

# Las fronteras de Polanco

## Una mirada al género desde el consumo simbólico\*

INÉS CORNEJO PORTUGAL\*\*  
MARITZA URTEAGA CASTRO-POZO\*\*\*  
FRANK VIVEROS BALLESTEROS\*\*\*\*



En el presente texto<sup>1</sup> daremos cuenta desde el ámbito escolar de las relaciones que establecen de manera rutinaria los niños y las niñas, entre once y trece años de edad, con la televisión. La hipótesis que articula este trabajo sostiene que las relaciones que se construyen entre maestros(as)-alumnos(as), entre pares y entre éstos y la televisión son producto de negociaciones y disputas entre normatividades<sup>2</sup> que de manera cotidiana, se ponen en juego. Así, nos preguntamos cómo y a través de qué lenguajes los(as) niños(as) que asisten a una escuela privada de la colonia Polanco, expresan al

---

Ponencia presentada en el **Primer Simposium Latinoamericano de Investigación sobre género y Medios Masivos de Comunicación**. 19, 20 y 21 de abril de 1995. México: UNAM. Este trabajo se deriva de una investigación mayor titulada *El psicodrama aplicado al estudio de la recepción televisiva de los niños*. Dicha investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT durante el período 1993-1994.

Peruana. Profesora titular del Posgrado en Comunicación e investigadora de la Dirección de Investigación y Posgrado. Universidad Iberoamericana. México. E.Mail: cornejo@servidor.unam.mx  
Mexicana. Mtra. en Antropología. Becaria del CIESAS.

Mexicano. Licenciado en Comunicación. Becario CONACYT del Posgrado en Comunicación. Universidad Iberoamericana. México.

Para acceder de manera interdisciplinaria a este objeto de estudio «cercamos» el campo problemático con propuestas teóricas y herramientas provenientes de la sociología, antropología y la comunicación. Asimismo, en la investigación que da origen a este trabajo se utilizó la propuesta psicodramática para acceder a la dimensión socioafectiva del niño, de la cual no daremos cuenta en este texto. «Las normas son entendimientos socialmente coordinados que promueven patrones particulares de entendimiento humano y actividad comunicativa, están localizadas en, influenciadas por y definidas por elementos centrales de cultura» (James Lull:1992).

interior de ese ámbito sus relaciones con la televisión.

Antes de entrar al análisis detallado de las formas y maneras de cómo los niños y las niñas interactúan con la televisión, describiremos brevemente el contexto en el que se inscriben estos estudiantes: la ocupación de sus padres está relacionada con actividades de tipo profesional, el 34.75% son profesionales (economistas, administradores, contadores, ingenieros, abogados); el 17.35% se dedica al hogar; el 6.12% son profesores, principalmente universitarios; el 3.57% son comerciantes y sólo un 2.04% empresarios.

Pensar en los padres de estos escolares, implica considerar que: a) la mayoría de ellos se dedica a actividades intelectuales de tipo profesional; b) aproximadamente el 70% habita en zonas residenciales de clase «A» y «B», tipificadas para ingresos familiares de más de treinta salarios mínimos<sup>3</sup>, y el restante 30% vive en diversas colonias del centro-norte de la ciudad, clasificadas como del tipo «C» con ingresos familiares de 10 a 29 salarios mínimos<sup>4</sup>. Del total de los alumnos encuestados<sup>4</sup> el 82.65% pertenece a familias nucleares, de entre cuatro y cinco miembros, y sólo el 10% del total de familias tiene más de seis integrantes.

Los datos mencionados, sin embargo, no son suficientes para conformar el perfil socioeconómico-cultural de estos niños(as). Es así que decidimos ingresar al hogar de los(as) estudiantes para explorar sobre el equipamiento cultural doméstico: al interior de las casas observamos que el 100% cuenta con televisor, radiograbadora y cámara fotográfica; más del 85% con video casetera, *compact disk*,

*walkman* y estéreo; el 58% con cámara de video y computadora; aproximadamente el 30% posee videos interactivos y *disk man*; y por último, el 20% tiene *fax*, *biper* y *video disc*.

Este panorama general revela que en el ámbito familiar se dispone de un equipamiento cultural amplio y moderno en donde destaca el alto porcentaje de video juegos interactivos, computadores y *video disk*, lo cual implica básicamente el manejo de un lenguaje comunicativo sofisticado. Por otra parte, un alto porcentaje posee servicios de televisión contratados como cablevisión (64.9%), multivisión (22.6%) y antena parabólica (12.3%).

Como observaron Mabel Piccini y García Canclini (1993:63) en su estudio sobre el consumo global en la ciudad de México: «Los segmentos sociales, cualquiera sea su configuración social, económica o cultural específica expresan con muy tenues matices de diferencia una adhesión semejante a los medios audiovisuales. La diferencia central — y principio de jerarquización de los públicos — radica en que los sectores de más altos ingresos gozan de mayores ofertas audiovisuales, gracias a las diferentes opciones que ofrecen la televisión por cable, las transmisiones de super alta frecuencia, las antenas parabólicas y los sistemas de video». No obstante, hablar del consumo cultural<sup>5</sup> de estos niños y niñas implica considerar factores tales como: la oferta de medios, la situación socio-económica, el tipo de escuela a la que asisten, las actividades de tiempo libre y el género. Estos factores nos permiten explorar con mayor detalle las diferencias en el consumo simbólico, mismos que se tornan importantes para «analizar los matices presentes en sus elecciones y preferencias culturales».

---

Información obtenida del mapa mercadológico BIMSA, 1992. Antes de diciembre de 1994. Se aplicó una encuesta sobre Equipamiento Cultural Doméstico, a los alumnos de sexto grado de primaria. En total se realizaron 98 encuestas (38 niños y 60 niñas).

---

<sup>5</sup> Por Consumo Cultural consideramos «el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos éstos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica», García Canclini: 1993: 34. En este apartado asumimos uno de los modelos citados por el autor, «el consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos».

En los datos obtenidos sobre el equipamiento cultural doméstico de los(as) estudiantes de la escuela de Polanco, observamos que disponen de una variedad de equipamientos audiovisuales privados y de redes exclusivas de televisión, pero cuando nos acercamos a sus preferencias encontramos que esta oferta no está determinando mecánicamente el consumo. Sus programas preferidos son *Beverly Hills 90210* (40%), *Salvados por la Campana* (27.55%) y *Los Simpsons* (22.44%), transmitidos por canales abiertos y en español. Es más, el programa mexicano *Papá Soltero* concentra el 12% de las preferencias de las niñas. Esta información fue reiterada en la observación en el aula:

*«Las niñas dijeron que algunos de los programas favoritos que ven son Papá Soltero, Anabel, Beverly Hills, Salvados por la Campana, Los Años Maravillosos. En cambio los niños manejan información deportiva actualizada. Entre los programas que mencionaron se encuentran: Acción, Deporte V, En Caliente».*<sup>6</sup>

Considerando la información a partir de las preferencias de los(as) estudiantes, vemos que las telenovelas representan únicamente 1.6% de las elecciones de los(as) niños(as) frente a las seriales norteamericanas, que fueron mencionadas en un 47%. Los datos de la observación en el aula ilustran más aun este hecho.

*«Al preguntarles si les gustan las telenovelas, Adela me pregunta si me refiero a las comedias, le digo que sí y se ríen como apenadas. Adela dice que a veces, que su mamá no la deja. Lolita señala que a ella también, pero que cuando llega su mamá la apaga o le cambia, aunque sí se da cuenta. Marcela menciona que ella sí las ve porque no tiene mamá (ha muerto) y su hermana*

*mayor, no le dice nada, aunque manifiesta que no las ve mucho porque prefiere hacer otras cosas».*<sup>7</sup>

Las caricaturas tienen un porcentaje (23.6%), que nos permite tener una idea general del desarrollo socioafectivo de los alumnos(as) de Polanco y de sus intereses, que si bien todavía tienen mucho de niños(as), ya dan señales de estar entrando a la adolescencia y preferir programas seriales que tratan temáticas como la relación de los padres, el sexo, el futuro, las drogas, la existencia, entre otros. Es decir, las inquietudes de estos(as) estudiantes entre 11 y 13 años avanzan claramente hacia la búsqueda de una autonomía individual y personal.

En relación al consumo de medios impresos, tenemos que el 80% de los niños manifiesta leer alguna revista destacando en primer lugar aquellas que se refieren a los juegos de video; el segundo lugar lo ocupan las revistas de artistas —*Eres, Super Pop* y *Somos*—, en tercer lugar, están las deportivas.

El 85% de las niñas señala leer algún tipo de revistas, siendo la lectura preferida aquella que trata temáticas del espectáculo: *Eres* y *Super Pop*. Es importante mencionar que dichas revistas les ofrecen consejos de belleza, modelos de conducta, actitudes y estrategias para la conquista de la relación hombre-mujer. En general, los contenidos de las mismas están dirigidos hacia el público joven. A primera vista, esto puede establecer una relación entre las revistas y los programas preferidos de los niños y las niñas. De esta manera, para los niños las caricaturas son las que más seleccionan, mientras que para las niñas las series norteamericanas son el principal foco de atención.

<sup>6</sup> Cuaderno de Campo: Marco Antonio Nápoles: 18.

<sup>7</sup> Cuaderno de Campo: Rocío Guzmán: 29.

Sin embargo, en los datos obtenidos pareciera haber una contradicción entre el tipo de revistas que los(as) estudiantes leen y la escasa mención de las telenovelas. Dicha contradicción se puede explicar a partir de tener en cuenta que para ciertos sectores sociales las telenovelas tienen un limitado valor cultural y supuestamente está prohibido hablar de ellas o decir que son preferidas. Por otra parte, estos datos también confirman la selección de estos niños(as) por los canales abiertos y por aquellas revistas que informan sobre su programación (*T.V y Novelas, Eres*), sobre la vida de los artistas y sobre el desarrollo de las mismas telenovelas. Es decir, es nula la mención de revistas que ofrecen información sobre canales cerrados (*Multivisión y Cablevisión*).

Asimismo, es importante señalar que la diferencia simbólica que se construye desde la oferta-consumo de medios de comunicación no se agota en saber con qué recursos tecnológicos se cuenta y qué preferencias programáticas se tienen, sino que hay otros elementos que construyen y profundizan la diferencia entre los sectores sociales. Por ello, la reflexión en torno al consumo no debe perder de vista todas aquellas actividades a las que tienen acceso, en forma simultánea, los niños y las niñas de Polanco.

En este sentido, los datos que arroja la encuesta (84.70% realiza más de una actividad en el tiempo libre) permiten establecer una relación distante con las culturas exclusivas de la imagen, pues estos niños(as) cuentan con otro tipo de opciones culturales como viajes, actividades extra escolares (clases de karate, gimnasia, tenis, pintura, piano), asistencia a museos, restaurantes y clubes.

Como bien lo señala García Canclini (1993:63), «los equipamientos representan una multiplicación de las opciones culturales de las que, en algunos momentos, se pueden prescindir, pues estas clases se definen, además, por las posibilidades de viajes fuera de la ciudad y del país, por el contacto con el patrimonio cultural de la

élite, con las discotecas, restaurantes y centros nocturnos de lujo». Lo que en términos más sencillos significa que, no porque los sectores altos tengan una gran oferta de medios con acceso a circuitos exclusivos, la consumen de manera indiscriminada.

Es este el sentido del título que enmarca esta primera parte del texto. Hablamos de fronteras como los límites y/o posibilidades de los sujetos frente a las distintas tecnologías, a partir de lo que sus situaciones económicas y culturales les permiten y exigen. Esta última dimensión se trabajará en el siguiente acápite.

#### «Adela su servilleta»

*«Por órdenes de Adela Sofía habrá suspensión de clases todo el año, las clases se reanudarán el 31 de febrero del año 2001, las calificaciones mensuales llegarán 'jamás, jamás, jamás...'».*

*Atentamente,*

*Adela su servilleta»*

En este apartado nos interesa revelar las interacciones que construyen entre sí los docentes y los(as) alumnos(as) de sexto grado, las que viven entre estudiantes en el aula y seguir las marcas o huellas del consumo simbólico de la televisión<sup>8</sup> en el ámbito escolar.

Para Rosaldo, las culturas pueden ser descritas «como manojos de prácticas informales atadas con soltura, como sistemas bien formados regula-

<sup>8</sup> Para los fines de esta parte del artículo, asumimos uno de los modelos propuestos por García Canclini (1993:29), el cual da cuenta del consumo como escenario de integración y comunicación, esto es, «consumir es también intercambiar significados». Esto implica que en la observación en el aula, anotamos no sólo las conversaciones sobre la televisión, sino la interiorización de la misma expresada a través de lenguajes especializados, peinados, vestidos y otros signos en los objetos de consumo que estos(as) niños(as) podían cargar consigo.

dos mediante mecanismos de control, o como una interacción entre ambas concepciones y vivencias»<sup>9</sup>.

Operativamente se aplicó una herramienta antropológica, la «observación en el aula»<sup>10</sup> —entendida como lugar físico de socialización y socialidad<sup>11</sup>— teniendo como eje de atención las interacciones mencionadas. Se trata aquí de reconstruir la normatividad que se negocia —con disponibilidad o con disputa— entre los docentes y estudiantes, y el lugar que ocupa ésta en el espacio escolar.

La sistematización e interpretación de las relaciones que se establecen en el aula requirió, sin embargo, de la introducción de propuestas metodológicas como las de Rosaldo en el estudio de las prácticas culturales. Estas últimas pueden ser descritas como mecanismos de control pero también deben incorporar «fenómenos como las pasiones, la diversión espontánea y las actividades improvisadas» —anteriormente consideradas como ‘caos’—. Desde su perspectiva<sup>12</sup>, «el análisis social debería estudiarse más allá de la dicotomía orden contra caos e ir hacia el reino menos explorado de la *falta de orden*». Ubicar las relaciones dentro del campo ‘falta de orden’ permite desplazar nuestra atención hacia «la forma en que las acciones de la gente alteran frecuentemente las condiciones de su existencia de manera que no habían visto ni previsto». Estas formas son la improvisación, el salir al paso y los eventos fortuitos, formas en las que la «gente siempre actúa basándose en sus deseos, planes, caprichos, estrategias, malhumor, objetivos, fantasías, intenciones, impulsos, propósitos, visiones o sentimientos...».

El incorporar estas últimas prácticas nos permite penetrar el sentido de las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno con un mayor rango de posibilidades, esto es desde las significaciones que los protagonistas de las mismas dan a sus acciones, incluyendo aquellas de resistencia al «autoritarismo adulto» con que algunos de los profesores finiquitan cualquier intento de control del aula por parte de los estudiantes.

<sup>9</sup> ROSALDO, Renato. *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: CNCA-Grijalbo, 1991. pp. 92-93. La concepción de la cultura como mecanismos de control es defendida por los antropólogos V. Turner y C. Geertz. Este último sostiene que la cultura se comprende mejor como «una serie de mecanismos de control —planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (programas de computación)— que gobiernan la conducta». «Estos sistemas de significación son históricamente creados y a través de ellos formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas» (Geertz 1987:51 y 57). Esta concepción nos permite abordar las normatividades que se plantean desde las instituciones sociales cotidianas -en este caso desde la Dirección de la escuela de Polanco- y, por tanto, desde una esfera formal de la vida. Sin embargo, y como sostiene Rosaldo (1991) en polémica con esos antropólogos, la cultura se refiere con amplitud a las formas por las que la gente da sentido a su vida y éstas incluyen desde expresiones de la cultura denominada «cultura» hasta el más brutal de los actos: «la conducta humana abarca lo cotidiano, lo esotérico, lo mundano y lo exaltado, lo ridículo y lo sublime», esto es, tanto las prácticas formales como las informales de la vida cotidiana en la medida en que ambas tienen (y dan) sentido —dentro de su propio contexto y términos— a las vidas de los actores en estudio

<sup>10</sup> Nos referimos a la observación selectiva —no participante—, esto es a una observación sistemática en la que el investigador selecciona un grupo cualquiera y se dedica a observarlo detenidamente, presentándose a sí mismo como observador interesado en conocer algún problema del grupo en cuestión, esto es, el investigador no participa en la vida del grupo que observa, sino que «participa como observador».

<sup>11</sup> Entendemos por ámbito de socialización el «medio sociocultural en el cual el sujeto aprende las normas y valores que rigen a la sociedad a la cual pertenece, normas y valores que son producidas socialmente dentro de un ámbito cultural que las hace complejas, asequibles y deseables para el sujeto social: el ejercicio de éstas se hace a través de comportamientos, actitudes y prácticas que comunican, a su vez, el conjunto de contenidos, es decir, la cultura propia de dicha comunidad» (Vega Centeno, Imelda: s/f:27). Mientras la socialidad o sociabilidad es la dimensión lúdica de la socialización (Maffesoli: 1990).

<sup>12</sup> ROSALDO, Renato. Op.Cit. p.100. El autor defiende y sustenta una postura que hace de su espacio lugar de encuentro entre las posturas subjetivista y objetivista en el análisis cualitativo de la acción humana. Para él, «aunque parezcan subjetivos, el pensamiento y los sentimientos se forman culturalmente y son influenciados por la biografía de la persona, situación social y contexto histórico» (p.101). En ese sentido, propone transitar en las repuestas a: « cómo las estructuras recibidas moldean la conducta humana y cómo, a su vez, la conducta humana altera las estructuras recibidas...». (ibid:102)

Los últimos aportes de los estudios de recepción televisiva<sup>13</sup> concluyen señalando que la relación niño-televisión está mediada por los padres y los maestros, los cuales permiten o no, ver la televisión y «controlan» cuánto y bajo qué condiciones pueden verla. Podríamos hablar de hegemonía/subalternidad en estas relaciones. Sin embargo, casi no se ha podido acceder al mundo y percepción de los púberes en este aspecto. Este es un intento distinto desde los resultados que arrojó la observación en el aula.

¿Qué nos revela la observación en el aula?

En el aula se establecen dos relaciones básicas: 1) maestro alumno/a de 11 a 13 años y 2) alumno(a)/alumno(a). La observación nos permitió acceder a aspectos subjetivos de las mismas y a descubrir que las relaciones de los niñas y niños con la televisión se expresan mayormente al interior de sus interacciones entre pares.

Una primera aproximación a la relación maestro/alumno(a) en clase, nos revela que los(as) escolares de sexto grado tendrían interiorizada la escuela como espacio cotidiano del «deber», mientras que la televisión estaría considerada dentro del ámbito lúdico. Los maestros, por su parte, delimitan en la práctica estos ámbitos al casi no hacer referencia a la programación televisiva en el desarrollo de sus clases—si el tema sale a pesar de todo, no lo prohíben, pero sí lo relativizan—e ignorando cualquier situación en que los estudiantes se refieren a ella:

(En la clase de inglés, con la Miss en el aula)

«...Horacio le dice a una compañera 'Gringo Viejo' y comienza a cantar 'me duele la cabeza

sin mi Cepacol', 'nuevo Peptobismol para su alivio'. Horacio juega con su pluma a disparar sobre Jessica. Magda va al lugar de Horacio, este le dice a Magda delante de la maestra 'Magda, la mujer vaca'<sup>14</sup>, mientras la niña se aleja, luego canta una canción en inglés y les comenta a sus compañeros, mofándose e imitando el tono yucateco: 'Hola José, ¿ya te tomaste la foto?'. Todos los de su fila se ríen. Horacio pasa a tararear una canción de los Beatles, hace como que le dice a la Miss sin que ésta oiga—pues ella se encuentra al otro extremo ayudando a otros alumnos— 'Llévatelo es el programa más naco que se ha visto', Mauricio dice que sí, Iván y su compañero de mesabanco juegan a 'las luchas'. Alan ha terminado la tarea y muestra a Mauricio su álbum de estampitas de los artistas del 'canal de las estrellas'. Otros se enseñan el álbum del programa Beverly Hills, el de los jugadores de la NBA (Liga de basketball norteamericana), las niñas los tienen de estampas de Kitty, Snoopy, Charlie Brown... La Miss les da un descanso de cinco minutos, un niño simula dispararle a otro y éste lo para con un golpe de karate. El pupitre de Alex y Gaby está rodeado de chavitos y chavitas intercambiando entre sí estampas...»<sup>15</sup>.

En todo el momento relatado la maestra ignoró la escena, no hizo comentario alguno e intentó no soltar «el control del aula», tema al que nos referiremos más adelante. Cabe anotar, sin embargo, que durante la semana observada en esta escuela, los docentes no hicieron alusión alguna a la televisión en los temas tratados en las materias<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Dichos estudios plantean que los padres y los maestros juegan un papel mediador en la relación que los niños establecen con la televisión. Para profundizar el tema véase Orozco, Guillermo. *Prácticas de mediación de la familia y la escuela a la recepción televisiva de los niños*. 1990.

<sup>14</sup> «La mujer vaca» es un personaje de una tira cómica que varios alumnos leen en esa escuela.

<sup>15</sup> Las estampas se pueden adquirir con tres corcholatas del refresco Peñafiel y el álbum con otras tantas.

<sup>16</sup> Cuaderno y reporte de campo: Rocío Guzmán: 15.

<sup>16</sup> En una sola oportunidad la tv. fue traída como referencia por los alumnos y esto fue de manera casual. El maestro de biología preguntó si sabían algo de la célula y de qué fuente, y los alumnos respondieron de la tv. El maestro, sin embargo, no exploró el tipo y calidad de información, optó por cortar y seguir su explicación.

Desde los niños y niñas, la delimitación de ámbitos se expresa en el cumplimiento de las formas sociales entre maestros/alumnas(os). Ellos se paran cuando entra algún adulto a la clase, se dirigen a ellos guardando las distancias, van «correctamente» uniformados, compiten fuertemente por llamar la atención de los docentes de manera intelectual, no hacen referencia alguna a la programación de la televisión en su comunicación con los maestros. Sin embargo, esos mismos niños y niñas, en la relación de pares que establecen de manera rutinaria en este ámbito obligatorio, se apropian/usan los intersticios del espacio del deber (a la salida de clase, en el recreo, cuando la maestra sale del aula a algún mandado e, incluso, durante la misma clase y cuando la profesora está presente) transformándolos en lugares lúdicos, en donde las relaciones con la televisión asumen una existencia central.

Como se podrá apreciar en la escena que insertamos a continuación, los y las niñas de 11-13 años no sólo verbalizan, también expresan sus relaciones con la televisión a través de lenguajes gestuales, en el vestido y en la manera como ‘adornan’ los útiles y textos escolares que obligatoriamente deben portar a la escuela, es más, estos últimos son los lenguajes más usados por los(as) estudiantes en este ámbito:

(A la escuela los niños asisten uniformados)

*«La mayoría de las niñas utiliza como lapiceros pequeñas cajitas con motivos de la gata Kitty, ositos y otros, los colores son el rosa, morado y tonos pastel. Los niños llevan sus plumas y lápices en pequeñas bolsas con cierre en colores oscuros. Algunas portadas de los cuadernos Scribe tienen fotografías de los protagonistas de Beverly Hills... Algunas niñas pegan en la tapa de sus pupitres pequeños posters de personajes de Beverly Hills o cantantes juveniles del Canal de las Estrellas como Cristian o Luis Miguel...»<sup>17</sup>.*

Con esto manifiestan una incipiente ocupación de sus cuerpos y de sus objetos. Ciertos objetos (los útiles y textos ‘vestidos’ con personajes de la televisión) adquieren connotaciones simbólicas, que expresan cierta diferenciación y distinción de sus gustos respecto de los gustos de los adultos. Los niños y niñas vivencian ciertas situaciones en las que, de alguna manera, se concentra información sobre sus relaciones con la televisión. Las ‘evidencias’ de su consumo televisivo afloran, sobre todo, en los siguientes momentos: cuando juegan a las ‘luchas’, durante los partidos de fútbol americano o soccer, en el mundo subterráneo entre compañeros en el salón, durante alguna materia y con la profesora en el aula (teatralizaciones, diálogos entrecruzados como el expuesto párrafos arriba, juegos), cuando redactan composiciones o relatos, o cuando bromean verbalmente<sup>18</sup>.

Todas éstas son situaciones en que se crean y recrean los pactos de amistad y lealtad entre pares que establecen y aprenden los grupos de edad dentro del aula. El siguiente episodio observado se enmarca dentro de la relación alumno-a/alumno-a entendida como espacio de aprendizaje de los valores y códigos de solidaridad grupal/generacional:

(Acaba de salir la *Miss* de español, son los instantes previos a la entrada de la *Miss* de inglés<sup>19</sup>)

<sup>18</sup> La semana de observación en el aula tuvo como acontecimiento el Día de Muertos o el Halloween. En las clases de inglés y español en computación, los alumnas y alumnos hicieron composiciones libres al respecto y allí pudimos identificar ciertas referencias a comics y al cine de terror (cine gore). En los juegos, sobre todo en el de las luchas los niños hacían gesticulaciones, expresiones físicas e imitaciones de sonidos onomatopéyicos similares a los de los héroes televisivos en combate. Con frecuencia simulan con sus manos —con lápices y tijeras— armas de alto calibre que descargan sobre sus compañeros o maestros, como si fueran los protagonistas de una cruenta balacera» (Cuaderno de campo: Marco Antonio Nápoles: 17).

<sup>19</sup> La maestra más odiada por los niños y las niñas no sólo por su «aburrida» dinámica de clase, también porque la tienen que ver todos los días durante hora y media, por lo menos, y porque no tiene consideración alguna con ellos: es impaciente, trata a los niños como adultos a domesticar, regaña, recrimina y castiga a los alumnos permanentemente. (Cuadernos de Campo: Rocío Guzmán y Marco Antonio Nápoles).

<sup>17</sup> Cuaderno y reporte de campo: Rocío Guzmán:3.

*«Los(as) niños(as) se levantan de sus asientos, platican en voz alta, de pronto se arremolinan todos y se crea una atmósfera tipo escándalo, hay risitas cómplices entre todos, se percibe que tramaban algo, quieren aventar una bomba... Alboroto y gritería colectiva, unos niños incitan a M. a aventar la bomba, quien lo hace en el momento en que la maestra de inglés ingresa en el aula. De inmediato, un olor fétido abarca la atmósfera. La presencia de la Miss impone cierto orden entre los alumnos, sólo se escuchan murmullos, el olor a huevo podrido es insoponible, pero la Miss —aparentemente inmutable— ordena sacar sus cuadernos para copiar el dictado... No hace alusión alguna al incidente, el olor es cada vez más fuerte, entra otra maestra y pregunta por el olor tan feo, los regaña y amenaza con acusarlos ante la Dirección... (la clase continúa más tarde).*

Sale la maestra de inglés, un grupito de niños está exaltado y bajo el liderazgo de H. ponen el escritorio detrás de la puerta para cerrar el acceso, a alguien se le ocurre subir las sillas sobre el escritorio, risas de algunos, desconcierto de otros. La Miss está detrás de la puerta, empuja entrando con dificultad, pregunta quién ha hecho aquello. La maestra manda llamar a la directora, luego empieza a llamar por nombres y a preguntarles a cada uno quién lo hizo. Nadie se delata, todos son cómplices y no rompen su solidaridad, la Miss le pregunta a H. —que acaba de regresar al aula—, él dice que no ha visto nada, la Miss le dice que está reprobado. H. manifiesta en su rostro absoluta despreocupación...<sup>20</sup>.

Esta escena obliga a plantear el análisis de la relación maestro/alumno(a) desde la dicotomía planteada por Rosaldo, «orden/falta de orden», misma que se expresa en el aula de clases con la pregunta: *¿quién controla el aula? ¿los maestros/los alumnos(as)?*

El aula aquí se percibe como un campo de fuerzas, como espacio en donde los profesores representarían las fuerzas del «deber ser» del «orden» institucional (pedagógico), mientras que los alumnos encarnarían la resistencia—rebeldía sino «caos»— a ese orden institucional. Ambas fuerzas confrontan y miden cotidianamente la capacidad y el poder para imponer su *control* al otro. Al aula, cada fuerza lleva las posiciones jerárquicas que ocupan en el campo social y cultural (adultos/niños, niños adinerados/maestros asalariados, autoridad pedagógica/condición de alumno), sin embargo aquellas no definen las situaciones que se crean en la interrelación cotidiana entre maestros/alumnos(as).

Generalmente, el día es negociado y vivido desde los protagonistas dentro de una especie de equilibrio precario hecho en base a contenciones mutuas y al reconocimiento de fondo de que «así es el juego y que no se vale salirse de él». Los maestros tienen muchas maneras de tener y mantener el control del aula y éstas están entretejidas con *actitudes afectivas (o no afectivas)* hacia los alumnos(as). La observación nos permitió ingresar a la dimensión intersubjetiva de las relaciones. Los maestros tienen maneras de facilitar el cono-

<sup>20</sup> Cuaderno e Informe de Campo: Rocío Guzmán y Marco Antonio Nápoles: 8 y 13. El episodio por supuesto no terminó allí. Tres de los alumnos denominados «problema» (para la escuela estudiada esto significa alumnos con problemas familiares de abandono o soledad) fueron llamados constantemente a la Dirección para que confesaran; además, las dos maestras ofendidas estuvieron presionando y chantajeando toda la semana para que los alumnos confesaran sus 'crímenes'. Las niñas —quienes generalmente tienen mejores relaciones con las maestras— fueron sujetas a chantajes emocionales, el límite fue puesto precisamente por un alumno que explicó en voz alta a la maestra de inglés que hacer una «travesura no significaba ser delincuentes». Muchos

padres de familia fueron presionados para que dijeran quiénes habían sido los culpables del delito de hacer travesuras en clase. Los alumnos y alumnas mantuvieron su pacto de lealtad y solidaridad en todo momento, sin embargo, vivieron momentos de aguda tensión. Durante la semana observada, las maestras ofendidas (en tanto se sintieron ridiculizadas en su autoridad en el aula) trataron de reconquistar su autoridad de diferentes maneras, incluyendo la descalificación del alumno y la amenaza a su reprobación en la materia desdiciendo con ello la autoridad pedagógica de la Dirección de la escuela, en el sentido que la disciplina no se incluía en las calificaciones.



cimiento y captar la atención de los alumnos estrechamente vinculadas a los sentimientos. Así:

*«La maestra de español tiene como cincuenta años y con su aspecto bonachón-maternal, sabe cómo controlar al grupo, se dirige a los alumnos(as) con habilidad y tacto. Las llamadas de atención, advertencias o correcciones son dichas en un tono de 'mamá amigable': 'calladitos', 'estén bien sentaditos', 'no-no-no mi amor, eso no es así', '¿no puedes chaparrito?', '¿ya te atoraste mi vida?', son las maneras verbales con que se dirige a los niños, además de meterse entre los mesabancos, sonreírles, acariciarles la cabeza, palmearles la espalda...».*

*«La maestra de matemáticas tiene maneras más formales y gestos más severos para con los alumnos, sin embargo, estos últimos se muestran participativos e integrados a varias dinámicas. La Miss se apoya en una entonación fuerte y seria, lo mismo que en una mirada dura e inquisitiva para mantener el dominio del grupo, los tiene muy ocupados haciendo ejercicios —en el pizarrón, en sus cuadernos y con varios textos a la vez—. Cambia constantemente de tema, no ocupa más de quince minutos en cada uno de ellos, ella explica en el pizarrón las operaciones, las ecuaciones, paso a paso, si los alumnos no entienden, vuelve otra vez, comprendido el tema pasa a los ejercicios y estimula la participación, utilizando juegos y dinámicas de competencia. Con un trato básicamente académico las matemáticas fluyen y la maestra conserva el orden...».*

Una última ilustración al respecto redondea la formación cultural de pensamiento (facilitación del conocimiento) y sentimientos (Rosaldo):

*«La Miss E. es la más joven de las maestras, saluda a los(as) alumnos(as) y les pide recoger sus cuadernos de música, hay demasiado ruido y desorden en el salón, dice que trabajarán en el pentagrama, vuelve a pedir que guarden silencio, pero el ruido es mayor, la Miss grita que guarden silencio, los niños callan. Empieza a escribir las notas, pregunta, pero los alumnos están jugando y cuchicheando entre sí, constan-*

*temente está gritando a los alumnas y alumnos que guarden silencio y amenaza con cambiar de lugar a ciertos alumnos...»<sup>21</sup>.*

Lo que aquí se muestra es que la relación maestro/alumno(a) se vive dentro de atmósferas afectivas/no afectivas expresadas en sentimientos mutuos muy puntuales: del lado de los maestros, ironía, severidad, ambigüedad, imposición, negociación, permisibilidad, flexibilidad, amenaza, castigo. Por su parte, los alumnos y alumnas tienen maneras distintas de horadar ese orden e intentar imponer el suyo o, en todo caso, invertir sólo por unos instantes el mismo (como en la situación que se describió de la bomba apesotosa y la barricada a las maestras). Los niños y niñas de esta edad tienen, precisamente, como valores principales la *creatividad* e *imaginación* y, algunos de ellos y ellas podrían estar caminando incluso en el descubrimiento de valores adolescentes como la *diversión* y el *entretenimiento*<sup>22</sup>.

Estos valores se ven enfrentados en la cotidianidad escolar a los valores básicos adultos, *realidad* y *responsabilidad*. Lo juguetón del niño y el realismo adulto entran en conflicto a lo largo de toda la jornada escolar. Los niños responden a las desaprobaciones de los maestros desde el juego, la broma, la fantasía o el escándalo/desorden/caos, medios a través de los cuales expresan sus sentimientos (respeto, burla, asombro, descalificación, apoyo) de aprobación/desaprobación o indiferencia afectiva a sus profesores y profesoras.

La segunda relación importante que se establece en el aula es la de pares. Se sostuvo que a esta edad, los niños y las niñas tienen interiorizada la escuela como ámbito del deber, sin embargo las imágenes rescatadas a través de la observación dan cuenta de

<sup>21</sup> Los tres fragmentos fueron extraídos de los Cuadernos de Campo: Marco Antonio Nápoles:5-6; 6-9 y Rocío Guzmán:10.

<sup>22</sup> GESEEL, A. *El niño de once y doce años*. México: Paidós Educador, 1992.

los intersticios donde nuestros protagonistas transforman temporal y simbólicamente ese orden y lo convierten en momentos/lugares lúdicos.

Así, dentro de las relaciones interpersonales gestadas y vividas en el ámbito escolar, la televisión aparece como uno de los vehículos a través de los cuales los(as) alumnos(as) se comunican y socializan, generando dinámicas que se deslizan entre el juego y la broma, la discusión y la plática, el entusiasmo y el asombro, la agresión y la descalificación, lo amoroso y lo pícaro. La oralidad es rebasada por movimientos y gestos que dan cuenta de una «vida subterránea» que si bien se enmarca bajo las condiciones normadas por la escuela, en los hechos, desborda el proyecto pedagógico y las formas tradicionales de ver la relación niño(a)-televisión.

Los fragmentos que a continuación se presentan ilustran los distintos niveles a través de los cuales viajan los(as) niños(as) al hacer suya la relación con la televisión:

*(Juego) «...durante el recreo los escolares jugaban fútbol americano y asumían las poses y los gestos que se les ve hacer a los jugadores por la televisión».*

*(Broma) «... ¿quién crees que lava la ropa?... Viajes todo pagado... ¡No!, no le hagas daño —dramatizando el grito—...»*

*(Discusión) «... uno de los niños le grita a otro: ¿qué te pasa mongol?...»*

*(Plática) « Alan y Miguel están hablando de las chicas que vieron en la tele, Miguel dice ¡Guau! y ríen en complicidad... un grupito de niñas comenta algo sobre Edith Gonzales y una telenovela, pero en ese momento entra la Miss...».*

*(Entusiasmo) «... las niñas conocían con detalle a los personajes de la serie Beverly Hills y platicaban con entusiasmo de ellos...».*

*(Burla) «... la maestra de inglés pregunta a los niños cual es su sueño posible: un niño contesta*

*que él quiere ser como Superman y tener superpoderes y volar».*

*(Asombro) «...¿Vas a ir a ver a Michael Jackson?... ¡es un degenerado!...».*

*(Agresión) «... las niñas están viendo las estampas de las actrices juveniles del Canal de las estrellas, una comenta: ésta me cae gorda».*

*(Amoroso-pícaro) «... las niñas se ponían a tararear alguna canción y a moverse como si estuvieran sobre algún escenario, improvisaban numeritos musicales, que incluían su comportamiento ante el público como cantantes afamadas, entrevistadas por conductores de la televisión».*

Todas estas son situaciones vividas en complicidad con el ojo adulto desplazando la relación maestro-alumno(a) a una dimensión entre el juego y la negociación de estrategias que oscilan dentro del «orden y la falta de orden» en el aula.

## Conclusiones

En este apartado se retoman los aspectos más relevantes analizados dentro del ámbito escolar de la relación docente-televisión- alumno(a), y entre estos últimos y la televisión .

De acuerdo a los datos los(as) alumnos(as) de la escuela analizada acceden a una gran oferta cultural y cuentan además con múltiples alternativas para el entretenimiento y la diversión. No obstante prefieren ver televisión abierta, leer la revista *Eres* y comentar de ello en la escuela por encima de la autoridad del profesor. Lo que en términos más sencillos significa que no porque los sectores altos tengan una gran oferta de medios con acceso a circuitos exclusivos la consumen de manera indiscriminada. Para explicarnos esta situación nos remitimos a estudiar las interacciones cotidianas en el aula entre maestros y alumnos(as) como una forma de examinar esta problemática.

En el aula se observó que los docentes, de manera reiterada, omiten o postergan cualquier comentario o referencia a la programación televisiva, durante el desarrollo de sus clases.

No obstante, las interacciones del niño y la niña con la tele, en el salón, se expresan mayormente en las relaciones entre pares, esto es, en el momento en que vivencian el aula como lugar de socialidad (lúdico) y no sólo de socialización (obligatorio).

En el ámbito escolar, las marcas o huellas del consumo televisivo entre los niños y las niñas de sexto grado se revelan principal aunque no exclusivamente a través de lenguajes gestuales (las luchas, el fútbol, teatralizaciones en donde transforman imaginariamente las manos, las bancas, los bolígrafos en armas), del uso y la decoración de sus guarda-objetos y mesabancos con las principales estrellas del momento (cantantes y actores de moda, figuras deportivas y personajes de las caricaturas), así como en la redacción de sus «composiciones libres». También se observa, aunque en menor grado, la apropiación de la programación de la televisión abierta cuando platican y bromean entre ellos y con la maestra en el aula.

A través de estos lenguajes los niños y las niñas de esta escuela, expresan por un lado, una primera, sino incipiente, ocupación de sus cuerpos y de sus objetos como personas autónomas con gustos diferentes y diferenciados a los de los adultos (maestros/padres). Es más, el uso de cierto lenguaje televisivo entre los pares parecería funcionar como signo de distinción entre «ellos/ellas» y los adultos de su entorno inmediato. Por otro lado, ese mismo consumo televisivo funciona como uno de los medios privilegiados de comunicación e integración entre «ellos/ellas» como grupo de chavos de la escuela de Polanco y, al mismo tiempo como forma de distinción y/o de comunicación e integración con «otros» grupos de púberes.

Por último, la relación de los(as) escolares con la televisión, va más allá de la normatividad que los adultos establecen con respecto a su uso pedagógico tanto en la práctica educativa cotidiana, como en el proyecto institucional. Esto se revela a través de las negociaciones y disputas entre los valores adultos (realismo, responsabilidad) y los valores púberes (imaginación, creatividad y diversión) que se confrontan con emotividad día a día dentro del aula.

### Bibliografía

- GARCIA CANCLINI, Néstor. *El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica*. En **El Consumo Cultural en México**. México: CNCA, 1993.
- GARCIA CANCLINI, Néstor y Mabel Piccini. *Culturas de la ciudad de México: símbolos colectivos y usos del espacio urbano*. En **El Consumo Cultural en México**. México: CNCA, 1993.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores*. En **Revista Diálogos de la Comunicación**, No. 32. Lima: FELAFACS, 1992.
- GEERTZ, Clifford. *Las Interpretación de las Culturas*. México D.F. : Gedisa, 1987.
- GESSEL, Arnold. *El niño de 11 y 12 años*. México: Paidós Educador, 1992.
- LULL, James. *La estructuración de las audiencias masivas*. En **Revista Diálogos de la Comunicación**, No. 32. Lima: FELAFACS, 1992.
- MAFFESOLI, Michel. *El tiempo de las Tribus*. Barcelona: Icaria, 1990.
- OROZCO, Guillermo. *La televisión no educa pero los niños si aprenden de ella*. **Revista Umbral XXI** No. 1. México: Universidad Iberoamericana, 1989.
- OROZCO, Guillermo. *Prácticas de mediación de la familia y la escuela a la recepción televisiva de los niños*. (mimeo). México: Universidad Iberoamericana, 1989.
- ROSALDO, Renato. *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: CNCA-Grijalbo, 1991.
- VALENZUELA, José Manuel. *Ámbitos de interacción y consumo cultural en los jóvenes*. En **El Consumo Cultural en México**. México: CNCA, 1993.
- VEGA CENTENO, Imelda. *Ser joven en el Perú*. (Marco teórico Interpretativo. Manuscrito), Lima, Perú, s/f.

