicación que tiene por objeto la política.

La comunicación política es uno de los procesos más naturales de la socialización política, por que es mediante éste como los niños desarrollan sus significados, posturas y prácticas políticas en su relación con la televisión, profesores y padres. Aquí, según los resultados ilustrados en el anterior apartado, son la televisión y los padres los principales agentes promotores, fuente y facilitadores de la educación política; sin embargo, es a partir de la postura familiar

y escolar y de las formas de comunicación que se presentan en los hogares entre padres e hijos y en las escuelas entre profesores y alumnos, como se generan los tipos de cultura política.

Es a partir de los procesos de recepción televisiva en familia y los aprendizajes políticos que tienen los niños, como empiezan a visualizarse diálogos y discusiones más informadas políticamente entre padres e hijos.

En los niños de clase alta, quienes ejercen una mayor influencia sobre asuntos políticos y relaciones de carácter político son los padres, mientras que en la clase baja es mayoritariamente la televisión; sin querer desvalorizar la influencia relativa que juega este medio en los niños en general, es necesario realizar nuevas investigaciones para continuar con la explicación de este proceso.

Si observamos las relaciones de comunicación entre padres e hijos desde los estratos socio-económicos, parece claro como en la clase alta es donde los niños sostienen una mayor comunicación, lo cual se reduce en la clase baja.

En cuanto a la confianza que se establece entre padres e hijos en lo referente a la libertad de expresión existente en el hogar, la mayoría de los niños consideran que comúnmente se permite que ésta surja de acuerdo a los estratos socioeconómicos en mayor medida en la clase alta, después en la clase media y por último en el grupo de la clase popular.

Sí la valoración de la libertad de expresión que tienen los niños la vinculamos con el tipo de autoridad que ejercen cada uno de sus progenitores, se puede decir que las madres siguen siendo más condescendientes con los hijos en cuanto a que les permiten expresarse con mayor libertad que los padres. Por otro lado queda claro que más de la mitad de los chicos opinan que sus papás no les permiten expresar sus opiniones, repitiendo esquemas autoritarios.

En los grupos populares parece más obvia la nula participación de los niños y de sus pensamientos en el contexto del hogar, que se traduce en la postura que guardan sus papás. Es a los niños de clase alta a quienes más se les permite

expresar sus pensamientos sobre asuntos familiares y, de igual forma, es la mamá quien más lo aprueba. Son los papás de la clase media quienes menos admiten la participación de sus hijos en los asuntos familiares.

Menos de la mitad de los niños aceptaron que se les permite tomar decisiones, casi en la misma proporción por los papás y por las mamás. Contrariamente a la postura de las mamás en cuanto a la libertad de expresión en sus hogares, fueron los papás de la clase alta quienes más permiten que sus hijos tomen sus propias decisiones. Los padres del grupo socioeconómico popular siguieron representando a quienes menos aceptan que los niños tomen decisiones.

En el ambiente escolar, la confianza de los niños hacia sus profesores se caracteriza por ser entre buena y regular, nivel de confianza que está por debajo del que manifestaron con relación a sus padres. En lo que respecta a los grupos socioeconómicos, se encontró que los niños de la clase media son quienes más confianza le tienen a sus profesores y que los niños de clase alta son quienes menos confianza otorgan al profesorado.

En cuanto a la libertad de expresión permitida en las escuelas por los directivos, profesores y personal de apoyo en general, es a los escolares de la clase baja a quienes más se les permite expresarse y son las escuelas de estratos altos donde menos se permite la libertad de expresión, según las respuestas de los niños.

En general, se puede deducir que los profesores y los ambientes escolares se caracterizan por formas rígidas de comunicación política en lo referente a la libertad de expresión permitida a los niños y son en las instituciones educativas de estratos altos donde las estructuras normativas, códigos de ética y valores en las relaciones entre personal educativo y escolares restringen más los canales de opinión y de participación en la toma de decisiones y, por ende, de la formación política.

La comunicación política en esencia, además de la confianza entre los interlocutores y la libertad de expresión, se caracteriza por la generación de ambientes donde los diálogos se estructuran por agendas en las que los asuntos políticos son el tema central. Es en los diálogos donde los niños aprenden los significados de la cultura política familiar y escolar y son los padres y los profesores quienes a través de los temas tratados durante el diálogo van politizando a los niños.

La política en los diálogos sostenidos entre padres e hijos y entre profesores y alumnos, es entendida en el sentido más común, al referirse a los actos y hechos realizados en el ámbito institucionalizado de la política como son los asuntos del Estado y los partidos políticos. De ahí que el registro realizado sobre el tiempo dedicado a los temas políticos, sea relativamente mínimo en la casa y más amplios en las escuelas, ambos espacios considerados por padres y niños como los más adecuados para hablar de política.

El porcentaje en las opiniones de los niños en cuanto a si conversan sobre asuntos políticos con sus padres es muy bajo, pero si consideramos el peso de la conversación política como un acto que se realiza en algunas ocasiones, dicho porcentaje se incrementa en las opiniones. Es en la clase alta donde más niños expresan que siempre se dialoga sobre política. Por su parte la conversación política de los niños con sus profesores sube como tema que siempre se trata en las escuelas. Cabe señalar que es en el grupo popular donde los niños más hablan de política.

El asunto de la autoridad y el liderazgo de padres, profesores y niños, forma parte de la base, sobre la que se explican los procesos de socialización política, sin duda en este trabajo poco se profundizó en ello, pero queda claro que será necesario retomar estos elementos como punto de partida de futuras hipótesis en esta línea de explicación.

10.6 La agencia política infantil en la escuela y en la familia

Los niños, más que otros miembros de la sociedad, no pueden desarrollar sus capacidades sociales y políticas básicas y fundamentales fuera o de manera independiente de la sociedad, sólo su inserción en grupos mínimamente organizados y estructurados tales como la familia y la escuela, les permite un desarrollo afectivo y social aceptable para tener acceso al pensamiento lógico y al razonamiento abstracto.

Así la socialización política de los niños se desarrolla a partir de la acción cotidiana y como parte estructurante de las culturas políticas, se desarrolla pues, dentro de la estructura social y es a partir de la agencia de los niños y su interrelación con padres, hermanos, amigos y profesores. Los niños inician su trabajo de agencia política, producto de una socialización recreada por la estructura social, a través de la familia, la escuela y la televisión y haciendo uso de caminos y estrategias parecidas a los de los adultos.

El niño actúa a partir de formas simples y muy parecidas a los agentes adultos de la política real, aunque matizadas por este período de la infancia, donde se reproducen e inician aprendiendo los principales procesos políticos, tales como el manejo y control del poder por parte de algunos niños sobre otros en sus ambientes particulares, sobre todo en actividades como el juego y la participación en grupos deportivos y escolares, el ejercicio de sus derechos y obligaciones, la práctica de toma de decisiones cotidianas y la participación y organización en hechos y eventos grupales con sus padres, hermanos y maestros, todo esto en los ambientes familiares, escolares y poco a poco en los comunitarios.

Las estrategias de los niños que definen la cultura política infantil, se caracterizan por sus formas de participación política resultantes de procesos de socialización política, hipótesis que proponemos para continuar desarrollando en futuros trabajos de investigación. La participación política como analogía de la militancia política que desarrollan algunos niños, reproduce los esquemas del trabajo político que ejercen algunos grupos para conseguir o lograr un objetivo en pro o en contra del sistema de control establecido; por otro lado, la agencia política

que muchos de los niños desarrollan en sus hogares y en sus salones de clases, reformula el proceso de socialización política redefiniendo su carácter subjetivo y dialéctico a partir del papel que ejercen como agentes y no como simples receptores y reproductores de la estructura social.

También el conocimiento, el expresar una opinión y el tomar una postura ante las principales instituciones políticas oficiales, como el gobierno y los partidos políticos, incorpora a los niños a la dimensión de ciudadanos en formación.

• ***La participación política una forma de militancia política infantil***

La participación política en los niños se caracteriza por ser una forma de interpretar y actuar políticamente ante ciertos sucesos. Esta forma de ver las cosas y de interactuar con otros sujetos se manifiesta ante un evento o hecho social que se enmarca -con sus significados referentes a la política, tales como su concepción, participación, y acciones específicas que norman su comportamiento- en su cultura política específica.

La participación política de los niños se refiere a ese proceso de formación en donde pueden externar sus opiniones acerca de una temática, definir sus espacios de acción, establecer compromisos, tomar postura y actuar ante lo significados que se creen y se crean.

Aquí los niños expresan sus posturas y actúan a favor o en contra de lo que se realiza, lo que se dice, lo que se hace, lo que se promete y lo que se cumple. Esta visión multicotómica de los niños, reproducida y aprendida por los programas televisivos (ver capítulo VIII), facilita la división entre los unos y los otros, los de arriba y los de abajo o entre ellos y los adultos.

En este trabajo la participación política como una forma de militancia política de los niños se refiere a aquellas formas de pensar, sentir y actuar ante lo político que se desarrollan en la vida cotidiana y que suceden en los ambientes familiares, escolares, deportivos y comunitarios, espacios comunes del mundo infantil.

Como parte de su participación política, los escolares responden que han participado o realizado algún acto político, este porcentaje acumula mayoritariamente la participación de los niños de clase alta.

En el caso de los niños que fueron entrevistados en sus hogares, la mayoría mencionó que no les interesaba la política, pero contrariamente respondieron que su participación política se desarrolla en actividades escolares y en el hogar, tales como las elecciones de la escuela, su participación en equipos, su participación en los trabajos de la familia.

Coincidentemente, los escolares consideran que los espacios de mayor participación política son la escuela y la familia, aunque los niños de la clase alta le dan un porcentaje considerable a la temática de los derechos de los niños, esto como una objetivación de la política institucionalizada y aplicada a su propio mundo.

Otros espacios reconocidos como de participación política infantil dignos de considerar, aunque por pocos niños, son los referentes a la participación en equipos donde desarrollan actividades artísticas, deportivas, religiosas o culturales. Es en la actividad grupal donde los niños desarrollan competencias para el liderazgo, en la medida que se comparan entre sus demás compañeros y se dan cuenta que pueden incidir sobre ellos.

En lo que respecta a temáticas políticas como agendas de la participación y conversación política infantil, los niños fueron quienes más consideran temas políticos en comparación con las niñas. Los primeros lugares entre los niños y niñas fueron los asuntos escolares, los problemas sociales y los derechos de los niños.

Es importante señalar que es en los niños y niñas del grupo de clase baja donde existe una mayor concientización al ubicar los problemas sociales como temas de la política infantil, por su parte, el tema central de los chiquillos de la clase alta son los derechos de los niños.

La participación política, como hipótesis de trabajo tiene diferentes maneras de vivirla por parte de los niños, algunos la aplican sólo a nivel de concepción y otros lo hacen sobre las diferentes actividades que realizan. Así, sitúan en primer lugar aquello que desarrollan en las áreas deportivas, en segundo lugar el trabajo escolar y en tercer lugar las actividades artísticas y religiosas.

Entre los niños de los diferentes grupos socioeconómicos, el trabajo deportivo -ya sea como capitán del equipo, o como el mejor deportista de éste o simplemente como participante o miembro-, ocupa el mayor porcentaje (45.71%).

El segundo lugar en este mismo tópico lo ocupó el trabajo escolar realizado por los niños, con un 36.87% por parte de los niños de clase popular, 26.25% para los de la clase media y 9.80% por parte de los niños de la clase alta. Es pertinente señalar que es en la escuela y en las actividades deportivas donde más se desarrolla la participación política infantil.

La participación política se caracteriza también por el rol de liderazgo que desempeñan los niños en los grupos o en los equipos de trabajo escolar, familiar o comunitario. Del total de niños encuestados, tan sólo el 22.24% consideraron haber actuado como líderes, mientras que el 71.63%, reconocieron haberlo hecho como miembros o participantes; además, es en los grupos socioeconómicos de clase media y baja donde ligeramente existe una menor participación en el rol de líderes, como capitanes o jefes de grupo.

• ***Política infantil en la familia y en la escuela***

Para entender la política infantil es necesario vincular los conceptos de cultura política y agencia política. Uno, desde la perspectiva del marco estructural que propone un sistema de significados -resultado de las agencias de ellos y de otros como sujetos- donde aprenden y se desarrollan; el otro, desde la visión de los niños, como promotores de concepciones y significados -a su vez son resultado de la cultura política en que conviven- en su condición de individuos en formación.

Los niños, situados en los dos ambientes de mayor interrelación que tienen durante este período de su vida, familia y escuela pueden ser considerados como agentes que hacen política en su formación desde la perspectiva teórica y práctica: teórica, porque aprenden de las enseñanzas de esa cultura política en la que han convivido con profesores, padres y televisión; práctica, por el rol que juegan en sus interacciones, negociaciones, toma de posturas y decisiones, de acuerdo a su mundo político.

Un elemento que define su actuación como agentes políticos es, sin duda, su participación en asuntos familiares y escolares, donde opinan, deciden y actúan.

Recordemos cómo un número importante de los escolares consideran que en sus casas y en sus salones de clases existen ambientes o culturas políticas que les permiten el aprendizaje y el desarrollo de actividades políticas. Cabe señalar que una vez más, son los niños de la clase alta quienes más participan en asuntos de carácter político, ya sea en ambientes escolares o familiares.

Los niños consideraron a la escuela como el lugar donde más se reproducen eventos que se asemejan a los políticos de carácter institucional. Así, consideran que la organización de reuniones sociales son los eventos de participación política más recurrentes; a este evento le sigue, la realización de trabajos escolares y la elección del jefe de grupo. Otras actividades como el cumplimiento del reglamento, los juegos, los debates grupales, las actividades cívicas, el trabajo en equipo y la participación en la cooperativa son consideradas en menor escala como parte del ejercicio político ejercido en la escuela.

La política que desarrollan los niños en sus hogares se refiere a eventos más cotidianos y por ende más alejados de los significados comunes de la política institucional, sin embargo los pequeños llevan a cabo procesos en los que tienen que participar, junto con sus padres y hermanos, en la toma de decisiones. Ejemplo de ello son los momentos que los niños reconocen bajo esta línea, como el salir de paseo, tratar asuntos y conflictos familiares, organización de fiestas y cumplir con obligaciones del hogar.

La forma en que se desarrolla la política en el hogar y en la escuela está determinada por el tipo de autoridad que ejercen los padres y los profesores y por el sistema de reglas que se establecen en los dos ambientes. Tanto los sistemas de autoridad como el de normatividad, son criterios que definen la parte estructural de una cultura política. Los niños, como agentes políticos, tienen que negociar de acuerdo a marcos constituidos por quienes cuentan con el poder y a su vez por la replica de las estructuras de convivencia macro de la cultura política regional o nacional.

A pesar de que los niños aceptan un tipo de política desarrollada en sus casas y en las escuelas, mencionaron que participan poco en las decisiones familiares y que son los papás los que toman las decisiones importantes. Aunque parezca contradictorio, la mayoría de los niños entrevistados coincidieron en afirmar que tanto papás como mamás son flexibles al tomar decisiones en sus casas. Sólo en los casos de la clase media los infantes consideraron que sus padres, sobre todo el papá, son muy autoritarios cuando de asuntos escolares se trata.

La imposición de reglas forma parte de la cultura política y del liderazgo, para los niños la mayoría de las veces sus padres les imponen reglas sin pedir su opinión o consentimiento; esto no varía mucho de acuerdo a la clase social.

Una pregunta que habrá que seguir explorando es ¿cómo en la escuela disminuye proporcionalmente la aplicación de reglas que los propios niños consideran como duras con relación a los ambientes familiares y el estrato socioeconómico?.

Todavía no existe entre los niños y sus padres una relación política de participación mutua en todos los aspectos de la organización familiar, parece que en las escuelas se ha provocado, por la naturaleza propia de este ambiente, una mayor interacción en la toma de decisiones y organización de eventos académicos, deportivos y culturales.

- **Niños y política institucionalizada**

La opinión de los niños acerca de la política institucionalizada forma parte de la agenda de los medios masivos de difusión, de las prácticas cotidianas entabladas en la familia y la escuela y hasta en las plataformas electorales de determinados políticos, sobre todo en épocas de elecciones.

En este apartado se expone lo que los escolares expresan como puntos de vista y significados en cuanto al interés de los políticos por sus familias, al significado de democracia, a la concepción que tienen del gobierno y a las preferencias que tienen por los partidos políticos.

En cuanto al interés de los políticos por las familias de los niños, el 26.38% cree que se interesan poco y un 14.72% supone que a los líderes políticos no les interesan lo que piensan y necesitan sus familias.

En lo referente a la percepción que tienen del gobierno, más de la mitad de los niños no saben si su familia debe de opinar en asuntos públicos, mientras que un 34.66% considera que sus familias tiene mucho que decir a los políticos.

Un poco más de la tercera parte de los niños piensan que el gobierno refleja la voluntad del pueblo y otra similar piensan que el trabajo del estado no responde a los intereses de la mayoría de las personas.

Un indicador importante que se ha venido utilizando en este tipo de estudios se refiere a la preferencia política que los niños tienen acerca de los partidos y que estadísticamente sustentan hipótesis que permiten hacer correlaciones entre sus preferencias y las que tienen sus padres, particularmente con la madre.

Con respecto a la opinión de los niños acerca del partido político por el que votarían en este momento, un 51.84% dijo que por el PAN, un 30.98% por el PRI y un 5.06% por el PRD, no habiendo muchas variaciones en las opiniones en cuanto a los grupos socioeconómicos, salvo en los niños de la clase baja, donde la diferencia entre las preferencias del PRI y del PAN fue mínima. Cabe señalar que

los resultados fueron muy parecidos a los surgidos del proceso electoral para la presidencia de la república del año 2000.

También se cuestionó a los niños con la finalidad de saber que tanto identifican el partido político por el que votarían sus papás: un 28.83% dijo no saber, y el resto contestó que sus padres votarían por el PAN (38.50%), por el PRI (23.93%) y por el PRD (2.30%), planteamientos que obedecen perfectamente a los que ilustran las preferencias políticas de los niños.

11. A manera de corolario

En este trabajo el concepto de socialización política se traduce en un proceso identitario individual, donde agencia y culturas políticas se integran y se vinculan en una sola concepción.

También se reconoce que no siempre la socialización política es resultado de procesos educacionales o comunicativos deliberados, sistematizados e institucionalizados, sino también del modelaje y agencia política personal y grupal, en un campo donde individuo y sociedad se interrelacionan en un complejo de factores interdependientes que operan como mediadores de esa relación.

El aprender siendo un agente político que estructura su cultura política, al mismo tiempo que ésta lo determina a él, es una nueva forma de explicar la socialización política infantil.

Las evidencias conceptuales y empíricas citadas en este trabajo están lejos de justificar de manera unívoca la relación entre el estado cognitivo y afectivo de conciencia política y las actitudes y comportamientos de los niños. Sin embargo, a pesar de la necesidad de conjuntar y de intercambiar resultados de los estudios que se han realizado a la fecha, la comparación nos sugiere fuertemente que la socialización política es un punto de encuentro entre la teoría social y la teoría de la agencia del ser humano, la cual tiene impacto a largo plazo en las culturas políticas regionales.

La televisión con su enorme potencial tecnológico y manejo psicológico se coloca como un agente de socialización para los niños, en consecuencia, más peligroso que los otros, por la forma silenciosa e inadvertida, con la que los socializa. Aquí los niños no generan mecanismos de defensa, ni de retroalimentación como lo propone la recepción crítica, por estar en sintonía con su pensamiento más primitivo, el primario, el asociativo y el vinculado a sus emociones es decir están siendo formados por uno de los agentes de socialización con la tecnología audiovisual de punta de esta sociedad contemporánea.

La eficacia de los modelos presentados por la televisión o mejor dicho por los programas, dependen de la lógica y la racionalidad del proceso educativo utilizado; por lo que en ocasiones, aunque no exista un plan, una conciencia por influir y no son intencionales, los modelos casi siempre representan algo, una situación para los receptores.

De acuerdo con las teorías de la imitación y de interiorización de conductas mediante la imitación u observación de modelos, la televisión cumple un papel fundamental en el aprendizaje por observación ya que maneja imágenes que conectan con las emociones, lo que a su vez activa el pensamiento primario de los seres humanos.

La televisión socializa en cuanto potencia el pensamiento anticipatorio y la conducta previsoría, ofreciendo a los televidentes infantiles un caudal de pautas de previsión de consecuencias de hechos o comportamientos para situaciones dadas, como condiciones para decisiones futuras.

Lo que se ha aprendido, como resultado del desarrollo de este campo de estudio, contribuye, desde nuestra perspectiva, no sólo a entender la formación política de los individuos de una cultura en particular, sino también ha reconocer la probabilidad de la estabilidad y los cambios políticos en un sistema social. Sobre todo se han proporcionado elementos para entender el balance entre cambio y estabilidad política; mismo que provoca otros cambios y formas de nuevas estabilidades sociales que involucran a mi parecer, cuestiones éticas y normativas que rebasan el ámbito de las mismas investigaciones.

El trabajo de investigar a los niños en su proceso de socialización política no obedece a fines normativos o administrativos para conocer los futuros votantes, ni para saber qué partido tiene más opciones de triunfar o mantenerse en el marco de la política institucional, sino para explicar el complejo proceso de aprendizaje y decisión política que toman los individuos en sus diferentes ambientes de significación y vida social.

El conocer más acerca de la socialización política permite, sin buscarlo, enfrentar de alguna manera los problemas políticos con al menos algún conocimiento de las consecuencias del proceso, la agencia de los sujetos y, de manera especial, los orígenes del aprendizaje político.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Televisión y Política
Cuestionario a Niños de Educación Básica

I. Datos Generales

1. Escuela _____

2. ¿Dónde vives? Anota tu domicilio _____
calle número

_____ colonia teléfono

3. Sexo Hombre ☐ Mujer ☐

4. Edad 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ Más de 14 ☐

5. ¿En qué ciudad naciste? _____

6. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? _____

papá mamá

7. ¿Dónde nacieron tus papás? _____

8. ¿En qué trabajan tus papás? _____

9. ¿Qué estudiaron tus papás? _____

10. ¿Qué religión tienes? _____

11. ¿Qué haces cuando no estás en la escuela?

Anota en el 1 lo que más haces, luego en el 2 lo que sigue y así sucesivamente hasta completar

1 _____ 2 _____ 3 _____

4 _____ 5 _____ 6 _____

12. Escuchas radio Sí ☐ No ☐

¿Cuántas horas al día? _____

13. Lees el periódico Sí ☐ No ☐

¿Qué periódico? _____

14. Vas al cine Sí ☐ No ☐

¿Cuántas veces al mes? _____

15. ¿Qué película te gusta más?

16. ¿Qué libros, que no sean de la escuela, has leído últimamente?

1. _____ 2. _____ 3. _____

II. Televisión

1. ¿Cuántos televisores tienes en tu casa? _____

2. ¿Tienes televisión en tu recámara? Sí ☐ No ☐

3. ¿Tienes videocasetera? Sí ☐ No ☐

4. ¿Tienes cable? Sí ☐ No ☐ ¿Cuál? _____

5. ¿Tienes antena parabólica o recepción vía satélite? Sí ☐ No ☐

6. ¿Con quién acostumbras ver la televisión?

Solo ☐ Hermanos mayores ☐ Hermanos menores ☐ Padres ☐

Papá ☐ Mamá ☐ Toda la familia ☐ Amigos ☐

Otro ☐ _____
Señala quién

7. ¿Eliges tú, los programas de televisión?

Siempre los elijo yo ☐ Algunas veces los elijo ☐ Nunca me toca elegir ☐

8. ¿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 ☐

9. ¿Cuántas horas diarias acostumbras ver televisión entre el sábado y el domingo?

Entre 1 y 5 ☐ Entre 5 y 10 ☐ Más de 10 ☐

10. De los canales con que cuenta tu televisión, escribe los tres que más te gustan

1. _____ 2. _____ 3. _____

11. De los programas que ya no pasan por televisión, menciona tres que más te gustaban

1. _____ 2. _____ 3. _____

12. Escribe, en orden de importancia, los cuatro programas que más te gustan, colocando en primer lugar el que más te gusta y así sucesivamente hasta llegar al cuarto lugar

1. _____ 2. _____

3.

4.

13. ¿Cuáles programas viste ayer?

14. Escribe el nombre de la última película que viste en el cine

15. ¿Ves noticieros?

Sí

☐

No

☐

¿Cuál (es)?

16. ¿A quién le crees más acerca de lo que sucede actualmente en el país?

Papás

☐

Hermanos

☐

Profesores

☐

Sacerdote o Ministro

☐

Amigos

☐

Televisión

☐

Radio

☐

Periódico

☐

Libros

☐

Otro

☐

Señala quién

17. ¿Por qué ves la televisión? (señala los que quieras)

Por diversión

☐

Para educarme

☐

Para informarme

☐

Por hacer algo

☐

Por distraerme

☐

Por otra razón

☐

¿Cuál?

18. ¿Cómo te sentirías si no pudieras ver televisión?

19. ¿De qué manera te han ayudado los programas de televisión en tu vida diaria?
(señala los que creas convenientes)

A) Informándome

☐

B) Educándome

☐

C) Divirtiéndome

☐

D) Dándome ejemplos
a seguir

☐

E) Dándome opciones
para resolver problemas

☐

F) Ayudándome a pensar

☐

G) Ayudándome a reflexionar
sobre mi comportamiento

☐

H) Otra

☐

20. ¿De dónde aprendes más de política?

A) Escuela	<input type="checkbox"/>	B) Amigos	<input type="checkbox"/>	C) En la televisión	<input type="checkbox"/>
D) Papás	<input type="checkbox"/>	E) Libros	<input type="checkbox"/>	F) Profesores	<input type="checkbox"/>
G) Radio	<input type="checkbox"/>	H) Hermanos	<input type="checkbox"/>	I) Periódicos	<input type="checkbox"/>

21. Menciona cuáles son tus personajes favoritos (Héroes, cómicos, policías, actores, políticos, personajes de caricaturas, etc.) en orden de preferencia, el 1 es el primer lugar.

1. _____ 2. _____ 3. _____

22. ¿A qué personaje (vivo o muerto, real o imaginario) admiras?

23. ¿Qué es lo que más admiras de él?

V. Opinión Política

1. ¿En dónde se aplica la política? (señala los que quieras)

En el país	<input type="checkbox"/>	En las ciudades	<input type="checkbox"/>	En el campo	<input type="checkbox"/>
En las empresas	<input type="checkbox"/>	En las tiendas	<input type="checkbox"/>	En la escuela	<input type="checkbox"/>
En la iglesia	<input type="checkbox"/>	En la casa	<input type="checkbox"/>	En el club	<input type="checkbox"/>

2. ¿A qué se dedica un político? (escoge una opción)

A) A dirigir un país y poner orden	<input type="checkbox"/>
B) A exigir al pueblo que cumpla las leyes	<input type="checkbox"/>
C) A coordinar la voluntad del pueblo	<input type="checkbox"/>
D) A muchas cosas pero no a lo que pasa en mi familia	<input type="checkbox"/>
E) Otro (señala) _____	<input type="checkbox"/>

3. Elige una respuesta a cada una de las afirmaciones que se presentan a continuación:

* Mi familia tiene mucho qué decir sobre lo que hace el gobierno

Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

* Creo que los políticos se interesan por lo que piensa y necesita mi familia

Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

* Las acciones del gobierno siempre reflejan la opinión de la mayoría de las personas
Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

* En la escuela se hace política por los profesores y mis compañeros
Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

* Cuando discutimos y tomamos en cuenta la opinión de los demás miembros de la familia,
podemos decir que es un acto político

Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

* La persona que tiene mayor poder de convencimiento es la más adecuada para ser líder
de un grupo

Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

* Las decisiones de un grupo deben hacerse en forma negociada y con la participación de
todos

Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

* Estoy de acuerdo en que todas las personas expresen lo que piensan
Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

* Estoy de acuerdo en que existan otras religiones además de la mía
Cierto ☐ Falso ☐ No sé ☐

4. Señala el lugar donde tú creas que exista más libertad (señala los que quieras)

La industria	<input type="checkbox"/>	La escuela	<input type="checkbox"/>	El gobierno	<input type="checkbox"/>	La iglesia	<input type="checkbox"/>
En mi familia	<input type="checkbox"/>	El club deportivo	<input type="checkbox"/>	Las tiendas	<input type="checkbox"/>	El país en general	<input type="checkbox"/>

5. ¿Dónde hablas de política? (señala los que quieras)

En la casa	<input type="checkbox"/>	En la escuela	<input type="checkbox"/>	En la calle	<input type="checkbox"/>
En ninguna parte	<input type="checkbox"/>	En otros lugares	_____	<input type="checkbox"/>	

6. Elige una respuesta a cada una de las afirmaciones que se presentan a continuación:

* Tu maestro te permite opinar y sientes que es muy abierto ante tus dudas
☐ ☐ ☐

Siempre

Algunas veces

Nunca

* Tu papá te pide opinión sobre asuntos de la familia o de la casa

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

* Tu mamá te permite que opines sobre los quehaceres de tu casa y las actividades que tú realizas en ella

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

* En tu escuela y tu salón se han impuesto reglas muy duras

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

* En tu casa, tus papás imponen reglas

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

* En tu escuela tienes libertad de expresar lo que quieres

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

* En tu casa tienes libertad de expresar lo que quieres

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

7. Cómo consideras la confianza y hacia:

Tu papá Buena ☐ Regular ☐ Nula ☐

Tu mamá Buena ☐ Regular ☐ Nula ☐

Tu profesor(a) Buena ☐ Regular ☐ Nula ☐

8. Responde sí o no a cada enunciado sobre la forma de ser de tus papás

	Papá		Mamá	
	Sí	No	Sí	No
A) Es comunicativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Te permite expresar lo que quieras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Te deja tomar tus propias decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Tus papás votan por:

PRI ☐ PAN ☐ PRD ☐ P. Ecologista ☐
☐ ☐ _____ ☐

No lo sé

No votan

Otro

10. Si tuvieras edad para votar, ¿por cuál partido votarías?

PRI ☐

PAN ☐

PRD ☐

Otro
señala

11. Señala a qué tipo de equipo o grupo perteneces

Deportivo ☐

De baile ☐

De música ☐

De trabajo escolar ☐

Religioso ☐

Otro:

12. En ese equipo o grupo, ¿qué lugar ocupas?

Capitán o jefe ☐

Sólo miembro ☐

13. ¿Has participado en algún acto que consideres político?

Sí ☐

No ☐

Dónde

14. ¿Qué defendías o en contra de qué estabas?

15. ¿Has participado en tu escuela en asuntos donde tengas que opinar y decidir?

¿Cuáles? Sí ☐

No ☐

16. ¿Has participado en tu familia en asuntos donde tengas que opinar y decidir?

¿Cuáles? Sí ☐

No ☐

17. ¿Qué tan seguido platicas de política con tus padres?

Siempre ☐

Algunas veces ☐

Nunca ☐

18. ¿Qué tan seguido platicas de política con tus profesores?

Siempre ☐

Algunas veces ☐

Nunca ☐

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Televisión y Cultura Política
Cuestionario para Profesores de Educación Básica

I. Datos Generales

1. Escuela _____
2. Domicilio _____
calle número colonia
3. Edad: _____ 4. Estado civil: _____
5. Estudios realizados: Normal ☐ Normal Superior ☐ otro _____
Maestría ☐ Especialidad ☐ Menciónalo _____
6. Religión que profesas: _____
7. ¿Participas en alguna organización sindical? SI ☐ NO ☐
8. ¿Participas en alguna organización política? SI ☐ NO ☐
- ¿Cuál? _____

II. Docencia y Liderazgo

Elige una respuesta para cada una de las afirmaciones que se presentan a continuación:

1. Reconoces en tus alumnos (a pesar de su edad) a personas que pueden opinar y decidir
Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐
2. Te gusta utilizar técnicas pedagógicas interactivas entre tus alumnos
Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐
3. Dejas que tus alumnos expresen sus inconformidades
Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐ Si marcaste aquí
pasa a la preg. 4
- ¿De qué manera? _____
4. Impones tus enseñanzas porque consideras que los niños no saben

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

5. Piensas que puedes ser duro con tus alumnos si se lo merecen

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

6. En tus clases dedicas tiempo a asuntos controversiales de la sociedad contemporánea

Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca ☐

7. Has participado en actividades políticas Sí ☐ No ☐

¿De qué tipo?

III. Tiempo Libre y Uso de Medios

1. ¿Qué haces cuando no estás en tu trabajo?

Anota en el 1 lo que más haces, luego en el 2 lo que sigue y así sucesivamente.

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____

2. ¿Cada cuándo escuchas radio?

1 a 3 veces ☐ 3 a 5 veces ☐ Más de 5 veces ☐ Nunca ☐
por semana por semana por semana

3. ¿Cada cuándo lees el periódico?

Diario ☐ 2 a 4 veces ☐ 1 a 2 veces ☐ Nunca ☐
por semana por semana por semana

¿Qué periódico(s)? _____

4. ¿Cada cuándo vas al cine? _____

5. ¿Qué películas te gustan más? Menciona tres en orden de importancia

1. _____ 2. _____ 3. _____

IV. Hábitos y Gustos Televisivos

1. ¿Cuántos televisores tienes en tu casa? _____
2. ¿Tienes televisión en tu recámara? Sí ☐ No ☐
3. ¿Tienes videocasetera? Sí ☐ No ☐
4. ¿Tienes cable? Sí ☐ No ☐ ¿Cuál? _____
5. ¿Tienes antena? Sí ☐ No ☐
6. ¿Cuántas horas diarias acostumbras ver televisión de lunes a viernes?
Entre 1 y 2 ☐ Entre 2 y 4 ☐ Entre 4 y 6 ☐ Más de 6 ☐
7. ¿Cuántas horas diarias acostumbras ver la televisión entre el sábado y el domingo ?
Entre 1 y 5 ☐ Entre 5 y 10 ☐ Más de 10 ☐
8. De los canales con que cuenta tu televisión, escribe los tres que más te gustan en orden de importancia
1. _____ 2. _____ 3. _____
9. Escribe los cuatro programas que más te gustan, en orden de importancia
1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____
10. ¿Ves noticieros ? Sí ☐ No ☐
¿Cuál (es)? _____
11. ¿Cuáles programas viste la semana pasada?

V. Usos Sociales de la Televisión

1. ¿Por qué ves la televisión? menciona tres razones
1. _____ 2. _____ 3. _____
2. ¿De qué manera te han ayudado los programas de televisión en tu vida diaria?

(señala los que creas convenientes)

- A) Informándome ☐ B) Educándome ☐ C) Divirtiéndome ☐
D) Dándome ejemplos a seguir ☐ E) Dándome opciones para resolver problemas ☐ F) Ayudándome a pensar ☐
G) Ayudándome a reflexionar sobre mi comportamiento ☐ H) Otra _____ ☐
señala

3. ¿Dónde consideras que aprendes más sobre un problema actual?

- A) Escuela ☐ B) Amigos ☐ C) Televisión ☐
D) Radio ☐ E) Libros ☐ F) Prensa ☐
G) Sindicato ☐ H) Familia ☐ I) Compañeros de trabajo ☐
J) Otra _____ ☐
señala

4. ¿De dónde aprendes más de política?

- A) Escuela ☐ B) Amigos ☐ C) Televisión ☐
D) Radio ☐ E) Libros ☐ F) Prensa ☐
G) Sindicato ☐ H) Familia ☐ I) Compañeros de trabajo ☐
J) Otra _____ ☐
señala

VI. Cultura Política

1. Menciona tres valores con los que estés de acuerdo con un político

1. _____ 2. _____ 3. _____

2. Las reglas del salón de clases

- Las impones tú ☐ Las impone la Dirección ☐
Tus alumnos opinan ☐ Combinas las tres anteriores ☐
Otra _____ ☐
señale

3. ¿Consideras que los niños hacen política en tu salón de clases? Sí ☐ No ☐

¿Por qué?

4. Cuando enseñas Ciencias Sociales ¿consideras importante que los niños conozcan acerca de la cultura política mexicana?

Sí

☐

No

☐

5. ¿Cuánto tiempo dedicas a tratar temas de política en clase durante la semana?

6. ¿Cuántas veces durante el año escolar se presentan símbolos cívicos o patrios en el periódico mural de la escuela o el salón de clases? (cifra más aproximada)

¿En qué ocasiones?

7. ¿Consideras que entre los niños se ejerce algún tipo de poder?

Sí

☐ No

☐

¿De qué manera?

8. ¿Crees que a los niños se les deba enseñar actitudes políticas?

Sí

☐ No

☐

¿Por qué?

MUCHAS GRACIAS
POR TU PARTICIPACIÓN

ANALISIS DE CONTENIDO

Programas y contenido político

Programa:	Duración: min.
	Puntaje rating:
Género:	Procedencia:
Tema:	

Breve descripción de principales personajes:					
Personaje 1		Personaje 2		Personaje 3	
Estilo de autoridad presentada por personajes: (Autoritario - Democrático)					
Principales valores de personajes:			Principales actividades de personajes:		
Personaje 1	Personaje 2	Personaje 3	Personaje 1	Personaje 2	Personaje 3

Principales valores en discurso:	Principales actividades en discurso:
Procedimiento que siguen personajes (patrones) para alcanzar fines / objetivos / valores	
Escenario (descripción):	
Principales aprendizajes:	

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Televisión y Política
 Guía de entrevista familiar de memoria política

PREGUNTAS	P	M	N	INDICADORES PARA EL ENTREVISTADOR
¿Qué es la política?	*	*	*	Aspecto cognitivo
¿Quién hace política?	*	*	*	
¿Cómo se hace política?	*	*	*	
¿Qué es el gobierno?	*	*	*	Aspecto informativo
¿Existe la política en tu familia?	*	*	*	
¿Existe la política en tu trabajo?	*	*		
¿Existe la política en tu escuela?			*	
¿Qué es el poder?	*	*	*	
¿Dónde se ejerce el poder?	*	*	*	
¿Qué es un líder?	*	*	*	
¿Qué es una autoridad?	*	*	*	
¿Conoces tipos de autoridad?	*	*	*	
¿Cuáles son?	*	*	*	
¿Cómo se diferencian?	*	*	*	
¿Qué tipo de autoridad te agrada?	*	*	*	Aspecto afectivo. Si no entiende, explicar: Autoritario: el líder decide como vana actuar los demás. Democrático: el líder pide opinión para decidir entre todos.
¿Con cual estas de acuerdo?	*	*	*	
¿Por qué?	*	*	*	
De los personajes de la TV, ¿Cuál es tu favorito?	*		*	Opinión
¿Crees que es político?	*		*	
¿Por qué?	*		*	
¿Cómo hace política?	*		*	
¿Cómo ejerce poder?	*		*	
¿Cómo ejerce autoridad?	*		*	
¿Qué tipo de autoridad ejerce?	*		*	
¿Qué valores debe tener un buen líder?	*	*	*	
¿Qué características tiene un mal líder?	*	*	*	
¿Te interesa la política?	*	*	*	
¿Por qué?	*	*	*	
¿Qué has hecho que consideres como un acto político?	*	*	*	
Señala todos los eventos que ocurren en la familia que consideres políticos.	*	*	*	Aspecto conductual: Actitud política.
¿Qué postura tomas en éstos eventos?	*	*	*	Tratamos de saber si participa, si no participa o si se muestra indiferente.
¿Has participado en algún grupo político ó partido político?	*	*		Aspecto conductual: Participación política
¿Durante cuánto tiempo?	*	*		
¿Qué provecho has sacado de esa participación	*	*		
¿Cómo aplicas lo aprendido en esa participación a tú ambiente familiar?	*	*		

¿Cómo son las relaciones de comunicación en tu familia?	*	*	*	Cultura familiar: Relaciones de diálogos
¿Qué tiempo te reúnes con tu familia para platicar	*	*	*	Preguntar a cada miembro de la familia cuanto tiempo se reúne con el resto de los integrantes.
¿Qué tiempo de dedican a temas políticos?	*	*	*	
¿Tienes la oportunidad de expresar tu desacuerdo ante una decisión tomada?	*	*	*	
¿Existen reglas dentro de tú familia?	*	*	*	Cultura familiar: clima educacional
¿De qué tipo son?	*	*	*	
¿Quién define las reglas?	*	*	*	
¿Te explican la razón por la cual tiene que existir reglas?			*	
¿Explicas la razón por la cual impones reglas?	*	*		
¿Cumples con esas reglas?	*	*	*	
¿Qué pasa si el papá no cumple con esas reglas?		*	*	
¿Qué pasa si la mamá no cumple con esas reglas?	*		*	
¿Qué pasa si el niño no cumple con esas reglas?	*	*		
¿Te parece correcto que existan reglas familiares?	*	*	*	
¿Tus papás te enseñan a tomar decisiones?			*	
¿Le enseñan a su hijo a tomar decisiones?	*	*		
¿Cómo lo hacen?	*	*		
¿Cómo actúa el papá al tomar una decisión?		*	*	Cultura familiar: estilos de autoridad
¿Cómo actúa la mamá al tomar una decisión?	*		*	
¿Permiten que el niño participe en la toma de decisiones y, por qué?	*	*	*	
¿Quién cree que debe tener la autoridad y, por qué?	*	*	*	
¿Quiénes participan al tomar una decisión que involucre a toda la familia?	*	*	*	
¿Recuerda quién tomaba las decisiones en su familia?	*	*		Queremos saber si el que tomaba las decisiones esta el papá o la mamá.
¿Recuerdas por cual partido votaba tu papá?	*	*		
¿Recuerdas si militó en algún partido ó grupo político?	*	*		
¿Recuerdas que tipo de liderazgo tenía?	*	*		
¿Tus papás te permiten participar en las decisiones familiares?			*	
¿De dónde se aprende lo político?	*	*	*	
¿Quién te ha enseñado de política?	*	*	*	
¿Tus papás te hablan de política?			*	
¿Tus papás te motivan a que seas líder?			*	
¿Cuántas TV tienen en tu casa?		*		Cultura política: disponibilidad, acceso y consumo televisivo.
¿Dónde se ubican?		*		
¿Cuánto tiempo ves TV?	*	*	*	
¿Cuánto tiempo ven TV en familia?	*	*	*	
Cuando están en familia, ¿quién decide que programa ver?	*	*	*	
¿Qué canal y qué programa ven con mayo frecuencia?	*	*	*	
Cuándo ven la TV, ¿comentan sobre el contenido político?	*	*	*	
¿Qué programa consideras que tienen contenido	*	*	*	

político?				
De esos programas políticos, ¿Cuáles ves con mayor frecuencia?	*	*	*	
¿Qué aprendizaje has obtenido de esos programas en lo político?	*	*	*	
¿Consideras que dichos programas influyen en tu vida política general y familiar?	*	*	*	
¿Cuál es tu personaje favorito?	*	*	*	
¿En qué te gustaría parecerle a él?	*	*	*	
Si tuvieras que comparar a tu familia con alguna de las que parecen en los programas televisivos ¿a cuál escogerías?	*	*	*	

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES, Francisco (1993) "La influencia de los medios en los procesos electorales, una panorámica desde la perspectiva de la sociología empírica", en *Comunicación y Sociedad* No. 18 y 19, Mayo-Diciembre. México: Universidad de Guadalajara.
- ACEVES, Lozano, Jorge (1997) *Historia oral*. México: Instituto Mora, antologías universitarias.
- ACOSTA, Mariclaire (1976) "Comunicación colectiva y socialización política: estudio comparativo del campo a la ciudad", en *Revista de Estudios Políticos* No.5, Enero-Marzo. México: UNAM.
- ADORNO, T.W. y otros (1950) *The authoritarian personality*. New York: The Norton Library.
- ADORNO, T. W. y Horkheimer, M. (1977) "The culture industry", en Curran J., Gurevitch, M., y Woollacott, J. (Comps.), *Mass communications and society*. Londres: Edward Arnold.
- AGUADED, José (1999) *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. España: Paidós.
- ALEXANDER, A. (1990) "Television and familiy interaction", en Bryant, J. (Comp.) *Television and the american familiy*. New Jersey: Erlbaum.
- ALBERO, Magdalena (1996) "Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil", en *Revista Comunicar*, No. 6, España.
- ALFARO, Rosa y MACACASSI, Sandro (1995) *Seducidos por la tele*. Perú: Calandria Ed. y Asociación de Comunicadores sociales.
- ALMOND, Gabriel y VERBA, Sydney (1969) *Cultura Cívica*. España: Euroamérica.
- ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ (1995) *Teleniños públicos, Teleniños privados*. España: ediciones de la Torre.

- ALONSO, Jorge y RODRÍGUEZ, Manuel (1990) "La cultura política y el poder en México", en Zemelman, H. (Coord.), *Cultura y política en América Latina*. México: Siglo XXI.
- ALONSO, Luis Enrique (1995), "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la Sociología Cualitativa", en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis.
- ALTHUSSER, Louis (1974) "La lección de Althusser: ideología y aparatos ideológicos de Estado", en Jiménez, G. (Coord.), *"La teoría y el análisis de las ideologías"*. México: SEP/UdeG/COMECOS.
- ALVARADO, Ramón (1992) "Nacionalismo, lenguaje e identidad colectiva", en Versión, No. 2, Abril. México: UAM.
- ALAVAREZ-GAYOU, Juan (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ALVAREZ, Rosa (1999) *La comedia enlatada, De Lucille Ball a Los simpson*. España: Gedisa.
- ALVEANO, Jesús (1998) *El padre y su ausencia*. México: Universidad Vasco de Quiroga y Plaza y Valdés editores.
- ANG, Ien (1997) "Cultura y comunicación. Hacia una crítica etnográfica del consumo de los medios en el sistema mediático transnacional" en Dayan, D. (Comp.) *En busca del público. Recepción, televisión, medios*. España: Gedisa.
- ARIZPE, Lourdes (1989) *Cultura y desarrollo, una etnografía de las creencias de una comunidad mexicana*. México: Miguel Angel Porrúa.
- ASTRALAGA, María y otros (1981) "La influencia de la televisión en las actitudes hacia objetos colombianos en niños bogotanos de 9 a 11 años", en Marín, Gerardo (Comp.) *La Psicología Social en Latinoamérica*, vol. 2. México: Trillas.
- ATKIN, Charles (1981) "Communication and political socialization", en Nimmo, D. & Sanders, Keitia R. *Handbook of political socialization*. California: SAGE.
- BANDURA, Albert (1994) "Teoría social cognitiva de la comunicación de masas", en Bryant, J. y Zillmann, D. (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. Barcelona, España: Paidós.

- y WALTERS, Richard (1963) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza Universidad.
- BANER, R. (1958) "The communicator and the audience", en *Journal of Conflict Resolution*, vol. 2, No. 1, pp. 67-77 (reproducido en Dexter-White Eds., 1969).
- BARRIOS, L. (1992) "Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia", en Orozco, G. (Comp.), *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. Cuadernos de comunicación y prácticas sociales. México: Universidad Iberoamericana.
- BEATTY, Kathleen y WALTER, Oliver (1989) "A group theory of religion and politics: the clergy as group leaders", en *The Western Political Quarterly*, vol. 42, Marzo.
- BEE, Helen (1975) *El desarrollo del niño*. México: Harla.
- BENASSINI Félix, Claudia (1994)
"Géneros televisivos y mundialización de las comunicaciones, el caso de los programas de concurso", II Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. Guadalajara, Jalisco, México, Junio 27-30.
- BENNETT, M. (1993) *The child as psychologist*. California: SAGE Publications.
- BERELSON, Bernald (1952) *Content análisis in Communications Research*. Nueva York: Free Press.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1968) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- BERGER, P. y BERGER, B. (1979) *Sociology: A Biographical approach*. London: Penguin Books.
- BILTEREYST, Daniel (1991) "Resisting the American Hegemony: A Comparative Analysis of the Reception of Domestic and US Fiction", en *European Journal of Communication*, vol. 6, No. 4, December. London y New Delhi: SAGE Publications.
- BIMSA (1995) *Estudio para clasificar la Zona Metropolitana de Guadalajara por estratos socioeconómicos*. México: BIMSA S. A.
- BLUHM, William (1974) *Ideologies and attitudes: modern political culture*. New Jersey: Prentick-Hall, Englewood Cliffs.

- BLUMLER, J. Y KATZ (Comp.) (1974) *The usues of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. California: SAGE.
- BOOTH, John y SELIGSON, Mitchell (1984) "The political culture of authoritarianism in Mexico", en *Latin American Research Review*, No. 37. Universidad de Pittsburgh.
- BOURDIEU, Pierre (1972) *Esquisse d' une théorie de la pratique*. Paris: SEUIL.
- (1973) *Condición de clase y posición de clase, Estructuralismo y sociología*. Argentina: Nueva Visión.
- (1988) "Estructuras, habitus y prácticas", en Jiménez, G. (Coord.), *La teoría y el análisis de las ideologías*. México: SEP/UdeG/COMECSO.
- (1990) *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo y CONACULTA.
- y PASSERON, J. (1977) *La Reproducción*. España: Ed. Laía.
- BOURDON, Jérôme (1992) "Television and political memory", en *Media, Culture and Society*, vol. 14. London: Institut National de L'Audiovisuel.
- (1993) "Televisión y simbolismo político" en Dayan, D. (Comp.), *En busca del público. Recepción, televisión, medios*. España: Gedisa Editorial.
- BRACHMAN, R.V. (1979) "What's in a concept: Structural foundations for semantic networks" en *International Journal of Man-Machine Studies*, No. 9, p. 127-152.
- BREÉ Joël (1995) *Los niños, el consumo y el marketing*. España: Paidós.
- BROWN, Roger (1965) "La personalidad autoritaria y la organización", en Giddens, y Turner J., *La Teoría social, hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- (1974) "La personalidad autoritaria y la organización", en *Psicología social*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- BRUNER, Jerome (1956) "Freud and the image of man", en *Partisan Review*, No. 23. España.
- y HASTE, Helen (1987) *La elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño*. España: Paidós.
- BRYANT, Jennings y ZILLMANN, Dolf. (Comp.) (1986) *Perspectives on media effects*. New Jersey: Erlbaum.

- BRYANT, Jennings y ZILLMANN, Dolf y (1996) "El entretenimiento como efecto de los media" en Bryant y Zillmann (Comp.) *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós.
- BUONANNO, Milly (1999) *El drama televisivo identidad y contenidos sociales*. España: Gedisa editorial.
- BUD, B., ENTMAN, R. y STEINMAN, C. (1990) "The affirmative character of american cultural studies", en *Critical studies in mass communication*, Vol 7, No.2.
- CALLEJO, Javier (2001) *Investigar las audiencias, un análisis cualitativo*. Barcelona: Paidós.
- CANTOR, Joanne (1994) "Miedo ante los mass media", en Bryant, J. y Zillmann, D. (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós.
- CARRIER, H. (1960) *Psycho-sociologie de l' appartenance religieuse*. Roma: P. U. G.
- CASTELLS, Manuel (1974) *La cuestión Urbana*. México: Siglo XXI.
- CASSETTI, Francesco y DI CHIO Federico (1999) *Análisis de la televisión instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona, España: paidós,
- CERVANTES, Cecilia (1993) "Las nuevas sociologías en el estudio de la producción de noticias. Revisión de interpretaciones y perspectivas" en Mimeo, mayo. Guadalajara, México.
- CHARLES, Mercedes (1987) "Nacionalismo, educación y medios de comunicación", Tesis de Maestría en Comunicación. México: Universidad Iberoamericana.
- y OROZCO Gómez, Guillermo (1990) *Educación para la Recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.
- CHIHU, Aquiles y otros (1971) *Sociología de la cultura*. México: UAM, Casa Abierta al Tiempo.
- CHINOY, Ely (1966) *La sociedad: una introducción a la Sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.

- CHRISTALLER, Walter (1996) *Central Places in Southern German*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- COHEN, Ira J. (1987) "Teoría de la estructuración y praxis social", en Giddens, A., y Turner J., *La Teoría social, hoy*, 1990. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- COLLINS, W. A. (1983) "Social antecedents, cognitive processing and comprehension of social portrayls on television", en Higgins, E. (Eds.) *Social cognition and social development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONNELL R. W. (1971) *The child's construction of politics*. Merlbourne University Press.
- CONTRERAS, Miguel y GARCÍA, Agustín (1979) "El montaje como factor de análisis del telefilm", en revista Mensaje y Medios, No. 6, Enero de 1979.
- COOLEY, Charles H. (1964) *Human nature and the social order*. New York: Schocken.
- CÓRDOVA, Arnoldo (1988) "Ideología y cultura política", en NEXOS, No. 125, Mayo. México.
- CORNER, John (1997) "Géneros televisivos y recepción", en Daniel D.(Comp.), *En busca del público. Recepción, televisión, medios*. España: Gedisa.
- CORONA (1989): *Televisión y Juego Infantil, un encuentro cercano*. México: UAM Xochimilco.
- CORTÉS, Marco (1996) "La cultura política y sus alrededores", avances del proyecto de investigación de doctorado *Razón práctica y ciudadana: cultura política, moralidad y valores*.
- CROVI, Delia (1995) "Entretener y vender ¿fatal destino de la televisión mexicana?", en Lozano, J. (Ed.) *Anuario de la Investigación de la Comunicación*. México: CONEICC.
- y otros (1995) *Desarrollo de la industrias audiovisuales en México y Canadá, Proyecto Monarca*. México: UNAM.
- DARWIN, Charles (1859) "El origen de las especies", en Sarpe No. 10, Ed. 1983, Madrid.

- DÁVILA, Francisco (1995) "Cambios tecnológicos. Globalización económica y regionalización" en Calva, J. (Coord.), *Globalización y bloque económicos. Mitos y realidades*. México: Juan Pablo editores, S.A.
- DAWSON, R. y DAWSON, K. (1977) *Political socialization*. Boston: Little Brown & Co.
- DAYAN, Daniel (Comp.) (1997) *En busca del público. Recepción, televisión, medios*. España: Gedisa Editorial.
- DE ALBA, Alicia y otros (1996) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM.
- DE BONO, Edwuard (1988) *Seis sombreros para pensar*. Argentina: Granica.
- DE FLEUR, Melvin y DE FLEUR, Louis (1967) *The relative contribution of television as a learning source for children's occupational knowledge*.
- DE FLEUR, Melvin y BALL-ROKEACH, Sandra (1982) *Teorías de la comunicación de masas*, México: Paidós.
- DELAHANTY, Guillermo (1995) "Psicología política y socialización de la representación ideológica", en González, M. y Delahanty, G., *Psicología política en el México de hoy*. México: UNAM.
- DE LA MOTA, Humberto (1992) *Enciclopedia de la Comunicación*. España: Aguilar Editores.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1992) "¿Una nueva cultura política?", en Alonso, J., Aziz, A. y Tamayo, J. (Coord.), *El Nuevo Estado Mexicano, IV. Estado y Sociedad*. México: Nueva Imagen.
- DE LA PEZA, Carmen y CORONA, Sarah (2000) "Educación cívica y cultura política", en Corona, Y. (Coord.) *Infancia, legislación y política*. México: UAM, Casa Abierta al Tiempo UNAM y DIF.
- DELVAL, Juan (1994) *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- DENNIS, Jack (1986) "Preadult learning of political independence. Media and family communication effects", en *Communication Research*, vol. 13, no. 3.
- DÍAZ, Rogelio (1968) *Estudios de psicología del mexicano*. México: Trillas.

- DLUTSKY, Konstantin (1991) "The role of television in political socialization", en Eades, J. y Cirulin, S. (Eds.) *Transitional, working papers from the summer school for soviet*. Canterburn: Centre for Social Anthropology.
- DURAND, Víctor (1995) "La cultura política autoritaria en México", en revista Mexicana de Sociología, año LVII, Núm. 3, julio-septiembre. México: Universidad Nacional Autónoma de México,
- DURKHEIM, Emilie (1875) *Educación y Sociología*. Colombia: Linotipo.
- EASTON, D. y HESS, R. (1962) "The child's political world", en Midwest Journal of Political Science, vol. VI.
- EASTON, David y DENNIS, Jack (1969) *Children in the political system. Origins of political legitimacy*. New York: Mc Graw Hill.
- ECO, Umberto (1989) *Lector in fabula*. México: Lumen.
- ELKIN, Federick y HANDEL, Gerald (1976) *The child and society: the process of socialization*. New York: Random House, Inc.
- ENLACE (1998) *La familia, valores y autoridad*, vol II, Trillas, México.
- ERIKSON, Erik (1963) *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- (1968) *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- ESTEINOU, Javier (1990) "La televisión mexicana y la pérdida de la identidad nacional", en Revista DIDAC, No. 17, otoño. México: Universidad Iberoamericana.
- ESTRADA, Fernando (1973) "Procesos educativos y cultura política" en Revista del Centro de Estudios Educativos, p. 47-89, vol III, no. 3. México.
- FABBRINI (1988) "Partiri e Cambiamento Político negli USA (1968-1988): Un caso di riforma istituzionale", en revista italiana Di Scienza Politica, No. 3.
- FABIÁN, Daniel (1997) "La construcción de los espacios televisivos infantiles españoles y argentinos", en revista Oficios Terrestres. Argentina: Universidad de la Plata, La Plata, Argentina.
- FERNÁNDEZ y otros (1999) *La televisión y el niño*. México: Colofón.
- FERNÁNDEZ, Francisco (1996) "Sobre la cultura política en México" en Unicornio, ¡Por esto! Domingo 22 de diciembre de 1996.

- FERRÉS, Joan (1996) *Televisión subliminal, socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. España: Paidós.
- (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. España: Paidós.
- (2002) "La construcción de los valores en la televisión", Lomas, C.(Comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
- FERMOSO, PACIANO (1994) *Pedagogía social, fundamentación científica*. España: Herder.
- FICHTER, H. (1977) *Sociología*. España: Herder.
- FISKE, John (1987) *Television culture*. Inglaterra-New York: Methuen.
- FLUCK, Winfried (1980) *Popular culture as a mode of socialization. A theory about the social functions of popular cultural forms*. Estados Unidos: The Free Press, Glencoe.
- FOSSAERT, Robert (1983) "La sociedad" en Jiménez, G. (Coord.), *La teoría y el análisis de las ideologías*. México: SEP/UdeG/COMECOS.
- FOUCAULT, Michel (1978) *Microfísica del poder*. España: Ediciones de la Piqueta.
- FREUD, Sigmund (1920) "Diseccción de la personalidad psíquica", en *Obras Completas*, tomo III. España: Biblioteca Nueva.
- (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo", en *Obras Completas*, tomo III. España: Biblioteca Nueva.
- (1923) *El yo y el ello (3ra. reimpresión, 1973)*. España: Alianza Editorial.
- FUENZALIDA, Valerio (1984) *Televisión, padres e hijos*. Santiago de Chile: CENECA y Ediciones Paulinas.
- Y HERMOSILLA, María (1991) *El televidente activo. Manual para la recepción activa de T.V.* Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria y Fundación Konrad Adenauer.

- GALINDO, Tulio (1994) "La socialización política y el comportamiento electoral en México", en Reyes J. y otros, *Los espacios de la democracia en la sociedad mexicana contemporánea*. México:UNAM/UAM/COMECOSO.
- GARCIA Canclini, Nestor (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalvo.
- GARCIA Galera, María (2000) *Televisión violencia e infancia*. España: Gedisa.
- GARCÍA Nebrera, B. (1994) "El contenido de la programación infantil en televisión", en García B. (Coord.), *Televisión. Niños y jóvenes*. España:RTVV.
- GARDNER, Howard (1993) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. España: Paidós.
- (1995) *Inteligencias múltiples, La teoría en la Práctica*. España: Paidós.
- GARRAMONE, Gina (1983) "TV News and adolescent political socialization", en *Political Communication*. Michigan: Michigan State University.
- GARRETON, Manuel (1991) "Cultura política y construcción democrática," en La jornada, No. 97.
- GEERTZ, Clifford (1973) *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- GERBNER, G. y otros (1969) "Toward cultural indicators: the analysis of mass mediated public message systems", en *Analysis of Communication Content*. E.U.: John Wiley.
- GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M. y SIGNORIELLI, N. (1996) "Crecer con la televisión: perspectivas de aculturación", en Bryant J. y Zillmann, D. (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós
- GIDDENS, Anthony (1984) *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu Editores.
- (1990) "El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura", en Giddens, A. y Turner J. *La Teoría social, hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- Y TURNER Jonathan (1990) *La Teoría socia hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.

- GIL, Ramón (1993) *Televisión y cultura, Hacia el caos sensorial*. Vol I. México: U de G/CEIC.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1987) "Cultura política y discurso en México", en *Diálogos de la Comunicación*, No. 18. Perú: FELAFACS.
- GOFFMAN, Erving (1975) *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, París : Minuit.
- GOLEMAN, Daniel (1996) *Inteligencia Emocional*. España: Kairos.
- GONZÁLEZ, Luis (1991) "Terruño, microhistoria y Ciencias Sociales", en Pérez, P. (comp.), *Región e Historia en México*. México: UAM-Instituto Mora.
- GONZÁLEZ, Manuel (1995) "Significados de la participación política en el México de 1994", en González, M. y Delahanty G., *Psicología política en el México de Hoy*. Mexico: UAM, Casa Abierta al Tiempo.
- Y DELAHANTY, Guillermo (1995) *Psicología política en el México de hoy*. México: UNAM.
- GONZÁLEZ, Pablo (1981) "La cultura política en México", en *NEXOS*, No. 45, Septiembre.
- GRAMSCI, Antonio (1981) *Antología, manual sacristán*. México: Siglo XXI.
- GREENBERG, Bradley y BRAND, Jeffrey (1993) "Television news and advertising in schools. The 'chanel one' controversy", en *Journal of Communication*, No. 43, Winter, p. 18-32.
- GROSSMAN, David (1974) "Educational climates and attitudes toward dissent: a study of political socialization of conflict norms in adolescents", preparado para The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- GRUSEC, J. y BRINKER, D. (1972) "Reinforcement for imitation as a social learning determinant with implications for sex-role development", en *Journal of personality and social psychology*, No. 21.
- GUADARRAMA, Luis (1997) "Apuntes para un Estado del Arte sobre Televisión y Familia", en *Convergencia*, año 4, No. 14, Facultad de ciencias políticas y administración pública, México: UAEM.

- (2000) "Reflexiones teórico-metodológicas sobre familia y medios de comunicación", presentado en International Communication Association, conferencia Anual, Acapulco, México.
- GUINSBERG, Enrique (1995) "Subjetividad y medios masivos en la política de nuestro tiempo", en González, M. y Delahanty, G., *Psicología política en el México de hoy*. México: UNAM.
- (1998) "Placer y deseo en los procesos de recepción. Una aproximación psicoanalítica", en revista Comunicación y Sociedad, No. 33. México: Universidad de Guadalajara.
- GUIRAUD, Pierre (1971) *La Semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUNTER, Barrie (1994) "Acerca de la violencia de los media", en Bryant, J. y Zillmann, D. (comp.) *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós.
- GUTIERREZ, Roberto (1988) "A manera de introducción: elementos para el análisis de la cultura política en México", en Revista A, Vol. IX, No. 23/24, Enero-Agosto.
- HALL, Stuart (1982) *Culture, Society and the Media*. New York: Methuen.
- HALLORAN, J. (1970) *Los efectos de la televisión*. España: Nacional.
- HANDEL, G. (1988) "The concept of socialization", en Handel, G., *Childhood socialization*. New York: Random House, Inc.
- HANHAUSEN, Margarita (1992) "Signos, símbolos e interpretación aplicados a la enseñanza" en Revista DIDAC, no. 19, otoño 91 - primavera 92.
- HANSEN, Roger (1976) *La cultura política del desarrollo mexicano*. México: Siglo XXI.
- HARRIS, Richard J. (1994) "El impacto de los media explícitamente sexuales", en Bryant, J. y Zillmann, D. (comp.) *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós.
- HERITAGE, John (1987) "Etnometodología", en Giddens, A. y Turner J. *La Teoría social, hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- HERNÁNDEZ, Maria Elena (1997) "La sociología de la producción de noticias, hacia un campo de investigación en México", en Comunicación y Sociedad, No. 30, Mayo-agosto. México: Universidad de Guadalajara.

- HESS, Robert y TORNEY, Judith (1967) *The development of political attitudes in children*. Illinois: Aldine Publishings Co.
- HIMMELWEIT, Hilde y SWIFT, Betty (1969) "A model for the understanding of school as a socialising agent", en Mussen, P., Langer, J. y Covington, M., *Trends and issues in developmental psychology*. Holt, Rinehart and Winston.
- HOFFMAN, Donald (2000) *Inteligencia Visual. Cómo creamos lo que vemos*. España: Paidós.
- HOMANS, George C. (1987) "El conductismo y después del conductismo", en Giddens, A. y Turner J., *La Teoría social, hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- HONNETH, Axel (1990) "Teoría crítica", en Giddens, A. y Turner J. *La Teoría social, hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- HORTON, Paul y HUNT, Chester (1988) *Sociología*. México: Mc Graw-Hill.
- HUSTON, Aletha y WRIGHT, John (1996) "Television and children's socialization", en MacBeth, (Ed.) *Tuning into young viewers, social science perspectives on television*. California: SAGE Publications Inc.
- HYMAN, Hebert (1959) *Political socialization, a study in the psychology of political behavior*. Estados Unidos: The Free Press, Glencoe.
- IBAÑEZ, Jesús (1991) *El regreso del sujeto, la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- IBARRA López, Armando (1996) "La socialización: concepto y contexto disciplinar", trabajo presentado en Seminario de Lecturas Dirigidas del Programa Doctorado en Ciencias Sociales, UdeG/CIESAS.
- (1997A) "La familia y la televisión: referentes en la norteamericanización de la cultura" en revista de Investigación FIMPES No. 2, México: Universidad La Salle.
- (1997B) "Los modelos de investigación en comunicación de medios y comportamiento social: una visión de su historia y concepción", trabajo presentado en Coloquio del Doctorado en Ciencias Sociales, UdeG./CIESAS.
- (1998A) "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.

- (1998B) "Recepción televisiva en tres familias de Guadalajara. Primer acercamiento a su identidad Tapatía", en *revista Comunicación y sociedad*, No. 33, Mayo-agosto. México: Universidad de Guadalajara.
- (2000A) "La televisión como campo de estudio en la socialización política del niño", en *Revista de la Universidad de Guadalajara* No. 20, abril, México: Universidad de Guadalajara.
- (2000B) "Socialización política y televisión. Un recorrido por sus principales enfoques metodológicos", en Orozco, G. (Coord.), *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el siglo XXI*. España: Ediciones de la Torre.
- (2002) "Los modelos de investigación en comunicación de medios y comportamiento social: una visión de su historia y concepción", en *Revista Comunicación y Sociedad no. 42* (en impresión). México: Universidad de Guadalajara.
- IBOPE (1997) en revista ABCEBRA, año VI. No. 62, abril de 1997.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA, INEGI (1996) *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los hogares*. México: Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática.
- (2000) *Tabulados básicos Jalisco, Tomos I y II. XII Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística Geográfica de Informática.
- INESTROSA, Sergio (1993) "Propuestas televisivas y proyecto político", en *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, No. 47, Noviembre.
- INGLEHART, R., BASAÑEZ, M. y NEVITLE, N. (1994) *Convergencia en Norteamérica*. México: Siglo XXI.
- INGLEBY, David (1974) "La psicología de la psicología infantil" en Richards, M., *La integración del niño en el mundo social*. Argentina: Amorrortu Editores.
- IRENÄUS, Eib-Eibesfeldt (1977) "La preprogramación en el comportamiento social humano", en Irenäus, E. (Coord.) *El hombre preprogramado*, 1987. España: Alianza Universidad.
- JACKS, Nilda (1996) "Televisión, recepción, identidad: cuestiones e imbricaciones", en Orozco, G. (Coord.), *Miradas latinoamericanas a la Televisión*. México: Universidad Iberoamericana.

- JELLEN, Ted (1992) "Political christianity: a contextual analysis", en *American Journal of Political Science*, vol. 36, Agosto.
- JENSEN, Klaus (1986) "Making Sense of the news. Towards a theory and empirical model of perception for the study of mass communication", en Aarhus University Press.
- (1990) "Peirce and politics: the relevance of semiotics for the study of political communication", ponencia presentada en The 40th Annual Conference of the International Communication Association. Dublin, Ireland.
- (1992) "La política del multisignificado. Noticias en televisión, conciencia cotidiana y acción política", en Orozco, G. (Comp.) *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México: Universidad Iberoamericana.
- JENSEN, Klaus y ROSENGREN, Karl (1987) "Qualitative Audience Research: Towards an integrative approach to reception", en *Critical Studies in mass communication*.
- (1997) "Cinco tradiciones en busca del público, en Dayan, D. (Comp.), *En busca del público. Recepción, televisión, medios*. España: Gedisa Editorial.
- JO, Eunkyung y BERKOWITZ, Leonard (1994) "Análisis del efecto *priming* sobre la influencia de los media: una puesta al día", en Bryant, j. y Zillmann, D. (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós.
- JOAS, Hans (1990) "Interaccionismo simbólico", en Giddens, A. y Turner, J., *La Teoría social, hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- KAMINSKI, Gregorio (1981) *Socialización*. México: Trillas.
- KAPLUN, Mario (1996) "Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas" en Orozco, G. (Coord.), *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México: Universidad Iberoamericana.
- KLAPPER, J. (1960) "The effects of mass communication", en The Free Press of Glencoe, New York.
- KNUTSON, Jeamme (1973) *Handbook of political psychology*. San Francisco: Jossy-Bass Publish.
- KOHLBERG, L. (1964) "Development of moral character and moral ideology", en Hoffman, M. y Hoffman, L. (Eds.), *Review of child development research*, vol.I. New York: Russell Suge Foundation.

- KORSCH, Karl (1969) *¿Qué es la socialización?*. España: Ariel.
- KRAUS, Sidney y DAVIS, Dennis (1975) *Comunicación masiva, sus efectos en el comportamiento político*. México: Sigma-Trillas.
- (1978) *The effects of mass communication on political behaviour*. London: the Pennsylvania State University Press, University Park.
- (1991) *Comunicación masiva, sus efectos en el comportamiento político*, 1ra. Ed. en 1975. México: Sigma-Trillas.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1997) *Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- KROTZ, Esteban (1981) "La politización del niño campesino en México. Notas sobre el libro *La politización del niño mexicano y el estudio de la cultura política en el campo*", en Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad, Vol. II, No. 8, otoño. México: El Colegio de Michoacán,
- (1993) "Cultura e Ideología: un campo temático en expansión durante los años ochenta", en Estudios sobre las culturas contemporáneas, Vol. V, No. 15. México: Universidad de Colima.
- (1996) "Aproximaciones a la cultura política mexicana como fenómeno y como tema de estudio", en Krotz, E., *El estudio de la cultura política en México*. México: CNCA y CIESAS.
- y otros (1993) *La cultura adjetivada*. México: UAM, Casa abierta al tiempo.
- KUBEY, Robert y CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1990) *Television and the Quality of life. How viewing shapes everyday experience*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, publishers, Hillsdale,
- LANDI, Oscar (1996) "Pantallas, culturas y política" en Orozco, G. (Coord.), *Miradas Latinoamericanas a la Televisión*, México: Universidad Iberoamericana.
- LANGTON, Kenneth (1967) "Peer group and school and the political socialization process", en American Journal of Political Science, vol. 61, Septiembre.
- LASSWELL, Harold (1927) "The theory of political propaganda", en American Political Science Review, vol. 21.

- (1948) "The Estructure and Function of Communication in Society", en Bryson, L., *The communication of ideas*. New York: Harper.
- LAZARSELD, P., BERELSON, B., GAUDET, H. (1944) "The people's choice", en Columbia University Press.
- (1955) "Why is so little known about the effects of television on children and what can be done?" testimony before the kefauver committe on juvenile delinquency, en Public Opinion Quaterly, No. 19.
- LEEGER, David C. (1988) "Catholics and the civic order: parish participation, politics and civic participation", en The Review of Politics, vol. 50.
- LENART, Silvo (1994) *Shaping political attitudes. The impact of interpersonal communication and mass media*. California: SAGE publications.
- LE VINE, R.A. (1969) "Culture, personality and socialization: an evolutionary view", en Schaffer, H., *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- LIEBES, Tamar y RIVAK, Rivka (1992) "The contribution of family culture to political participation, political outlook, and its reproduction" en Communication Research, vol. 19, No. 5, October.
- LIEBES, Tamar y KATZ, Elihu (1997) "Seis interpretaciones de la serie Dallas", en Dayan, D. (comp.), *En busca del público. Recepción, televisión, medios*. Gedisa Editorial.
- LIGHT, Donald; KELLER, Suzanne; CALHOUN, Craig (1991) *Sociología*. México: McGraw Hill.
- LINDLOF, Thomas (1988) "Media audiences as interpretive communities", en Anderson J. (Comp.), *Communication Yearbook, vol. II*. Londres: SAGE.
- LOMAS, Carlos y otros (2002) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
- LOMMITZ, Adler C. (1992) "Concepts for the study of regional culture", en Van Young, E. (ed.), *Mexico's regions*. San Diego: center for U.S. mexican studies.
- LORENZ, Konrad (1976) *Sobre las conductas animal y humana*. España: Planeta - De Agostini.

- LOYO, Aurora (1988) "Cultura política: ¿Un concepto renovador para pensar la política en México?", en Revista UAM-Azcapotzalco No. 23/24, Enero-Agosto.
- LOZANO, José Carlos (1994) "Hacia la reconsideración del análisis de contenido en la investigación de los mensajes comunicacionales", en Cervantes, C. y Sánchez, E., *Investigar la comunicación, propuestas Iberoamericanas*. México: Universidad de Guadalajara.
- (1955) "Recepción y usos de medios de comunicación en jóvenes fronterizos" en Lozano, J. (ed.) *Anuario de la Investigación de la Comunicación*, CONEICC I México: CONEICC.
- (1996) *Teoría e investigación de la comunicación*. México: Alahambra.
- LUCAS y otros (1999) *Sociología de la Comunicación*. España: Trotta.
- LUJAMBIO, Alonso (1994) "Democratización vía televisiva. Elites políticas y cultura política", en Reyes, J. y otros, *Los espacios de la democracia en la sociedad mexicana contemporánea*. México: UNAM/UAM/COMECOSO.
- LUNA, Z. Rogelio (2002) "La naturaleza de las emociones desde la perspectiva sociológica", en Del Palacio, C. *Cultura, comunicación y política*. México: Universidad de Guadalajara.
- LUKES, Steven (1974) *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI.
- LULL, James (1980) "The social uses of television", en Human Communication Research, no. 6.
- (1988) *World families watch television*. Newbury Park: SAGE.
- (1990) *Inside Family Wiewing. Ethnographic Research on Television's Audiences*. London and New York: Routledge.
- (1997) *Medios, Comunicación y Cultura, aproximación global*. Argentina: Amorrortu editores.
- LYNCH, Enrique (2000) *La televisión: El espejo del reino*. España: Plaza Janes.
- MAAREK, Philippe (1997) *Marketing político y comunicación*. España: Paidós.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1959) *Crime and custom in savage society*. California: Little Frel, Adams.

- MANHEIM, Jarol (1983) *¿Podrá la democracia sobrevivir a la televisión?*. España: Gedisa.
- MANN, León (1990) *Elementos de Psicología Social*. México: Noriega-Limusa.
- MARCH, Joan y Prieto, María (1995) "Análisis de la televisión en la <Generación TV>", en Revista Comunicar, No. 4, España.
- MARCUSE, Herbert (1965) *El hombre unidimensional*. México: editorial Joaquín Mortiz.
- MARTIN Barbero, Jesús (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gilli.
- (1990) *De los medios a la práctica*. Cuadernos de Comunicación y Sociedad, núm. 1. México: UIA, Pro II Com.
- y REY, Germán (1999) *Los ejercicios del ver, Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. España: Gedisa.
- MARTÍN Serrano, Manuel (1982) "La reproducción del poder a través de la comunicación", texto presentado en el Foro Internacional 'Comunicación y Poder'. Lima, Perú.
- MASLOW, Abraham (1968) *El hombre autorrealizado* (tercera edición, 1979). Barcelona: Kairos.
- MATABNE, P. (1986) "Subcultural Experience and televisión Beijing", presentado en Second International TV Studies Conference, Julio 10-12, Londres.
- MATTELART, Armand (1996) *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México: Siglo XXI.
- Y MATTELART, Michelle (1997) *Historia de las teorías de la comunicación*. España: Paidós.
- MAYA, Carlos y SILVA, María (1987) "Los medios de comunicación y los estudiantes de educación básica del Distrito Federal", en Rebeil y Montoya, *Televisión y Desnacionalización*. México: Universidad de Colima y Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.
- MC COMBS, Maxwell (1994) "Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo", en Bryant, J. y Zillmann, D. (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós.

- MC LUHAN (1968) *La comprensión de los medios*. México: Diana.
- MC QUAIL, D. (1983) "Mass Communication Theory. An Introduction", en *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- (1987) *Mass communication theory*. Londres: SAGE.
- MEAD, George (1934) *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- MEAD, Margaret (1985) *Adolescencia, sexo y cultura en amoa*, (1ra. Edición, 1928). España: Planeta, De Agostini.
- MEADOWCROFT, Jeanne (1986) "Family communication patterns and political development, the child's role", en *Communication Research*, vol. 13, No. 4.
- MEDINA, José y otros (1983) "Transmisión de mensajes autoritarios en la televisión mexicana", en Verón, E. y otros, *La ventana electrónica, televisión y comunicación*. México: EUFESA.
- MENDE, María Belen (2000) "La imagen como activador de la comunicación política" en *comunicacao & Sociedade*, no. 33 – 1er semestre, Sao Paulo, Brasil.
- MERTON, Robert (1946) *Mass persuasion*. Nueva York: Free Press.
- MEYER, Jean (1968) *Analyse Socio-Historique de la Région de Guadalajara*, RCP 147, mimeografiado, Biblioteca CIESAS.
- MEYROWITZ, J. (1985) *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*. New York: Oxford University Press.
- MIEGE, Bernard (1995) *El pensamiento comunicacional*. México: Universidad Iberoamericana.
- MILIBAND, Ralph (1990) "Análisis de clases", en Giddens, A. y Turner J., *La Teoría social, hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- MONTERO, Maritza (1975) "Socialización política en jóvenes caraqueños", en Marín, G. (Comp.), *La Psicología Social en Latinoamérica*, vol. 1. México: Trillas.
- DE MORAGAS, Miguel (1985) *Sociología de la comunicación de masas*. España: Gustavo Gilli.

- MORDUCHOWICZ, Roxana (1995) "El diario y la formación de un ciudadano democrático", en *Comunicar*, No. 4. España.
- MORGAN, Michael y SANAHAN, James (1991) "Television and the cultivation of political attitudes in Argentina", en *Journal of Communication*, vol. 1, No. 41, winter.
- MORLEY, David (1986) "Family Television: Cultural power and Domestic Leisure", ponencia presentada en The Second International TV Studies Conference, Londres.
- (1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Argentina: Amorrortu Editores.
- (1997) "La recepción de los trabajos sobre la recepción. Retorno a El Público de Nationwide", en Dayan, D. (Comp.), *En busca del público. Recepción, televisión, medios*. España: Gedisa Editorial.
- MOSCHIS, G. y MOORE, R. (1979) "Decision making among the young: a socialization", en *Consumer Research*, No. 6.
- MOSCOVICI, Serge (1984) *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- MÜNCH, Richard (1990) "Teoría parsoniana actual: en busca de una nueva síntesis", en Giddens, A. y Turner J., *La Teoría social, hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- MURDOCK, G. (1940) "The cross-cultural survey", en *American Sociological Review*.
- MURRAY, John y Kippax, Susan (1981) "Television's impact on children and adults. International perspectives on theory and research", en *Mass Communication Review Yearbook*, vol. II. Beverly Hills: SAGE.
- MUSGRAVE, P. (1983) *Sociología de la educación*. España: Herder.
- NATERAS, Octavio (1995) "Opiniones y creencias en niños sobre las elecciones y eventos políticos", en González, M., Delahanty, G., *Psicología política en el México de hoy*. México: UNAM.
- NAVARRO, Pablo (1994) *El holograma social, una ontología de la socialidad humana*. España: Siglo XXI.
- NIEMI, Richard (1973) "Political Socialization", en Knutson, J., *Handbook of political psychology*. San Francisco: Jossey-Bass Publish.

NOELLE Neumann (1973) "Return to the concept of powerful mass media", en Eguchi H., Sata K. (Comps.), *Studies of Broadcasting*, Tokio: NHK.

----- (1984) *The spiral of silence*. Chicago: University of Chicago press.

OROZCO, Guillermo (1987) "El impacto educativo de la TV no educativa, un análisis de las premisas epistemológicas de la investigación comercial", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 3. México.

----- (1988) "Comercial television and children's education in Mexico, the interaction of socializing institutions in the productions of learning", Tesis Doctoral. Estados Unidos: Harvard University.

----- (1990) "Television and children's Social Learning: The mediating Role of Family and School as Communities of Scripts", ponencia presentada en IAMCR, Bled, Yugoslavia.

----- (1991) "Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio", en *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, No. 2. México: Universidad Iberoamericana.

----- (1992A) "Familia, televisión y educación", en *Cuadernos de comunicación y prácticas sociales*, No. 4. México: Universidad Iberoamericana.

----- (1992B) "The play of mediation in television viewing; the audience's structuration of reception strategies", presentado en International Conference on the Reception and Social Uses of TV News: News of the Worlds, Universidad de Perugia, Italia.

----- (1993) *El mensaje de la televisión mexicana en los noventa: Un análisis axiológico de la programación de los canales 2,5,9,11 y 13*, Universidad Iberoamericana, México.

----- (1994) "La autonomía relativa de la audiencia, implicaciones metodológicas para el análisis de la recepción", en Cervantes, C. y Sánchez, E. *Investigar la comunicación, propuestas Iberoamericanas*. México: Universidad de Guadalajara.

----- (1996A) *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*. México y España: Ediciones de la Torre y Universidad Iberoamericana.

----- (1996B) "Consumo televisivo de información política en México", texto preparado para publicación de SIGNUM, México.

- (1996C) "Televisión y educación: Lo enseñado, lo aprendido y lo otro", en Orozco, G., *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México: Universidad Iberoamericana.
- (1997) "Tendencias generales en la investigación de los medios, un encuentro pendiente", en *Comunicación y Sociedad*, No. 30, Mayo-Agosto. México: Universidad de Guadalajara.
- (1998) *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión, Guía del maestro de educación básica: mirando la TV desde la escuela*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C.
- (2000) *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A. C.
- OSGOOD, Charles (1969) *Psicología Experimental*. México: Ed. Trillas.
- PAOLI, Francisco (1988) "Providencialismo, rasgo de la cultura política mexicana", en *Revista A* No. 23/24, Enero-Agosto. UAM-Azcapotzalco.
- PARSONS, Talcott (1963) "On the concept of influence", en Parsons, T., *On institutions and social evolution*. Chicago: The University of Chicago Press.
- PASSERON, J. (1985) "Symbolisme dominant et symbolisme dominé", en Grignon, C. y Passeron, J., *Enquête à propos des cultures populaires*. Francia : Cahiers du CERCOM, No. 1.
- PERLMAN D., COZBY, P. (1985) *Psicología Social*. México: Interamericana.
- PERRÉS, José (1995) *El Poder. Las relaciones de poder y los mecanismos de poder institucionales, algunas reflexiones teórico-epistemológicas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- PETTY, Richard y PRIESTER, Joseph (1994) "Cambio de actitud de los mass media: implicaciones del modelo de persuasión de elaboración probable", en Bryant, J. y Zillmann, D. (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. Barcelona, España: Paidós,
- PHILLIPS, Bernard (1982) *Sociología*. México: Mc Graw Hill.
- PIAGET, Jean (1937) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, (10ma. Reimpresión, 1994). México: Grijalbo.
- (1969) *Psicología y Pedagogía*, (5ta. Reimpresión, 1981). España: Ariel.

- (1997) *La representación del mundo en el niño*, (8va. Edición). España: Morata.
- POULANTZAS, Nikos (1968) *Poder político y clases sociales en el Estado Capitalista*. México: Siglo XXI.
- POZOS, Fernando (1991) "Primacía urbano-regional en el occidente de México" en M. Panadero, Cebrían y C. García, *América Latina: la cuestión regional*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- QUIROZ, María (1993) *Todas las voces, educación y comunicación en el Perú*. Perú: Universidad de Lima.
- REBEIL, María y MONTTOYA, Alberto (1987) "Televisión y desnacionalización" en Textos de Comunicación. México: Universidad de Colima y AMIC.
- REEVES, Byron y GARRAMONE, Gina (1980) "Children's person perception: the generalization from television people to real people", ponencia presentada en The Mass Communication Division of the International Communication Association. Acapulco, México.
- RENERO, Martha (1994A) "La televisión educadora que demandan las familias mexicanas, ¿Utopía o realidad?" ponencia presentada en el II Congreso ALAIC, México.
- (1994B) "*La tensión modernidad-tradición en el proceso de recepción videotecnológica de distintos géneros y generaciones*". Anteproyecto de investigación, fotocopia.
- (1996) "El poder de la mediación familiar en la relación de los jóvenes con la TV y otros medios" manuscrito presentado en el Doctorado en Ciencias Sociales, U de G/CIESAS, México.
- RICE, Ronald y ATKIN, Charles (1994) "Principios de las campañas de comunicación pública de éxito" en Bryant, J. y Zillmann, D. (Comp.) *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. España: Paidós.
- RIVIÈRE D' Arc Hélène (1970) Guadalajara y su región. Influencias y dificultades de una metrópoli mexicana. México: SEP/Setentas 106, (edición en español 1973).
- RUCINSKI, Dianne (1990) "Two forms of political knowledge. Structural and media antecedents" ponencia presentada en la University of Iowa, Dublin.

- RICHARDS, Martin (1974) *La integración del niño en el mundo social*. Argentina: Amorrortu Editores.
- RODRIGUEZ, L. Manuel (1974) "El papel de Guadalajara en el desarrollo regional: Un enfoque histórico estructural" Centro de investigaciones sociales y económicas en *Guadalajara centro de desarrollo en el occidente de México*. México: Universidad de Guadalajara.
- ROMERO, Héctor (1982) *Sociopsicología del Turismo*. México: Daimon de México S.A.
- RUBIN, Alan (1976) "Television in children's political socialization", en *Journal of Broadcasting*, vol. 20, No. 1, Winter.
- (1994) "Usos y efectos de los media: una perspectiva uso-gratificación", en Bryant, J. y Zillmann, D. (Comp.) *Los efectos de los medios de comunicación, investigaciones y teorías*. Barcelona, España: Paidós.
- SALAZAR, Luis (1988) "Cultura política y democracia en México. Una perspectiva global", en *Revista A*, No. 23/24, Enero-Agosto. México: UAM-Azcapotzalco,.
- SÁNCHEZ, Enrique(1985) "Televisión y Socialización en Guadalajara (un primer acercamiento empírico)" en revista *Encuentro* Vol. 2, No. 3, abril-junio. México: El Colegio de Jalisco.
- (1986) "La agenda televisiva en México y Guadalajara (o las apariencias engañan)", en *Cuadernos de la facultad de Filosofía y Letras*, No. 2, septiembre-diciembre. México: Universidad de Guadalajara.
- (1989A) "Televisión y representaciones políticas de los escolares tapatíos", en *Cuadernos de Comunicación y Sociedad* No. 1. México: UdeG/CEIC.
- (1989B) "El niño Jalisciense y la publicidad televisiva (o "dime que comes y te diré que canal ves")", en Sánchez, E. (comp.), *Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?* México: Universidad de Guadalajara.
- (1991) "Apuntes sobre una metodología histórico-estructural", en *Cuadernos de Comunicación y Sociedad*, No. 10-11. México: CEIC/ UdeG.
- (1992) *Medios de difusión y sociedad, notas críticas y metodológicas*. México: Universidad de Guadalajara.

- (1993) “El público de la prensa: la insoportable levedad de casi no ser”, Conferencia dictada en el Segundo Simposium Internacional de Editores de Periódicos Diarios (EDIRMEX), México, D.F.
- (1994) “Cultura política y medios de difusión, educación informal y socialización”, en *Comunicación y Sociedad*, No. 21. México: Universidad de Guadalajara.
- (1995) “La agenda televisiva en Guadalajara”, en Covi, D., *Desarrollo de la industria audiovisuales en México y Canadá, Proyecto Monarca*. México: UNAM.
- (1997A) “Some of the challenges facing mexican communication research on the threshold of a new millennium”, en *Mexican Journal of Communication*, No. 3. México: Fundación Manuel Buendía.
- (1997B) “Algunos retos para la investigación mexicana de la comunicación, una reflexión personal (en diálogo con Raúl Fuentes)”, en *Comunicación y Sociedad*, No. 30, Mayo-Agosto. México: Universidad de Guadalajara.
- (2002) “La investigación Latinoamericana de la comunicación y su entorno social: notas para una agenda”, en *Diálogos de la comunicación*, noviembre. Perú: FELAFACS.
- SÁNCHEZ, M. y SILVA, M. (2000) *Nuestra región. Jalisco*. México: Mc Graw Hill.
- SANI, Giacomo y GARCÉS, Joan (1987) “Cultura política”, en *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales I*. España: Planeta Agostini.
- SAPERAS, Enric (1985) “Comunicación y anticipación utópica. Contribuciones de la teoría crítica de la Escuela de Franckfurt a la Sociología de la Comunicación”, en Moragas, M., *Sociología de la Comunicación de Masas*. México: Gustavo Gilli.
- SARTORI, Giovanni (1992) *Videopoder, elementos de teoría política*. Madrid: Alianza Editorial.
- SARTRE, Jean-paul (1943) *L´ existentialisme est un humanisme*. Paris : Folio Essais.
- SCHAFFER, H. (1984) *Interacción y Socialización*. España: Aprendizaje Visor.

- SCHRAMM, Wilbur (1977) "La naturaleza de la comunicación entre los humanos", en Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, No. 19. México: Universidad Iberoamericana.
- y otros (1961) *Television in the lives of our children*. Estados Unidos: Stanford University Press.
- SEARS, D. O. (1969) "Political behavior", en Gardner, L. y Aronson, E.,(Eds.), *Handbook of social psychology*, vol. 5, Reading Mass, Addison-Wesley Publishing Company.
- SEGOVIA, Rafael (1975) *La politización del niño mexicano*. México: El Colegio de México.
- SIGUAN, Miguel y otros (1987) *Actualidad de Levi Vigotski*. España: Anthropos.
- SIMMEL, Georg (1908) *Sociología*, Vols. 2, (4ta. Reimpresión, 1968). España: Alianza.
- SINGER, Dorothy (1983) "A time to reexamine the role of television in our lives", en *American Psychologist*, No. 38.
- SOLANO, Mario (1992) *Conciencia cotidiana y aparatos de hegemonía, el papel de la familia, la escuela y los medios de difusión masiva en la producción y reproducción de formas de subjetividad y sus implicaciones sociopolíticas*. México: Universidad de Guadalajara.
- STUBBS, M. (1978) "Kepping in contact", en Delamont, S. y Stubbs, M. (Comps.) *Explorations in class-room observation*. Londres: Wiley e Hijos.
- SZALAY, L. y BRYSON, A. (1974) "Psychological meaning: Comparative analysis and theoretical implications", en *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 30. p. 860-870.
- TAPIA, Medardo y MOCTEZUMA, David (1991) *Cultura política: El aprendizaje de un pueblo indígena*. México: UNAM.
- TAYLOR, Peter (1994) *Geografía política, economía mundo, Estado-Nación y localidad*. España: Trama Editorial.
- TIMS, Albert (1986) "Family political communication and social values", en *Communication Research*, vol. 13, No. 1, January.
- TOURAINÉ, A. (1992) *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.

- TOVAR, Teresa (1989) "Selección de contenidos televisivos ¿un asunto de democracia infantil?", en Sánchez, E. *Teleadicción infantil ¿mito o realidad?* México: Universidad de Guadalajara.
- TURNER, Jonathan (1990) "Teorizar analítico" en Giddens, A. y Turner J., *La Teoría social hoy*. México: CONACULTA y Alianza editorial.
- URIBE, Javier (1995) "El privilegio de lo político y sus consecuencias para la democracia" en González y Delahanty, *Psicología política en el México de hoy*. México: UAM, Casa Abierta al Tiempo.
- URIZ, Javier (1994) *La subjetividad de la organización, el poder más allá de las estructuras*. España: Siglo XXI.
- VALDEZ, J.L. (1991) Las Categorías Semánticas, Usos y Aplicaciones en Psicología Social. Tesis de Maestría. UNAM, México.
- VAN YOUNG, Eric (1992) *Mexico's regions, Center for US-Mexican Studies*. Estados Unidos: UCSD.
- VASQUEZ, Ana y MARTINEZ Isabel (1996) *La socialización en la escuela, un perspectiva etnográfica*. España: Paidós.
- VIGOTSKI, L. S. (1973) *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: La Pleyade.
- (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- VEYRAT-MASSON y DAYAN, Daniel (1997) *Espacios públicos en imágenes*. ESPAÑA: Gedisa editorial.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1990) "Análisis de los sistemas mundiales", en Giddens, A. y Turner J., *La Teoría social hoy*. México: CONACULTA y Alianza Editorial.
- WATKINS, Bruce (1985) "Television viewing as a dominant activity of childhood: a developmental theory of television effects", en Critical Studies in Mass Communication, vol. 2.
- WEBER, Max (1972) *Economía y Sociedad* (8ª reimpresión, 1987). México: Fondo de Cultura Económica.
- WHITTAKER, James (1991) *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.

WOLF, Mauro (1985) *La investigación de la comunicación de masas, crítica y perspectiva* (6ta. Reimpresión, 1994). España: Paidós.

----- (1992) *Los efectos sociales de los media*. España: Paidós.

WOLTON, Dominique (1992) *Elogio del gran público*. España: Gedisa.

----- (1995) "La comunicación política: construcción de un modelo", en Ferry, J. y otros, *El nuevo espacio público*. España: Gedisa.

WRIGHT, C. (1975) *Mass communications: a sociological approach*. Nueva York: Random House.

ZERMEÑO, Ana (2000) Fragmentos de cotidianidad televisiva y otras tecnologías. México: Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).