

que encuentra de únicamente “querer” a su amigo, es la de desplazar su hostilidad a otro. Riviere describe esta experiencia como “capital”, ya que la “actividad que en un principio estaba dirigida contra ‘el enemigo’ enseguida se orientará hacia fines más constructivos. Los aliados descubrirán el placer de estar o hacer cosas juntos, placer que se convertirá en el único motor capaz de sustituir la hostilidad hacia el excluido por la simpatía mutua”.<sup>22</sup> De esta forma la rivalidad y la disputa son el origen de los sentimientos de grupo en los niños. Como dice Sutton-Smith “el juego de los niños es una forma de guerra que sólo ocurre entre aquéllos que están en paz”.<sup>23</sup>

Nos parece importante decir una palabra sobre el agrupamiento en los niños de esta edad. Si bien su egocentrismo marca su conducta realista y agresiva, Fau y Baucharlat encuentran que a los cinco años los niños logran reunirse en grupos pequeños durante algún tiempo. Más aún, encuentran los autores que éstos no son grupos azarosos ni artificiales (en el sentido impuesto por los adultos), sino que se forman por preferencias infantiles y son bastante constantes.

Tendremos en cuenta estas particularidades de la etapa de los niños que observamos en el momento de analizar los juegos infantiles, así como los programas para intentar comprender la apropiación por clase social las apropiaciones transclasistas que se aproximan más a una explicación de acuerdo al desarrollo emocional y cognoscitivo infantil.

### **El juego. Definición psicológica y psicoanalítica**

Generalmente en los estudios de medios de comunicación se descuida el aspecto no productivo de la relación medios/receptores. Los investigadores, aunque pertenecientes a diferentes (hasta opuestas) posiciones teórico-políticas buscan una relación pragmática: la televisión y su función socializadora o formadora de sujetos, pero rara

vez se observa desde la perspectiva del "uso sin propósito específico" afectos y las emociones son terrenos poco explorados cuando se habla de niños y televisión y, sin embargo, es un aspecto importante que tiene un valor político y que algunos sectores, como son los productores de televisión, han aprovechado.

En los estudios que hemos revisado en el capítulo I encontramos que se considera sólo el futuro del niño; importa para qué se prepara, qué será de adulto. Para unos el futuro que les preocupa es el futuro productivo y reproductivo del sistema en que vivimos, para otros les preocupa un futuro distinto, luminoso, y en ambos casos buscan relacionarlo con la televisión.

Pero el niño vive una experiencia hoy, frente al televisor donde la instrumentalidad, el "para algo" no agota el acto.

Encontramos que en este sentido el juego se acerca más a lo que la televisión ofrece al niño. La dimensión en que se manejan televisión y niño cuando están uno frente a otro excede los modelos que hemos visto anteriormente y creemos que el aspecto no productivo, no regulable, no cuantificable, pero presente en el niño, puede ser abordado desde el juego.

Consideramos que el observar la apropiación televisiva desde lo lúdico es una forma privilegiada de ver su materialización.

Sin embargo queremos aclarar que si bien el niño, cuando juega, vive una experiencia presente y pasada (donde se vislumbran sus condiciones de existencia) no es indiferente jugar con una u otra cosa. El futuro se está construyendo y el juego también permite ver en qué sentido existen y se desarrollan las pulsiones y los conocimientos.

No pretendemos agotar aquí los diferentes puntos de vista de diversas corrientes en torno al juego, sino sondear el panorama de algunos de los expositores más importantes, con el objeto de obtener un enfoque general para nuestra definición del juego. Partimos de dos explicaciones del juego: de la teoría de Piaget, los tipos de juego y

su secuencia así como la relación del juego con el desarrollo cognoscitivo; del psicoanálisis en su explicación del juego como un lugar donde el niño comprende y domina el mundo exterior para crecer e independizarse.

En unas primeras anotaciones sobre el juego, que modificará posteriormente, Freud menciona que el niño utiliza en su juego los objetos y situaciones de la vida real y crea un mundo donde puede repetir, ordenar y modificar a su antojo las experiencias placenteras.

La noción de que el niño que juega modifica los hechos de acuerdo a sus deseos, no le permitían ver a Freud las innumerables veces que los niños repiten hechos desagradables para ellos. Doce años después de sus primeras apreciaciones sobre el juego infantil, Freud agrega un fenómeno que observa constantemente: la compulsión y repetición.

Freud destaca que los conflictos desagradables se repiten en el juego infantil, dado que la repetición logra disminuir la excitación que éstos producen. El niño puede dominar el hecho o la situación que los perturba si en lugar de espectador pasivo e impotente se convierte en productor activo.

Considerar el juego como dominio de hechos que perturban al niño, es explicarlos en términos de lucha por el placer que es en efecto, la hipótesis que rige los estudios de Freud. Según él, la compulsión a repetir en el juego es parte de la pulsión a restablecer un estado anterior del organismo, más estable y placentero.

Erikson retoma el juego agregando varios aspectos a las interpretaciones de Freud.

Para Erikson el juego dramático es una forma de que el niño resuelva su pasado y evolucione a etapas de mayor dominio, es la "forma infantil de la capacidad humana para crear situaciones modelo en donde aspectos del pasado son re-vividos, el presente re-presentado y renovado, y el futuro anticipado".<sup>24</sup>

Un aporte de Erikson es encontrar que el aspecto socio-cultural del juego tiene una gran importancia. Para él, el



juego es a la vez muestra individual y social. Los niños, de acuerdo a su edad y problemática personal usan los elementos que el entorno social pone a su disposición. Al mismo tiempo observa que un mismo juego puede significar cosas distintas para distintos niños.

Erikson plantea que de hecho existen significados comunes e individuales en los niños de una misma comunidad, pero esta simbolización comunal no impide la simbolización individual a través de la cual un niño le otorga un sentido particular a determinado juego: "Lo que tiene un significado común para todos los niños de una comunidad (es decir, la idea de hacer un carrete y un poco de hilo representan una cosa viva sujeta a una correa) puede encerrar un significado especial para algunos niños.... No obstante, todo esto puede tener además un significado único para los niños individuales que han perdido a una persona o a un animal y que, en consecuencia, confieren el juego una significación particular."<sup>25</sup>

Otro de los aportes socioculturales de Erikson a la teoría del juego se encuentra en su propuesta de la "ritualización" que nos permite entender la relación entre el juego y la identidad social.

El juego infantil en esta perspectiva tiene un lugar importante en la adquisición del sentido social. En otras palabras el juego no es únicamente la producción libre, individual, sino que para ser exitoso en el grupo, el niño debe someterse a ciertas reglas. El juego es un mecanismo de ejercicio y solución de conflictos individuales pero dentro de un marco de la sociedad a la que se pertenece.

El origen de la ritualización indispensable como factor de cohesión social aparece desde una temprana edad en el juego grupal y persigue ciertos objetivos.

1. La sublimación del sentimiento personal (egocéntrico) por la idea del grupo y su lugar central en el universo.
- 2). La transformación de la omnipotencia infantil al servicio de un destino común.

3. La exclusión de los que no pertenecen al grupo o no siguen los ritos.
4. La puesta de los patrones de conocimiento de la sociedad al servicio de la capacidad individual de discernir entre lo bueno y lo malo.
5. El desarrollo de la diferenciación social.
6. El fundamento psicosocial de una identidad independiente. De esta forma la ritualización para Erikson se convierte en "la liga más fuerte entre la propensión del ego para orientarse en el espacio y tiempo y la visión social dominante del mundo".<sup>26</sup>

Los niños que participan en un juego, a pesar de poseer un fuerte contenido egocéntrico lo dejan de lado para poder entablar una relación grupal. Una característica que podría ser un obstáculo para la relación grupal, se convierte, en el juego, en elemento aglutinador.

El grupo es lo principal y los elementos individuales contribuyen para una producción común: "nuestro juego". Para que esto se pueda llevar a cabo, es requisito también excluir a quien no siga las reglas. De esta forma los niños aprenden las normas sociales que dependen, necesariamente, de la sociedad en que se desarrollan.

Ahora bien, retomando el concepto de clase social que venimos manejando este aprendizaje comporta la diferenciación social; se aprende lo que es bonito, bueno, malo, feo, lo que "se vale" y lo que no, para un grupo determinado de personas que se distingue de otro grupo.

Otra parte de su teoría la ha dedicado a relacionar la construcción del juego con la sexualidad de los niños.

Erikson encuentra en sus observaciones que los objetos que construyen y los espacios que manejan los niños en su juego, tienen una lógica diferente correspondiente al sexo del niño. Para Erikson el niño en su desarrollo adquiere junto con el dominio y conocimiento de su cuerpo una orientación espacio-temporal básica.

Este espacio interior configurado biológicamente lo lleva a explicarse ciertas características del juego de niños y niñas. Encuentra que los niños construyen estructuras

horizontales, exteriores, torres, calles con tráfico y las niñas prefieren decorar habitaciones encerradas, rodeadas de muebles. Se explica dicha diferencia de una forma genial, es decir, relaciona las escenas cerradas con los órganos femeninos internos y las escenas horizontales con los órganos masculinos destinados a la penetración.

Dentro de la escuela psicoanalítica otro estudioso del juego es D.W. Winnicott, conocido por su concepto de objeto transicional. Los autores generalmente se refieren a uso del juego con fines diagnósticos y terapéuticos. A diferencia de ellos, Winnicott, busca describir el juego en sí mismo, explicar el fenómeno desde sus primeros índices privilegiando de esta forma la creatividad sobre la socialización en el juego.

Para Winnicott la conquista de la independencia por parte del niño es indispensable para que continúe su desarrollo del fenómeno transicional al juego, al juego grupal y a las experiencias creativas. Esta visión es distinta en la obra de Freud, si bien el carrete del juego de *Fort and Da* nos recuerda al objeto tradicional de Winnicott. Para Winnicott es la posesión transicional el camino para lograr la independencia, a diferencia de la repetición simbólica y verbalizada en el caso del carrete, para dominar las situaciones inquietantes. Estas diferencias no implican un desacuerdo real entre Freud y Winnicott, sino que el segundo pone un acento especial en la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva, dándoles de esta manera una especial disposición al juego.

Para O. Mannoni la diferencia está en el lugar que ambos le otorgan al juego: "Del juego Freud ha dado una explicación racional derivada de la teoría del Witz. Winnicott más intuitivamente deriva el pensamiento racional del juego mismo".<sup>27</sup> Su forma de aproximarse al juego nos esclarece varios aspectos claves, que pasamos a sintetizar:

1. El juego requiere un espacio propio. Un espacio que no sea puramente interno al niño ni pertenezca solamente



al mundo exterior. El niño que juega reúne objetos y acontecimientos de la realidad exterior y los pone al servicio de su realidad interior. En este espacio, dice Winnicott, el niño "sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior".<sup>28</sup> En otras palabras el juego sucede en la intersección de la fantasía y la realidad.

2. De esta forma el juego del pequeño es un acto creativo. El juego indica movimiento, capacidad, acto inacabado y no mero símbolo de una realidad psíquica interna, un hecho estático. Para Winnicott es menos importante el valor simbólico, el producto terminado de lo que vemos como juego, que el proceso que se está realizando de lo subjetivo puro hacia la objetividad. Para Winnicott es posible entender el juego y no entender del todo el simbolismo que puede tener significados variables. El juego es el "viaje" que percibimos entre la realidad psíquica interna y la capacidad para aceptar la realidad externa.

3. Winnicott elogia el juego por proporcionar la capacidad de actuar sin una finalidad inmediata. Contrario a la socialización, a la adaptación, a la acción con respecto a fines que implican sumisión y acatamiento a las reglas del mundo exterior y que causan un sentimiento de inutilidad, de que la vida no es digna de ser vivida, está el juego que vincula con la creación, que hace al individuo sentirse vivo. El juego proporciona el sentimiento de estar "unido" entre lo propio y subjetivo y la realidad exterior y así Winnicott considera que el jugar es en sí mismo una terapia. Frente a una lógica tecnocrática, una vida de máquina, un mundo de reglas, se ofrece el juego como un espacio donde se puede agregar al exterior en función de poderlo vivir.

Para Piaget el juego es un aspecto íntimamente ligado al desarrollo intelectual del niño. Existen dos postulados presentes en su obra que caracterizan la evolución del niño: asimilación y acomodación.

Piaget emplea los términos aplicados al desarrollo humano. La asimilación es el proceso por el cual el ser humano recoge la información del exterior y la transforma en interior. En otras palabras la "digiere". La acomodación significa la adaptación al mundo exterior por parte del organismo con el objeto de obtener información. El desarrollo intelectual es la interacción continua entre la acomodación y asimilación, los dos polos de una interacción del organismo y el medio que son condición de todo funcionamiento biológico y social.

Para Piaget existen tres tipos de juegos determinados por su estructura: de ejercicio, de símbolo y de regla, que corresponden a un desarrollo cognoscitivo. Es importante aclarar que estos juegos no son exclusivos de una etapa ya que las reglas implican el uso de símbolos y ambos se pueden ejercitar en el juego senso-motriz. La clasificación según Piaget no es estricta ni exclusiva, sino que es cuestión de predominio de la asimilación o de la acomodación en cada caso.

Las características de los juegos según su clasificación son las siguientes:

**Juegos senso-motrices.** Son los juegos de ejercicio que tienen como finalidad el placer funcional. Se lleva a cabo de los primeros meses al segundo año en que aparece el símbolo.

**Juego simbólico.** Aparece al final del segundo año y se desarrolla hasta los siete, aproximadamente. Al principio el símbolo aparece en los juegos senso-motrices pero paulatinamente se va a apartar del puro ejercicio-con el objeto de asimilar y consolidar las experiencias emocionales del niño. En esta etapa el niño reproduce y deforma en su juego todo lo que ocurre de importante en su vida favoreciendo así la asimilación sobre la acomodación. Este tipo de juegos corresponde a la etapa de desarrollo intelectual por la que atraviesa el niño en esta edad, la fase representativa. Es decir está en un momento en que afianza su capacidad de crear símbolos si bien son de una forma fuertemente egocéntrica.



Al progresar en la etapa, el niño elabora y organiza mejor sus juegos, el símbolo pierde su carácter deformante y se acerca más a la representación precisa de la realidad. Conforme el niño progresa en el sentido de la secuencia (orden del discurso), veracidad (preocupación por la imitación exacta) y el simbolismo colectivo (diferenciación y adecuación y complementariedad de los roles) el juego tiende a transformarse de lo puramente asimilativo a la acomodación.

Esta transición del juego simbólico al de reglas corresponde además del desarrollo intelectual del niño a su maduración social y por consecuencia su menor necesidad de deformar la realidad y recurrir a sustitutos simbólicos. Para Piaget existen tres razones para el debilitamiento del simbolismo lúdico:

- 1) Se refiere al contenido del símbolo que si bien en un principio era necesario para compensar, liquidar, expandir, etc. la vida real; conforme crece la vida le ofrece los medios para hacerlo sin tener que recurrir a la transposición simbólica ficticia.
- 2) Conforme extiende su círculo social y el juego se vincula al grupo, se hace necesaria la creación de la regla y, por ende, la transformación del juego simbólico.
- 3) Para Piaget la tercera razón es la más importante: en la medida en que el niño intenta someter la realidad más que asimilarla, el símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación intelectual o afectiva.

Para delimitar el juego simbólico encontramos que el umbral inferior de éste se sitúa en la actividad placentera que se deriva de los nuevos poderes adquiridos y repetidos sin la intervención del símbolo. El umbral superior se encuentra en la extinción del símbolo en favor de la imitación precisa y la regla.

Juego de regla. Se encuentra de ocho a doce años aproximadamente y corresponden a la etapa de operaciones

lógicas. El juego en esta etapa está controlado por una disciplina grupal y la regla reemplaza el símbolo individual del estadio anterior.

Los temas que juegan los niños, según la experiencia de Armida Aberastury difieren por edad y sexo: “después de los cinco años del varón se deleita con juegos de conquista, de misterios, de acción. Pistolas, revólveres, escopetas, ropa de cowboys, batman, disfraces de pistoleros pueblan sus juegos. La niña, en cambio, prefiere un juego más tranquilo; se entretiene con sus muñecas, prepara comida, sirve el té, finge relaciones sociales, entra en el aprendizaje de los rasgos femeninos con los que busca identificarse con su madre. Suele pedir a ésta ropa y disfrazarse”.<sup>29</sup>

La visión panorámica que hemos presentado nos permite puntualizar algunos aspectos que tomaremos en cuenta especialmente aunque signifiquen hasta cierto punto una síntesis ecléctica de aportes.

A través del juego el niño elabora los elementos agradables y conflictivos que le brindan su mundo externo e interno. Cuando el niño juega, repite, deforma o crea formas nuevas de las experiencias vividas para lograr comprenderlas, dominarlas y vincularlas a su mundo interior. En este sentido el juego es un vaivén constante entre lo simbólico y lo imitativo, entre su mundo exterior y su mundo interior. Además, en un tercer sentido, es un vaivén en el espacio y en el tiempo. El niño que juega se libera de estas dimensiones sin que signifique que pierda noción de la realidad. En circunstancias normales el niño juega en un flujo constante entre el “es” y “como si fuera”. El juego, repetimos, no es entonces un reflejo exacto del mundo exterior ni del mundo interior, sino que es un espacio fuera del niño puesto al servicio de su formación interior. Es un espacio en donde se toman elementos del exterior para organizar el interior, ya sea dominando los conflictos o compensándolos.

Estas características del juego nos interesan especialmente ya que vemos que el niño al integrar, elaborar y

hacer síntesis de los elementos externos e integrarlos a su mundo interno, participa activamente en su proceso de sujetación. El niño, al jugar elige, selecciona ciertos acontecimientos exteriores y los digiere de una forma especial, es decir, está presente de una forma activa en el proceso de asimilar el mundo exterior y adquirir un determinado comportamiento social.

Es importante mencionar en este momento que nuestro enfoque sobre el juego y la manera de analizarlo difiere del enfoque y la finalidad que prevalece en la mayoría de estudios psicológicos. Para éstos, el juego es una técnica para acercarse al niño con fines diagnósticos y terapéuticos a un nivel individual. Para nosotros también es una forma de conocer al niño, pero no el caso individual sino el niño sujeto colectivo. Nos interesa por lo tanto la producción lúdica grupal, en el sentido de un producto de significaciones sociales.

Por otro lado nos parece importante conocer las capacidades cognoscitivas así como los intereses emotivos por etapas para acercarnos al juego infantil, si bien estamos conscientes de que crear juegos está íntimamente ligado a los contenidos de éstos y que se desprende de las clases sociales a las que pertenecen los niños.

Cabe aclarar que no nos proponemos extraer una teoría nueva sobre el juego, así como tampoco del niño, sino partir de un instrumento que nos acerque a la apropiación televisiva. Ahora bien, partir de la observación del juego no es únicamente una elección de técnica de observación sino que concierne a las decisiones teórico-metodológicas de la investigación. Nosotros nos distanciamos del concepto de recepción como acto inmediato y acabado de un receptor frente a la televisión, para abocarnos a una apropiación grupal de los contenidos televisivos. De esta manera aparece la elección del juego como parte de nuestro objeto de estudio, es decir una forma de apropiación que es resultado de múltiples determinaciones entretejidas en una estructura compleja. Así nos diferenciamos de los estudios sobre el tema que conside-



ran a la recepción como un fenómeno determinado por variables separables que puede ser estudiado a través de indicadores aislados. Como revisamos en el primer capítulo de este trabajo, estos estudios se interesan por las respuestas individuales, si bien en algunos casos suman estas respuestas de receptores considerados individualmente para arrojar conclusiones grupales.

Si nosotros hablamos en nuestro trabajo del contexto social como determinante en la apropiación, creemos necesario no sólo aludir teóricamente al concepto de clases sociales sino considerar el "contexto", es decir el grupo inmediato, desde la recopilación del material a estudiar. Nos preocupa qué hacen los grupos sin perder de vista el vínculo con el contexto más amplio de clases sociales que por otro lado no se expresa en abstracto sino que se materializa en formas de organización, gustos, manejo del cuerpo, de los objetos, de las personas, etc. El juego en este sentido nos ofrece una oportunidad de observar una apropiación grupal.

El juego es una forma de ver el proceso que nos interesa no sólo como efecto de relaciones de poder verticales (TV-niños), sino también el elemento activo que ejercen "los iguales".

Jugar a lo que "se vale" cumple con la doble función de permitir el juego colectivo y a la vez ejercer la pertenencia al grupo de los pares, ejercicio de poder a nivel horizontal.

Dadas las características ritualizadoras del juego nos interesa conocer el papel de la televisión como elemento referente común. ¿Qué eligen para su juego los niños de ambos sexos y de dos clases sociales de la televisión? ¿Cómo "interpretan" esos rasgos televisivos los niños de diferentes clases sociales? ¿Qué reglas impone el referente televisivo al juego infantil? ¿Por qué la televisión se puede convertir en motivo de juego para los niños?

Por el juego intentamos acercarnos al "cómo" se apropian de un texto televisivo los niños de dos clases sociales

y observar algunas de las múltiples interrelaciones que suceden en un mismo momento de apropiación televisiva.

Como última justificación para elegir el juego es que en esta situación podemos ver las negociaciones entre el código dominante, las necesidades individuales y las grupales, en el interior de una actividad fundamental para el niño. Esta postura a su vez nos permite pensar en una posible capacidad de resistencia del receptor frente a los contenidos televisivos.

## Notas

### Capítulo II

- 1). Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*, Les editions de Minuit, París, 1980, p. 93.
- 2). Bourdieu, Pierre. *La fotografía. Un arte intermedio*. Editorial Nueva Imagen, México D.F., 1979, p. 35.
- 3). Bourdieu, Pierre. *Le marché des biens symboliques*, Ed. L'anne Sociologique, 1979, p. 55.
- 4). *Ibid.* p. 82.
- 5). Bourdieu, P., Darbe. A. "Oeuvres culturelles et disposition cultivée", *L'amour a l'art*, Les Editions de Minuit, París, 1969, p. 76.
- 6). Bourdieu, P. *La Distinction, Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit, París, 1979, p. 59.
- 7). Bourdieu, Pierre, Passeron, J.C. *La reproducción...* *op. cit.*, p. 46.
- 8). Bourdieu, P. (*La Distinction*)... *op. cit.*, p. 110.
- 9). Bourdieu, Pierre. "Espace social et genese des classes", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, nos. 52-53, juin 1984, p. 4.
- 10). Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*, *op. cit.*, pp. 88-89.
- 11). Bourdieu, P. (*Espace social et genese des classes...*) *op. cit.* p. 7.
- 12). Bourdieu, Pierre. "Condición de clase y posición de clase", *Estructuralismo y sociología*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1973, p. 88.
- 13). Bourdieu, Pierre. *La Distinción...* *op. cit.*, pp. 117-118.
- 14). Alexander, F. *Fundamentals of psychoanalysis*, W.S. Norton and company Inc., New York, 1948, p. 53.
- 15). Raymond-River, B. *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles, 1980, p. 102.
- 16). Trabajado por Mendizabal Mai Ling en "La identidad del Yo y las estructuras normativas en el proceso de socialización y las actitudes políticas", mimeo, Posgrado en sociología de la Universidad Iberoamericana, México D.F., 1985.
- 17). Freud, S., *ibid.* p. 256.
- 18). Erikson, Erik H. *Infancia y sociedad*, Editorial Hormé, Buenos Aires, 1978, p. 229.
- 19). *Ibid.*, p. 230.
- 20). *Ibid.*, p. 232.



- 21). *Ibid.*, p. 76.
- 22). *Ibid.*, p. 77.
- 23). Piaget, Jean. *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de cultura económica, México D.F., 1979 (5ta reedición), p. 388.
- 24). Piaget, Jean. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1976, p. 28.
- 25). *Ibid.*, p. 84.
- 26). *Ibid.*, p. 23.
- 27). *Ibid.*, p. 43.
- 28). Wyatt. "Schéma du développement du langage en relation avec le rôle de la mère", *La relation mère et enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart, 1973, pp. 57-58.
- 29). Raymond-Rivier, B. *op. cit.*, p. 112.
- 30). *Ibid.*, p. 113.
- 31). Sutton-Smith citado en Erikson, Erik H. *Toys and Reasons, Stages in the ritualization of experience*, W.W. Norton and company Inc. New York 1975, p. 70.
- 32). Fau, R., Boucharlat, J.. *Les groupes d'enfants et d'adolescents*, Sup. PUF Paris, pp. 15-21.
- 33). Erikson, E. H. *Toys and reasons...*, *op. cit.*
- 34). Erikson, E. H., *Infancia y sociedad...*, *op. cit.*
- 35). Erikson, Erik H., *Toys and reasons...* *op. cit.*, p. 83
- 36). Winnicott, D.W. *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1979.
- 37). Mannoni, Octave, *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie*. Editions du Seuil, Paris, 1980, p. 133.
- 38). Winnicott, D.W., *op. cit.*, p. 76.
- 39). Piaget, J. *La formación del símbolo...* *op. cit.*, p. 188.
- 40). Aberastury, Armida. *El niño y sus juegos*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1979, p. 62.

## Capítulo III

### Los programas y los juegos

Hemos abordado el objeto desde su estructura, la naturaleza de las leyes que lo definen, sus oposiciones y correlaciones. Hemos partido de una expresión cultural, la apropiación infantil del fenómeno televisivo como un fenómeno que posee una estructura particular. Explicitando sus leyes buscamos una inteligibilidad sobre la función de este sistema social.

Bourdieu y Greimas coinciden en su preocupación: las leyes del juego social y la lógica que las determina. Con estos autores nos hemos abocado al fenómeno y formalizado el objeto con miras a ser interpretado desde una misma perspectiva.

Los programas de superhéroes tienen como objetivo transmitir una secuencia de acontecimientos ficticios llevados a cabo por ciertos personajes fantásticos. Las narraciones televisivas poseen una estructura, resultado de la aplicación de un número finito de reglas que los hacen reconocibles como "Los superhéroes". Con la propuesta de análisis de A.J. Greimas creemos detectar algunos de sus mecanismos estructurantes y encontramos pertinentes sus modelos<sup>1</sup> al constatar que existe un número de personajes, acciones constantes, así como identidades y oposiciones que remiten a clases de acciones y clases de personajes. De esta forma partimos de la hipótesis que los programas de superhéroes ofrecen un modo de empleo, es

decir un universo semiótico que ofrece una gama de personajes y relaciones que sugieren ciertas formas de identificación para el juego infantil.

Hablamos de universo semiótico, ya que consideramos este término abarcador de los espacios donde se construye la significación. Con el concepto de universo semiótico no circunscribimos un espacio aislado con pretensiones explicativas, sino que nos permitimos restringir cierta identidad manipulada analíticamente.

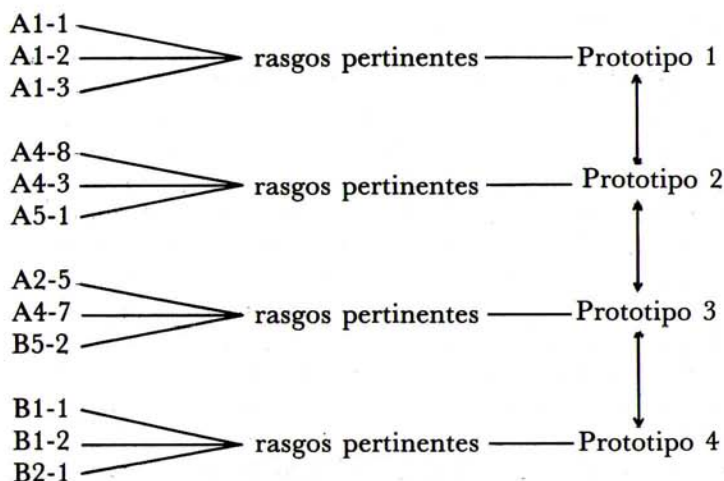
Ahora bien, el juego y el niño tienen a su vez reglas implícitas y explícitas que trazan su contorno y que apelan a reglas preestablecidas. La edad, el sexo y la pertenencia a una clase social determina el universo semiótico del niño y de su juego. Los intereses emotivos de los cinco años, su pensamiento preoperacional, su proceso de desarrollo entre la asimilación pura y la adaptación, los residuos del lenguaje egocéntrico van a conformar, aunados a sus condiciones sociales de existencia, el universo semiótico del niño que observamos.

A su vez este universo semiótico particular dispuesto psico-socialmente sufre transformaciones y conserva ciertos rasgos básicos cuando se traslada al universo semiótico del juego. Universo semiótico que en nuestro caso está determinado por el juego dramático o simbólico, por tender a la ritualización, ingrediente necesario en el juego grupal, por la incipiente capacidad de los niños de formular reglas. Al hablar de apropiación nuestra atención se dirige hacia la forma en que intervienen esas operaciones analógicas entre el universo semiótico del niño y el propuesto por los programas de televisión, observado a través del universo semiótico del juego.

Para llevar a cabo nuestro análisis agrupamos las características constantes y esenciales de los juegos desde nuestro punto de vista, dejando de lado aquello que consideramos accesorio. Al revisar los 46 protocolos del *corpus* de juegos encontramos que bajo una aparente diversidad podían encontrarse regularidades. Es decir, si bien cada juego parecía distinto (el juego como acto de habla), exis-



tían rasgos comunes (según clase social, sexo, universo semiótico televisivo) que permitieron establecer identidades frente a diferencias. Al encontrar en la introducción y el desarrollo de los 46 juegos estos rasgos agrupamos el *corpus* en cuatro prototipos.\* Los juegos A1-1\*\*, A1-2, A1-3, poseen apropiaciones similares del universo semiótico televisivo que nos permiten reconocer una cierta identidad que opone a los juegos B1-1, B1-2, etc. que se agrupan a su vez en otro prototipo.



Aplicamos en un primer momento el modelo actancial para dar cuenta de la estructura narrativa y a través de ella los estereotipos que manejan por un lado la televisión y otro los niños. En un segundo momento con el modelo semántico por semas nos propusimos ordenar los factores componentes del juego vinculándolos al primer modelo.

\* Los prototipos se encuentran en el Anexo IV

\*\* Para identificar los 46 juegos utilizamos las siglas:

A = clase 1; B = clase 2.

1 a 10 = escuela. Ver lista de nombres y números en p.

-1 a -46 = número de juego.

De una forma paradigmática establecimos los discursos lúdicos infantiles, así como los del referente televisivo, con el objeto de acercarnos a lo que juzgamos era una forma de la apropiación que se deriva de las propiedades que manifiesta el juego.

Comprendemos que es distinto el orden secuencial en el juego infantil y el paradigmático recuperado de los modelos. Al desnudar, transcribir y arreglar el texto se viola necesariamente. Tampoco en esta operación pretendemos la imposible objetividad y depende en gran medida de nuestra competencia para "contar" el juego y construir así el texto.

Esto significa que en la lectura podemos extraer un conjunto de elementos redundantes que nos pueden aportar un nivel uniforme. Los semas tienen precisamente como característica aparecer de forma repetida en el discurso y constituyen así una isotopía. Este concepto de Greimas explica la sensación que tiene el lector (analista) de un sentido en el discurso. Las pistas y claves repetidas ofrecen para quien lo lee, una unidad en el mensaje. Raymond Mier explica "Si el discurso estuviera conformado por un conjunto de elementos de contenido, de *figuras nucleares* aisladas que no mantuvieran ninguna relación con los otros elementos del discurso, no habría lectura posible, no habría enlaces".<sup>2</sup>

Otra crítica constante en este tipo de operaciones es la reducción abusiva que sufre el discurso. Al totalizar y resolver las ambigüedades se mutila el sentido. Sin embargo en nuestro caso no tenemos intenciones abarcadoras sino que buscamos las repeticiones sociales, las constantes por clase social en menoscabo de las mil apropiaciones individuales posibles. Hemos partido en esta investigación reconociendo las virtualidades del discurso televisivo y del juego. Las apropiaciones que de ahí surgen pueden ser múltiples y sorpresivas; sin embargo, hemos optado por un modelo como vía de legibilidad que nos proporciona las pautas de regularidad y especificidad por clase social y sexo que es el objeto que nos ocupa en este momento.

De aquí que nos apoyamos en una de las significaciones del juego: sus constantes pero también sus diferencias por clase social y sexo.

### El modelo actancial

Para formular su modelo actancial<sup>3</sup>, A.J. Greimas analiza al formalista ruso Vladimir Propp, así como el catálogo de las funciones dramáticas de Souriau en su obra sobre las "200 000 situaciones dramáticas". Con ello llega a la conclusión que no sólo los cuentos fantásticos, sino también las obras teatrales tienen un número limitado de personajes y funciones. Greimas revisa las 31 funciones y siete esferas de acción que se agrupan alrededor de siete personajes en la obra de Propp y considera que el defecto de este trabajo es concebirlos en forma de inventario. Greimas se propone establecer las distintas relaciones entre ellos y así formula él su modelo actancial que reparte a los innumerables personajes en clases formales que él llama actantes. A diferencia de actores que son los personajes tal cual aparecen en el texto, el actante es una unidad semántica y se sitúa a un nivel más abstracto. Dentro de un relato, varios actores pueden formar un sólo actante o bien un actor puede manifestarse en diversos actantes. Es decir, la categoría de actante posee un *status* metalingüístico en relación a los actores de un relato y presupone la constitución de esferas de acción acabadas.

<i>Actor</i>	<i>Actantes</i>	<i>Actante</i>	<i>Actores</i>
Supermán	Sujeto + destinador + destinatario	Oponente	Kriptonita, Luthor, los golpes, etcétera.

Es necesario precisar que los actantes no son necesariamente antropomorfos, pueden ser también nociones abstractas como atributos, deseos, sentimientos, etcétera.



Greimas distingue tres categorías actanciales relacionadas entre sí. La categoría actancial "sujeto *vs.* objeto", articulada por el eje del deseo. La categoría actancial "destinador *vs.* destinatario" articulada por el eje de la comunicación y finalmente la categoría "ayudante *vs.* oponente" articulada por el eje del poder.

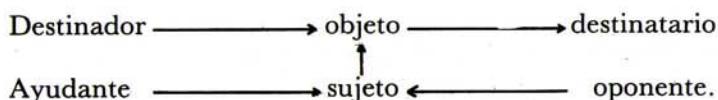
*Eje del deseo.*- Este eje articula un sujeto a un objeto. El sujeto se constituye en la medida en que existe el objeto que a la vez se define frente al sujeto. El sujeto desea un objeto y parte en búsqueda de él. El relato presenta una ausencia que el sujeto va a intentar lograr por medio de una conquista, una batalla, una acción determinada.

*Eje de la comunicación.*- Este eje articula un destinador, un objeto y un destinatario. Dentro del relato se encuentran fenómenos de comunicación entre los actantes. El objeto es aquello que es comunicado, el punto de enlace entre el destinador y el destinatario. El destinador es aquel que emana el objeto, el destinatario es el que lo recibe. De esta forma destinador y destinatario se encuentran en una relación desigual. Estos dos actantes son importantes ya que frecuentemente es su relación la que constituye la posición del sujeto.

Hasta ahora se ha formado un esquema simple centrado en el objeto que es a la vez propósito del eje del deseo y de la comunicación. Para Greimas ésta es la parte esencial del relato, el eje restante, ayudantes y oponentes, tiene para él un carácter secundario y les llama "participantes circunstanciales".

*Eje del poder.*- Este eje articula el ayudante, el sujeto y el oponente. Para que sea posible que el sujeto pase del deseo a la realización de ese deseo, la narración utiliza las figuras del ayudante (aquello que va a facilitar al sujeto en su objetivo) y el oponente (aquello que dificultará su labor).

Greimas le otorga a este modelo un valor operatorio y adecuado especialmente a la descripción, sobre todo de lo relacionado al análisis de manifestaciones de los microuniversos que describen un mundo interior.



Aplicamos el modelo actancial de A.J. Greimas para detectar los estereotipos que maneja la televisión así como la apropiación que hacen de ellos los niños de nuestro estudio. Los estereotipos nos interesan ya que se presentan como recetas para estructurar el imaginario infantil y en los cuales muchos autores han creído ver el origen de ciertos efectos en los niños.

Al aplicar el modelo a los juegos prototipo buscamos las iniciativas actuantes así como las relaciones entre ellas con el objeto de compararlas con lo que la televisión les ofrece.

Aclaremos que los personajes y sus características se toman en su totalidad y no por secuencias aisladas. Cuando es significativo algún cambio o ausencia de elementos, los ordenamos en otro esquema referido como “variación”. Por ejemplo en el Prototipo 1 de los juegos, los “superhéroes” son el Sujeto y se han nombrado para iniciar su juego cuyo Objeto son las *aventuras televisivas*. En la “variación 1” los “superhéroes”, con las mismas características que las de su respectivo prototipo; sin embargo, con otra estructura; hacen del *nombrarse* el Objeto de su juego. De esta manera para el Prototipo 1 presentamos dos esquemas actanciales.

El destinador no aparece explícito en todos los casos. Cuando es así dejamos el espacio vacío en el esquema y aclaramos posteriormente, en el inciso que corresponden al destinador, sus propiedades.

### El modelo semántico por semas

Así como la lengua está hecha de oposiciones, vemos la necesidad de admitir la existencia de elementos diferenciales, creadores de significación en otros sistemas semióticos. En el juego, y sobre la distinción de sexo y sector

social, establecemos sus múltiples variantes, y así, en el sentido semiótico, hablamos de ludemas, que aluden a las propiedades y cualidades del juego.

La clase social y el sexo son las variantes que hemos seleccionado para la comparación, por el interés que tenemos en la relación de la producción significativa de los juegos con sus condiciones sociales de producción, mecanismos fundamentales para entender la recepción televisiva infantil. En otras palabras, utilizamos el instrumental semiótico sin olvidar que el Sujeto es protagonista del proceso de la comunicación. Con Greimas encontramos la posibilidad de hacer un pasaje de los objetos lingüísticos, lenguas naturales, a otros lenguajes y usos sociales. En el sistema semiótico del juego, los ludemas aparecen con un mecanismo metodológico similar. La relación de oposición entre ciertos términos que determinan las relaciones de identidad y oposición entre objetos semióticos, definen la significación.

Para la selección de los ludemas que analizamos recurrimos a los elementos diferenciales que encontramos sobre un eje común. Por ejemplo (ver p. 96) encontramos el actante Sujeto como eje común de los ludemas: Superamigas, Mamá C1 y Mamá C2, \* Superamigos C1 y Superamigos C2 y Luchadores. La distinción por clase social en los ludemas Mamá y Superamigos se refiere a que son dos diferentes ludemas (se verá en relación a sus rasgos distintivos) de manera similar a los lexemas hombre e hijo que para configurar su significación poseen rasgos como el ser humano y masculino y a la vez se distinguen por los semas adultos, procreación, y se sitúan negativamente frente a femenino, etcétera.

En el caso de los demás actantes seleccionamos elementos característicos como ejes comunes ya que cada categoría actancial encierra varios ejes. Por ejemplo el actante ayudante contiene usos de la capa, uso del espacio, objetos tecnológicos, personas. Así (ver p. 113) bajo el eje "uso

\* C2 = clase 2.



de la capa'' aparecen los ludemas, uso de la capa hombre C1, uso de la capa hombre C2, uso de la capa mujer C1 y uso de la capa C2\* con sus correspondientes propiedades sémicas.

A estos resultados hemos opuesto un cuadro similar del programa televisivo con el objeto de hallar los elementos de reproducción televisiva y los rasgos de competencia cotidiana, así como los intereses femeninos y los intereses masculinos.

### **Los actantes y los ludemas**

Hemos agrupado los resultados de nuestro análisis en seis títulos: Sujeto, Objeto, Destinador, Destinatario, Ayudante y Oponente. Bajo cada rubro se presenta: primero el análisis actancial del *corpus* de programas de superhéroes, es decir una descripción por actantes de los programas televisivos. Primeramente se abordará el Sujeto, enseguida el objeto y así sucesivamente.

Segundo, se representará la descripción del mismo actante pero del *corpus* de los juegos infantiles y finalmente se caracterizará más precisamente el actante efectuado sobre los juegos y los programas el análisis por semas. En estos últimos cuadros se encuentran los rasgos distintivos que distinguen los ludemas. Aquí se comparan los distintos ludemas (por clase social y sexo) entre sí y con los referentes televisivos de acuerdo a la presencia (+) o ausencia (-) de los rasgos que aparecen descritos antes de cada cuadro.

### **El sujeto en la TV y los juegos**

#### **1. Programas de televisión**

Los sujetos son siempre superhéroes; sin embargo, varían

los personajes según el programa. Los sujetos del P1\* son los personajes que se agrupan en el Salón de la Justicia y son Superman (que es el líder de los demás que no obstante actúan independientemente), Batman y Robin, la Mujer Maravilla, Aquaman, Los Gemelos Fantásticos, Flash, El Hombre Halcón, Linterna Verde.

En el P2 el sujeto es el Hombre Araña. En el P3 La Mujer Araña es el sujeto de la acción. En el P4 el sujeto es el grupo de los cuatro fantásticos: El Hombre Elástico, El Hombre de Piedra, La Mujer Invisible y el Hombre Antorcha. El Hombre Elástico y La Mujer Invisible son esposos.

Existen ciertas diferencias en la constitución de los personajes; algunos poseen características humanas y otros han adquirido sus poderes naturalmente como Superman, y La Mujer Maravilla. No obstante, no parece afectar sustancialmente las aventuras que llevan a cabo, salvo en Superman que es el héroe más omnipotente de todos.

Sus características fundamentales son la capacidad de rápida transformación, su doble identidad, sus superpoderes (cada uno posee alguna especificidad) su moral (bondad absoluta, subordinación a las leyes naturales y civiles, repulso absoluto al mal, evitan la violencia y la sangre).

El trabajo en equipo es importante en P1 y P4 donde el sujeto es colectivo. Los superamigos se organizan en estos casos y con la aportación de todos los poderes logran vencer al enemigo.

## 2. Juegos Infantiles

Dentro del actante sujeto mencionamos los personajes ficticios que llevan a cabo la acción del juego con miras a alcanzar su objeto. Nos interesa aquí conocer cuáles son los que escogen los niños y/o le son "permitidos" ser

\* P1 - Los Superamigos

P2 - El Hombre Araña

P3 - La Mujer Araña

P4 - Los Cuatro Fantásticos

en el juego. Los sujetos que asumen la acción son varios.

En el prototipo 1, en la discusión por diferenciar los roles, aunque sólo sea por nombre, los niños se remiten a una larga lista de nombres propios televisivos: Supermán, Hombre Halcón, Samurai, Los Cuatro Fantásticos, Aquamán, Capitán Lumbre, Hombre Araña, Hombre Elástico, Batman, Robin, Hombre Increíble. En el caso de no ser suficientes, recurren a las series numéricas o geográficas: Supermán 1, Supermán 2, Supermán 3, etc. o Supermán de Can Cun, de Disneylandia, de Guadalajara, etcétera.

Por otro lado en el prototipo 4 al grito de "jugamos a los superamigos" los niños inician un juego de luchas y seleccionan del ring sus personajes: Apache, Volcán Negro, Bucanero, Huracán, Can Negro: además de los más clásicos nombres propios televisivos que cumplen con la misma función que los anteriores personajes: Supermán, Aquamán, Batman y Robin.

En el prototipo 3, las niñas, en su juego doméstico son mamás, hijas, bebés, hermanas, tías, comadres, cocineiras, y se abocan directamente al juego de la mamá. Sin embargo, vemos en el prototipo 2 que en la C1 surgen superamigas que juegan colectivamente con los niños. Los nombres propios que utilizan son: Mujer Maravilla, Mujer Araña y Batichica. En estos casos sus personajes llevan rasgos de personajes cotidianos. En ambas clases las niñas también recurren a la debilidad para atraer a los niños a su juego de mecerse en los columpios.

### 3. Sujeto

Sujeto. Identificamos los personajes que juegan los niños ya sea por los nombres propios que utilizan o por las características que emplean.

Cotidiano. Si pertenece a la vida doméstica de los niños, si su referente social es las actividades que desarrollan los personajes reales de su vida cotidiana.