# Los Adolescentes

**Monográficos**
Los Trabajadores Menores de Edad en el Contexto Legal de México

Familia, Adolescencia y Servicios de Salud

El Joven Universitario y la Pastoral

Los Jóvenes como Consumidores Culturales. La Televisión y los Medios Impresos

**Documento**
Declaración de los Derechos del Niño O.N.U. (NEW YORK 1989)

**Reseña**
Trastorno: El Ahogo Narrativo de Thomas Bernhard

**Miscelánea**
La Agencia Política de los Niños, otra forma de Entender el Desarrollo Psicosocial del Individuo

31

revista de la
Universidad del Valle de Atemajac

Cuatrimestral Mayo-Agosto '98

# Universidad del Valle de Atemajac

Año III, Nº 31 Mayo-Agosto de 1998



Lic. Santiago Méndez Bravo
**Rector**

Lic. Cesáreo Hernández Hernández
**Vice-Rector Académico**

Ing. Antonio García Rodríguez
**Vice-Rector Administrativo**

Lic. Víctor M. Benavides Pañeda
**Vice-Rector de Extensión**

*Consejo Editorial:*
Lic. Cesáreo Hernández Hernández
Dr. Baltasar Castro Cossío
Lic. Rafael Muñoz Ledezma
Ing. Jaime P. Reyes Jiménez
M.E. Jorge Soto Niño

*Dirección:*
Dr. Baltasar Castro Cossío

*Jefe de Edición:*
M.E. Jorge A. Soto Niño

*Coordinación de Edición:*
José Luis González Nuño

*Corrección de Estilo:*
M.H. Eduardo González Velázquez

*Traducciones:*
Centro de Lenguas Extranjeras UNIVA

*Diseño y Composición Tipográfica:*
Regino Vázquez Delgado

*Impresión:*
Rota Impresos Nueva Galicia

*Distribución y Comercialización:*
Dirección de Mercadotecnia,
Av. Tepeyac 4800, Prados Tepeyac.
Tel. 628 24 32 Exts. 515 / 520



*ISSN 0187-5981 Publicación Cuatrimestral*



Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad de sus autores.

Se prohibe la reproducción total o parcial de los trabajos sin autorización escrita de la redacción. **Revista Univa** publica artículos de Investigación y Difusión de la Cultura.

Los manuscritos deben dirigirse a la Dirección. La presentación de los mismos debe seguir los criterios que pueden observarse en este número.

*Fotografía de Portada:*
Heriberto Cano Jiménez

# Contenido


*5* **Presentación**
Los Editores

**Monográfico**

*6* **Los Trabajadores Menores de Edad en el Contexto Legal de México**
Yussel Alcaráz Guzmán
Pedro Fonseca Velázquez

*12* **Familia, Adolescencia y Servicios de Salud**
Bertha Lidia Nuño Gutiérrez
Eduardo Angel Madrigal de León

*20* **El Joven Universitario y la Pastoral**
Juan Carlos Arellano Barón

Heriberto Cano

*25* **Los Jóvenes como Consumidores Culturales. La Televisión y los Medios Impresos**
Rosa María Pineda Trujillo

**Documento**

*40* **Declaración de los Derechos del Niño O.N.U. (NEW YORK 1989)**
Jorge A. Soto Niño

**Reseña**

*47* ***Trastorno:*** **El Ahogo Narrativo de Thomas Bernhard.**
Ana Leticia Gaspar Bojórquez

**Miscelánea**

*54* **La Agencia Política de los Niños, otra forma de Entender el Desarrollo Psicosocial del Individuo**
Armando Martín Ibarra López

# Carta al Editor

Muy estimado señor Jorge:

He recibido la Revista importante Univa número 30 en la que se incluye la Conferencia "Perfil Humano de Jesucristo."

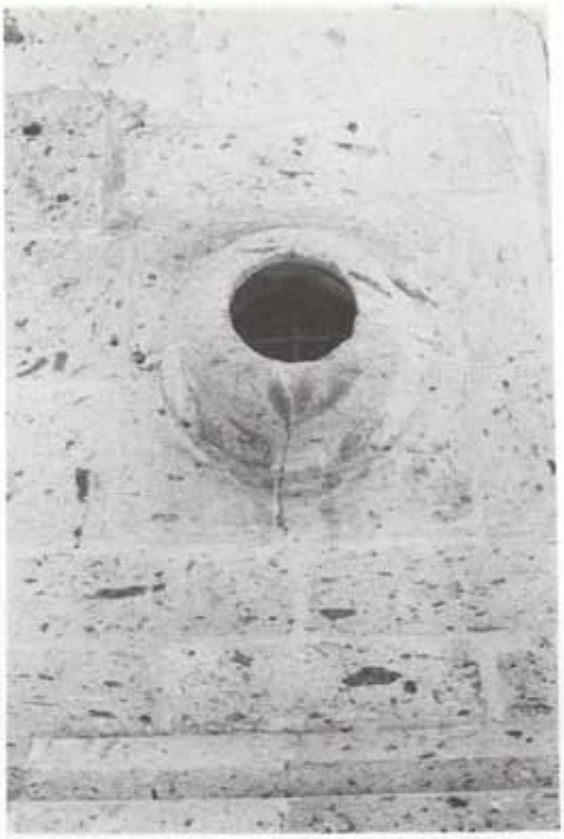
Deseo Felicitar muy sinceramente a todo el grupo que se esfuerza en la edición de esta revista, muy bien presentada y que es sin duda un digno producto de nuestra querida Universidad del Valle de Atemajac.

Además agradecer al Sr. Rector y a todos los que organizaron el "Congreso Universitario Tercer Milenio", y de mi parte estaré siempre pidiendo a Dios que siga conquistando grandes éxitos Univa.

Me suscribo con todo afecto.

Carlos Quintero Arce
Arzobispo Emerito de Hermosillo

Regino Vázquez



Sandra Cuevas

Muy estimado Maestro Soto:

Mil gracias por los cinco ejemplares que se Dignó enviarme de la Revista Univa Número 30 donde aparece mi ponencia sobre "Fe, Cultura y Universidad ¿Encuentro o Choque?"

Deseo felicitarlo por el gran esfuerzo que realizaron, ya que el contenido es muy rico y original y además está excelentemente presentado.

Mil gracias y reciba un afectuoso saludo.

Atentamente
"Indivisa Manent

Dr. José Cervantes Hernández
Rector de la Universidad La Salle Noroeste

# Presentación

**Estimados Lectores:**

Nos es muy grato presentar a ustedes el **Nº 31** de la **REVISTA UNIVA**. En él encontrarán algunos cambios en su estructura y contenidos. Esto obedece al deseo del equipo **EDITORIAL** por mejorar la calidad de nuestra **REVISTA UNIVA** y alcanzar los niveles de excelencia que busca la universidad en todos sus ámbitos.

La **REVISTA UNIVA**, tendrá, a partir de este número, otra estructura sustentada por: temas **MONOGRÁFICOS**, los cuales serán abordados por una serie de artículos, producto de investigaciones y ensayos de nuestros colaboradores. Un **DOCUMENTO** elaborado por algún especialista en el tema. La **RESEÑA** de algún libro. Y por último, se abrirá un espacio **MISCELÁNEA**, en el cual se incluirán las colaboraciones que no sean objeto del contenido monográfico.

Por otra parte, queremos hacer una invitación a todos nuestros lectores a que participen en la elaboración de la **REVISTA UNIVA**, enviando sus colaboraciones, artículos, ensayos, investigaciones, gráficos como fotografías y dibujos, que enriquezcan nuestra **REVISTA**.

Otra novedad que queremos incorporar a nuestra **REVISTA**, es el apartado de **Cartas al Editor** en la que nuestros lectores podrán externar y hacernos llegar sus comentarios, opiniones y sugerencias, que esperamos incluir y contestar en este espacio.

Ojalá que estos cambios logren con mejor calidad nuestro objetivo: difundir en la comunidad académica y la sociedad el pensamiento y cultura universitaria.

A T E N T A M E N T E
**"Saber más para ser más"**

Rafael Sánchez

# Los Trabajadores Menores de Edad en el Contexto Legal de México

* Yussel Alcaráz Guzmán
** Pedro Fonseca Velázquez

**Los Trabajadores Menores de Edad en el Contexto Legal de México**

**Resumen**

Tema polémico, histórico y también de actualidad que toca las fibras más sensibles del acontecer nacional. Enfrentamos una realidad que por cruda y adversa que se nos presente no es posible soslayar, ya que como lo comentan los autores, el trabajo de los menores es, y ha sido, motivo de abuso y atropellos a sus garantías individuales consagradas en la Constitución Política de nuestro país, violación a sus derechos elementales manifestados en la Convención de los Derechos del Niño celebrada por la ONU en 1989 e incumplimiento del convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo, de la cual nuestro país es miembro.

**Under Age Workers in The Mexican Legal Context**

**Abstract**

This controversial, historical and relevant theme touches on some of the more sensitive aspects of Mexico's present-day reality. We face a stark and adverse reality that we cannot avoid anymore. As the authors state: The work of these people is, and has been, a matter of abuse of their individual guarantees as stated under the Mexican Constitution, a continuous violation of their fundamental rights as expressed in the Convention of the Child Rights held by the UN in 1989 and a violation of article 138 of the International Labor Organization, of which Mexico is a member.

**Les Ouvriers Mineurs Dands le Contexte Legal du Mexique**

**Résumé**

Thème polèmique, Historique et aussi d'actualité qui touche les fibres les plus sensibles de l'actualité nationale. Nous faisons face à une réalité laquelle, pour autant qu'elle nous est présentée dans sa crudité et son adversité, il n'est plus possible de n'en pas parler; car, comme disent les auteurs, le travail des mineurs est et a été un motif d'abus de leurs garanties individuelles comsacrées par la constitution politique de notre pays, violation à leurs droits élémentaires manifestés à la convention des droits de l'enfant, célébrée par la ONU en 1989 et de ne pas respecter l'accord 138 de lórganisation internationale du travail, dont notre pays est membre.

Los antecedentes históricos del trabajo de los niños son múltiples y remotos. Es a partir de la Revolución Industrial cuando se hace evidente el problema del trabajo de los menores, principalmente en la industria textil, debido a la extrema explotación laboral y a las aberrantes condiciones de vida que imponía la clase dominante a las familias proletarias en la Inglaterra del siglo XVIII. Esas experiencias quedaron plasmadas y retomadas en los documentos de tipo histórico-social, del género literario y de análisis político-social correspondientes al contexto ideológico de la época.

Los gobiernos y las sociedades han asumido la responsabilidad de respetar y hacer respetar los Derechos Humanos de los Menores, siendo estos inherentes a la propia naturaleza del hombre.

Su violación constituye, hoy más que en el pasado, la gran preocupación política y social de los gobernantes, pues estos desean no solo mantener la estabilidad general de las naciones que representan, sino que han propuesto conseguir que cada ciudadano viva en mejores condiciones y cuente con opciones que le permitan realizarse como individuo.

* Jefa del Departamento de Derecho, UNIVA

** Catedrático del Departamento de Derecho, UNIVA

Hay sin embargo, derechos cuyo cumplimiento obliga a toda la sociedad, ya que por referirse a los menores, estos no están capacitados para exigir a los adultos que lo dejen en el libre ejercicio de aquellos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma, que "la libertad, la justicia y la paz en el mundo, se basan en el respeto de los derechos y de la dignidad"... y esa conclusión incluye, por supuesto, a los niños.

En 1989, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó la Declaración de los Derechos del Niño y a fines del mismo año, hizo propia la Convención sobre los Derechos del Niño. Este documento consta de 54 artículos. La legislación nacional contempla esos derechos a nivel constitucional, en el rango de las Garantías Individuales y de las Garantías Sociales las cuales disfrutamos los habitantes de este país.

Esta breve referencia tiene el objetivo de señalar que este problema trasciende aún en el umbral del siglo XX, época de la internacionalización de las comunicaciones y la globalización de la economía; de aciertos y desaciertos de los diversos regímenes políticos; de reivindicaciones sociales, de participación ciudadana, democracia y derechos humanos para los menores de edad con el carácter de obligatoriedad. Por primera vez en la historia todos los gobiernos han ratificado el documento internacional más avalado en su tipo: la Convención de los Derechos del Niño. Este punto marca la diferencia sustancial entre la desprotección a la infancia europea y de otros países del siglo XVIII y el reconocimiento actual de los derechos humanos específicos. Elementos que no hay que perder de vista cuando se trate de justificar lo injustificable con el argumento de que son viejos problemas; por ejemplo, el maltrato, la discriminación y la explotación de los niños.

La Convención de los Derechos Humanos del Niño contiene planteamientos novedosos que refiere a los infantes y adolescentes como sujetos con toda clase de derechos aplicados a los adultos, refuerza los específicos para los menores de edad con una ética diferente. Estas modificaciones conceptuales requieren de un proceso de cambio en la manera de asumir los problemas de la niñez, en la cual deben involucrarse los sectores gubernamentales, no gubernamentales y la sociedad civil con el objetivo de garantizar a los menores sus derechos sociales, políticos, económicos, civiles y culturales de acuerdo a la doctrina de protección integral.

Durante los últimos decenios, los problemas de la infancia han sido motivo de preocupación mundial. Los aspectos relacionados con la salud, la educación, el maltrato, la impartición de justicia a los menores privados de su libertad y la explotación laboral y sexual, son una constante. Otros a destacar son el robo de infantes, las adopciones irregulares, los niños que viven en países con conflictos armados, etc. Entre los problemas mencionados destaca, por su importancia y complejidad, el de la explotación infantil, asociado a la crisis socioeconómica y política de los países. Día a día el problema adquiere relevancia y ocupa espacios en los medios de comunicación debido al conocimiento de sus múltiples consecuencias. El trabajo infantil conlleva un costo enorme; para los niños en primer lugar, y luego para el conjunto de la sociedad. La pobreza no debe servir para justificarlo todo, ya que hay un límite a lo que una sociedad humana, digna de llamarse así, puede tolerar.

Para atender el problema del trabajo infantil y sus múltiples manifestaciones, algunos países han puesto en marcha programas para tratar de erradicarlo; otros han tratado de mejorar las condiciones de trabajo; y otros sobre todo en Latinoamérica, le han dado mayor importancia a los niños "en" y "de" la calle. En México por ejemplo, el Programa de Menores en Situación Extraordinaria (MESE) ha captado durante varios años el interés y el esfuerzo del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), generando experiencias enriquecedoras pero con resultados, hasta hoy parciales en algunos Estados del país, y un panorama similar presentan las organizaciones no gubernamentales (ONG´s).

Por lo mismo, la magnitud del problema en el país se desconoce y los datos existentes se presentan inciertos, no obstante, las escasas investigaciones, la experiencia en campo y la observación dan cuenta de su creciente relevancia tanto en el medio urbano como en el rural.

Un análisis reciente de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) informa que en México muchos de los niños en edad escolar trabajan, y en consecuencia pierden uno o dos años de estudio. Niños y niñas trabajadoras, millones en el mundo entero, forman un enorme contingente de fuerza de trabajo prácticamente invisible en casi todos los países del mundo. La esencia del trabajo de los niños es que por desarrollarse mayoritariamente en condiciones de ilegalidad, se caracterizan por las malas condiciones laborales que tienden a ocultarse, y porque los propio niños y sus familias no comprenden en su totalidad el fenómeno y sus implicaciones.

Las circunstancias desfavorables en que los menores desarrollan su actividad laboral los hace un grupo muy vulnerable expuesto a la explotación y a los malos tratos por parte de los adultos que abusan de ellos, por el afán de lucro, despreciando sus necesidades y derechos. Otros se dedican a actividades que afecta su desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Muchos niños, obligados a trabajar tiempo completo, están condenados al analfabetismo de por vida, porque no pueden asistir a la escuela. Otros más, niñas principalmente, son empleados como criados en labores domésticas, lejos de sus familias, sufren privaciones afectivas que menoscaban su desarrollo psicológico para siempre.

La protección eficaz de los niños que trabajan, tal como lo plantea el artículo 32 de la Convención de los Derechos del Niño, requiere de una visión realista de la situación en que se encuentran y la resolución firme para emprender una actividad concreta. Sin embargo, ella no debe ser aislada sino más bien una acción mancomunada entre las áreas y niveles de gobierno de las distintas expresiones organizativas de la sociedad.

Al igual que los jornaleros adultos, los niños y los adolescentes en México carecen de seguridad social. En numerosos casos llevan estos ya varios años trabajando, algunos lo hacían en fin de semana y vacaciones, otros continuamente. Los que laboran de forma irregular no tienen adscripción al Instituto Mexicano del Seguro Social. Si un menor se enferma o lesiona el patrón lo envía a su domicilio particular o le proporciona un pase al Seguro Social, y mientras dure su convalecencia no se les proporciona salario alguno.

Ir a la escuela y desarrollar su propia personalidad debe ser un derecho para cada niño; el trabajo infantil puede constituir un crimen. Es un hecho que cuando los niños están en el trabajo es porque sus padres están desempleados, el trabajo infantil provoca un desempleo masivo, y finalmente se convierte en un círculo vicioso.

El Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), organización a la cual México pertenece, estipula que cada país firmante -"se compromete a seguir una política nacional que asegure la observancia efectiva del trabajo infantil"-. Este Convenio señala también que la edad mínima para trabajar no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar o en todo caso a los quince años, y al mismo tiempo prohibe cualquier actividad peligrosa para las jóvenes menores de 18 años. En nuestro país, la puesta en vigor del Tratado de Libre Comercio, de la misma manera que la política de ajuste estructural y de privatizaciones, en particular la privatización del sistema educativo, ha provocado la proliferación sin precedentes del trabajo infantil, no obstante su prohibición.

Esa estrategia económica, acarrea la reducción de la planta industrial, el desempleo en grandes proporciones y una caída vertical del salario. El infante tiene que trabajar para reemplazar económicamente al padre desempleado. El salario de los trabajadores es recolectado y participado por toda la familia, incluso por los niños.

Ante tales circunstancias, el gobierno de México ha asumido en foros internacionales el compromiso para la implantación de una justicia congruente con los más adelantados principios que conforme a los avances de la ciencia y el humanismo deben de imperar.

Sin embargo, el que aparezcan o queden establecidas una serie de garantías y derechos en ciertos ordenamientos de carácter jurídico, no garantizan por sí mismos su aplicación, aun y siendo ésta una obligación del Estado en su aplicación y observancia. Los ciudadanos no sólo tenemos el derecho de exigir su cumplimiento; sino que también tenemos la corresponsabilidad de observar que se cumplan las garantías constitucionales, que se respeten los derechos políticos y sociales, así como también que se imparta la justicia en forma honesta. Esto es vivir de hecho una actividad democrática y de derecho, dejando atrás actitudes paternalistas y pasivas en el cumplimiento de las leyes.

La propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos protege el trabajo infantil al reglamentar en la Ley Federal del Trabajo, en los artículos 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179 y 180, los cuales específicamente consagran los derechos de los trabajadores menores de edad. Ahora bien, estos trabajadores menores de edad han sido siempre ocultados por los patrones, aunque esta situación sea incorrecta, pues el patrón sabe que el hecho de entablar una relación laboral con un menor de edad, no le produce consecuencias extraordinarias. Por el contrario los requisitos legalmente establecidos son pocos y no le implica dificultad cumplimentarlos; dichos requisitos están contenidos en el numeral 180 de la Ley Federal del Trabajo y son los siguientes:

Art. 180.- Los patrones que tengan a su servicio menores de 16 años están obligados a:

I.- Exigir que les exhiban certificados médicos que acrediten que están aptos para el trabajo.

II.- Llevar un registro de inspección especial, con indicación de la fecha de su nacimiento, clase de trabajo, horario, salario y demás condiciones generales de trabajo.

III.- Distribuir el trabajo a fin de que disponga del tiempo necesario para cumplir con los programas escolares.

IV.- Proporcionarles capacitación y adiestramiento en los términos de esta ley.

V.- Proporcionar a las autoridades del trabajo los informes que soliciten.

En este orden de ideas, diríamos que perjudica más al patrón tener un menor laborando de manera ilegal, que recibir una multa por parte de la inspección de las autoridades del trabajo, por no cumplir con los documentos señalados en los artículos anteriores.

Independientemente de los derechos que protegen a los menores trabajadores, el patrón muchas veces encontrará la manera de deslindarse de responsabilidad para con los menores de edad; citaremos un caso real y de actualidad que seguramente usted lo tendrá presente, pues resulta cotidiano.

Los menores que trabajan en los supermercados o tiendas de autoservicio, embolsando los productos que hemos adquirido, los llamados "cerillos"; conforme a la ley, no entablan ninguna relación laboral con sus patrones, pues carecen de los elementos esenciales que son: trabajo, subordinación y salario.

Puede ser que en este caso sólo se den dos de los elementos integradores de la relación laboral que son el trabajo y la subordinación. Por lo tanto, al faltar cualquiera de los elementos, no se da la relación laboral y por consecuencia no podrán exigir prestación alguna, ante el supuesto de indemnización o atención médica en el caso de accidente.

La prohibición del trabajo de los menores no plantea una cuestión de incapacidad jurídica, es más que eso; es una medida de protección a la niñez que busca asegurar el buen desarrollo físico y mental del

menor.

Es decir, su capacidad para prestar un servicio no está cuestionada, sino que más bien se busca proteger su salud y su vida.

La protección jurídica del trabajo de los menores tiene las siguientes características: la autorización para trabajar siempre que haya terminado su educación obligatoria o exista compatibilidad entre estudio y trabajo. Tener el permiso de sus padres o de quien en su lugar deba otorgarlo. Presentar certificado médico que acredite su aptitud para el trabajo. Existencia de la vigilancia y protección del trabajo que realizan. Prohibición de desempeñar actividades que puedan afectar su adecuado desarrollo físico y mental. Establecimiento de una jornada máxima especial de seis horas.

La prohibición de trabajar en domingos y en días de descanso obligatorio.

El señalamiento de un periodo anual de vacaciones de dieciocho días laborables. El derecho a percibir por sí mismos el salario y a ejercitar sus acciones mediante juicio. Todas estas normas de la Constitución y de la Ley Federal del Trabajo, hasta hoy, no pasan de ser bellos poemas, caras inspiraciones que están muy distantes de la realidad.

La más modesta acción que se realice en beneficio de los niños tendrá efectos multiplicadores. Las grandes audacias son siempre de los niños, ¿quién sino ellos piden la luna? ¿Quién sino ellos piden una estrella?, para ellos y por ellos pongamos nuestro mejor esfuerzo.

## Referencias

1998 *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Porrúa.

1998 *Ley Federal del Trabajo*. México, Themis.

Rafael Sánchez

# Familia, Adolescencia y Servicios de Salud[1]

* Bertha Lidia Nuño Gutiérrez
** Eduardo Angel Madrigal de León

**Familia, Adolescencia y Servicios de Salud**

**Resumen**

Este artículo es producto de la investigación realizada por los autores en torno a la utilización de los servicios de salud y la influencia que ejerce la familia en los adolescentes. Presentan en forma bastante resumida los objetivos, material y métodos utilizados, resultados y conclusiones. Encontramos en su desarrollo, importantes aportaciones desde el campo de lo cualitativo a través del análisis de la conceptualización de enfermedad, servicios de salud, consejos familiares, automedicación y gravedad de los síntomas, por lo cual el adolescente recurre o no a los servicios de salud.

Concluyen los autores, con algunas recomendaciones en lo referente a las políticas en salud.

**Family, Adolescence and Health Services**

**Abstract**

This article is the result of an investigation carried out concerning adolescence, the use of health services and the influence of the family on adolescents. The authors demonstrate in a very concise manner their objectives, materials and methodology, results and conclusions. We encounter in the development of this paper, important contributions in the qualitative field through the analysis of the conceptualization of illness, health services, family advice, self-medication and gravity of the symptoms, which affects the adolescent use or non-use of health services.

The authors conclude with recommendations related to health policies.

**Famile, Adolescence Et Services de Santé**

**Résumé**

Cet article est le produit d'une enquête réalisée autours de l'utilisation des services de santé et de l'influence qu' exerce la famille sur les adolescents. Elle présente d'une manière assez résumée les objectifs, matériel et méthodes utilisés, résultats et conclusions. Nous trouvons dans son développement d'importants apports depuis le champ du qualitatif à travers l'analyse de la conceptualizaction de la maladie, services de santé, conseils familiaux, auto – médication et graveté des symptomes, pour lesquels l'adolescent à recours ou non aux services de santé. Les auteurs concluent avec quelques recommandations sur les politiques de santé.

---

Resumen

El **objetivo** fue identificar el rol que ejerce la familia para que adolescentes bachilleres utilicen los servicios de salud.

**Material y Método:**

Se trata de un estudio cualitativo mediante grupos focales.

La población en estudio fueron adolescentes de ambos sexos de 15 a 19 años de la Preparatoria No. 5 de la Universidad de Guadalajara, de ambos turnos, en el periodo comprendido de Septiembre a Noviembre de 1996.

Para la recolección de datos se entrevistaron a cuatro grupos focales de acuerdo a una guía. Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los grupos.

El análisis de datos constó de la transcripción de la grabación, relectura, identificación de elementos claves para la construcción de categorías y análisis interpretativo.

---

[1]La presente investigación se realizó con fondos del Instituto Mexicano del Seguro Social. Delegación Jalisco.

Agradecemos el invaluable apoyo que el personal de la Escuela Preparatoria No. 5 presto para la realización de este proyecto; Lic. Luis Fernando González Bolaños, Lic. Rosa Eugenia Velasco Briones y T.S. Bárbara Martínez Gaitán.

* Licenciada en Ciencias de la Familia. Investigadora Asociada de la Unidad de Investigación Epidemiológica y en Servicios de Salud del Adolescente, IMSS.

** Médico Psiquiátra. Investigador de la Unidad de Investigación Epidemiológica y en Servicios del Adolescente, IMSS.

**Resultados:**

El subsistema parental promueve el uso de los servicios -incluso coercitivo- ante situaciones que no pueden ser resueltas por la familia y cuando se percibe gravedad o desconocimiento de los padecimientos.

La prescripción de medicamentos por parte de los padres (analgésicos, antibióticos, antigripales y asintomáticos) juega un papel importante para que no se utilicen los servicios.

La orientación y educación en sexualidad es una área que la familia casi no toca y en especial con los varones, por lo que para el adolescente varón, los servicios son visualizados como útiles para consultar su salud sexual y reproductiva.

En las mujeres se encontró que se promueve el uso de los servicios en problemas de tipo ginecológico con acompañamiento familiar -por madres, tías y abuelas.

El subsistema fraternal juega un papel importante en la solución de problemas de salud de los adolescentes. Se observó un alto grado de conductas estereotipadas para la solución familiar de los problemas.

**Conclusiones:**

La utilización de los servicios de salud está determinantemente influida por la cultura del sistema familiar trigeneracional y por formas estereotipadas de solución de problemas.

**Palabras claves:**

Servicios de salud, adolescencia, familia.

## Introducción

La familia como el primer ambiente socializador del hombre, transmite una amplia gama de conductas, comportamientos, valores, estilos de comunicación, estrategias de solución a problemas y delinea patrones y actitudes hacia el cuidado de la salud (Salinas, Pérez, Viniegra, Barriguete, Casillas, Valencia, 1992). Se sabe que esta transmisión de cultura familiar, motiva muchos de los comportamientos del ser humano, que aparentemente son de carácter individual (Mckinney, Fitzgerald, Strommen, 1982).

La interacción entre los miembros de la familia es altamente predecible (Cusinato, 1995). En las primeras etapas, los padres dan dirección a casi todas las conductas del niño y se obedece sin mayor dificultad. Para el niño, sus padres, son el centro de su vida, puede tener muchos amigos y compañeros de la escuela, pero, las reglas de su vida siguen siendo establecidas por su familia y representan una fuente importante para la satisfacción de sus necesidades. Cuando llega la adolescencia, las relaciones familiares se ven significativamente alteradas. Para el adolescente sus padres ya no son lo que significaban para el niño y trasladan todas sus lealtades y dependencia hacia sus pares (Hurlock, 1989). Se ven así mismos en términos más adultos, es decir, potencialmente más independientes y quieren resolver por sí sus problemas y sus necesidades. Los padres en respuesta incrementan sus intentos por controlar al adolescente.

La serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales que ocurren durante la adolescencia generan necesidades y problemas de salud que requieren de atención, sin embargo, se ha encontrado, en investigaciones recientes, que la población adolescente, por lo general, no utiliza los servicios de salud y emprende otras estrategias para solucionar sus problemas como la automedicación; pide orientación a sus maestros y amigos y se documenta en libros para resolver sus dudas (Infante 1988).

Se ha reportado que, dada la naturaleza de los problemas que preocupan al adolescente, no siempre se acercan a sus padres; y que existe una cuidadosa elección de los problemas a discutir con los padres y que, por lo general, son los amigos una fuente importante para sentirse escuchados, aunque esto no significa que se resuelvan sus problemas.

La adaptación a nuevas situaciones ocasiona problemas. Por diversas razones, en la adolescencia, los conflictos parecen más graves porque el

adolescente tiene escasa experiencia en el manejo personal de sus problemas, ya que durante la infancia buscaba el auxilio de sus padres y ahora quiere valerse por sí mismo (Rappoport, 1986). Sin embargo, la emancipación paterna es un proceso gradual. El adolescente no es independiente totalmente, aún cuando empieza a cuestionar muchas de las normas establecidas por la familia.

Se ha encontrado que la familia ejerce influencia para que el adolescente utilice o no los servicios de salud (Infante 1988). Los estilos de comunicación funcional, permiten una mayor expresividad de los problemas de los adolescentes y no sólo sentimientos de bienestar; asimismo, proporcionan un mayor apoyo familiar para la búsqueda de las estrategias de solución. (Cusinato 1995).

Aunque el adolescente depende más de sus pares para ciertas cuestiones que de sus propios padres, la familia sigue siendo un ámbito importante donde el adolescente satisface muchas de sus necesidades y puede encontrar apoyo u obstáculos para su satisfacción (Peláez, Luengo, 1991).

El objetivo de este estudio fue indentificar el rol que ejerce la familia para que adolescentes bachilleres entre los 15 y 19 años de ambos sexos, utilicen los servicios de salud.

**Material y Método**

Se trata de un estudio cualitativo, que se llevó a cabo mediante grupos focales (Taylor, Bogdan, 1996). La población en estudio fue de 48 adolescentes, (50% mujeres) con edades entre los 15 y los 19 años, procedentes de la Escuela Preparatoria No.5 de la Universidad de Guadalajara, de los turnos matutino y vespertino, en el periodo comprendido entre septiembre y noviembre de 1996.

Regino Vázquez

Para la recolección de datos, se entrevistaron a dos grupos focales de adolescentes del sexo femenino, y dos del sexo masculino (cada uno de 12 personas). Se elaboró y siguió una guía de entrevista, que exploró el rol que juega la familia para la utilización de los servicios de salud. Las sesiones de los grupos focales, se efectuaron en un espacio de la preparatoria propicio

para el trabajo grupal. Cada sesión (2 horas) constó de tres fases. *Fase incial,* en donde se aplicaron dinámicas de rompehielo para establecer un clima empático. *Fase de entrevista,* conducida por un moderador que orientó la entrevista de acuerdo a la guía. Las sesiones fueron grabadas con la autorización de los grupos. *Fase final,* en la cual se informó a los adolescentes sobre los servicios de salud disponibles para su atención.

El procesamiento de la información, se hizo a través de la transcripción de las grabaciones, la relectura y la identificación de elementos claves para la construcción de categorías y finalmente, se aplicó un análisis interpretativo del texto.

El análisis de la información, arrojó resultados de carácter normativo, es decir, percepciones aceptadas como comunes sobre los temas estudiados, por lo que se deja de lado la información de carácter individual o idiosincrático, que precisaría de una profundización con otras indagaciones.

**Resultados**

**El sistema parental promueve el uso de los servicios de salud - incluso a través de medidas coercitivas- ante problemas de salud que ellos mismos no pueden resolver; asimismo cuando se percibe que el padecimiento es grave o desconocido.**

"...por ejemplo, hoy me salió un granito aquí y tus papás te dicen: -"vamos con un especialista, quién sabe qué será"-.

"Depende de la situación, porque no te mandan cuando traes una gripita, te dicen -"Andale vé, ándale vé"-, cuando es algo más grave...y si no les haces caso, ¡Te llevan agüebo! .

*"Para todo te dicen,-"Tienes esto, véte al seguro, tienes esto, véte al seguro"-, porque según ellos, te tratan bien, y así pues vas a fuercitas".*

La prescripción de medicamentos por parte de los padres (analgésicos, antibióticos, antigripales y asintomáticos), juega un papel importante para que los adolescentes no utilicen los servicios de salud.

"Hay veces que me dice mi mamá: -"Que tienes que tomar esta pastillita para el dolor, que ya necesitas otra cosa porque tienes microbios..."-

"Si yo me siento mal o algo me pasa, mi mamá me dice qué tome. Que una aspirina, un *tabcin*, y si no se me quita, ya vamos al seguro".

*"... Le pregunto a mi mamá: -¿Oye qué me recomiendas para la gripa?, en cosas que no sean graves, enfermedades que con una aspirina o jarabe se te quita".*

La red de apoyo familiar es visualizada como un mecanismo que facilita una eficiente atención en los servicios de salud.

"Atienden bien y rápido a los familiares de los doctores que trabajan en los centros de salud, yo fuí una vez con mi tía, que trabaja en una clínica del seguro y me atendieron rápido".

"...fuí a una clínica de medicina preventiva a que me pusieran una vacuna, fuí por influencias, porque mi prima trabaja ahí y pasamos inmediatamente, aunque había niños esperando".

*"... cuando fuí a lo de mi certificado médico, fuí con mi papá, que conoce al director de la cruz verde, y nos tocó la ficha 70 y apenas estaban empezando, mi papá pasó con el director y nos pasaron a nosotros primero".*

El subsistema fraternal juega un papel importante en la solución de problemas de salud de los adolescentes. Son visualizados como fuentes confiables para salvar dudas de temas que con sus padres no discuten.

"Cuando tengo problemas y me siento mal, necesito contárselo a alguien y yo se los cuento a mis hermanas".

"Con mi papá para nada de sexo, con mi mamá muy poco, cuando necesito algo, le digo a mis hermanas".

"Hablas con tus hermanos más grandes y ellos te dan consejos, te dicen: -"hazle así"-

La familia y el adolescente adoptan conductas estereotipadas para la solución de los problemas de salud que parecen estar influidas por la percepción de los padecimientos.

"... es que primero ves si tú lo puedes resolver, si no, les dices a tus papás, si tampoco pueden, ellos agarran el patín y te llevan a donde se ocupe".

"... no es necesario acudir a un Centro de salud, en tu casa se resuelven los problemas".

"A mí me dicen -"Hay, déjame conseguirlo yo, no vayas tú"-, y luego otras veces te obligan a ir".

"... puedes ir a la farmacia a comprar unas pastillas de las que anuncian en la televisión, y si ya de plano no se te quita, pues vas al hospital".

Las adolescentes perciben a sus madres y abuelas como figuras experimentadas para acudir a ellas y solicitarles una opinión de si el padecimiento requiere o no el uso de los servicios de salud. Si se percibe necesario, se promueve el uso de los servicios en problemas de tipo ginecológico con acompañamiento familiar, por madres, tías y abuelas.

"... le tengo mucha confianza a mi mamá y a ella le cuento todo, como cuando no me llega la regla y ella me dice -"Te acompaño con la ginecóloga".

"... también con las abuelas, ellas te dicen si ocupas (sic) ir o no con la doctora y hasta te llevan a la fuerza".

"Yo también tenía una bolita en el seno, que de vez en cuando me salía y mi mamá le contó a mi abuelita y a una tía que es enfermera y me dijeron: -"Andale vamos a revisarte".

En los adolescentes varones se encontró que la orientación y la educación sexual es un área que la familia casi no toca. Por lo que para el adolescente varón, los servicios son visualizados como útiles para consultar su salud sexual y reproductiva. Los amigos y maestros ofrecen una importante red de apoyo para salvar sus dudas sobre su sexualidad.

"... a los padres todavía les dá miedo decirles a sus hijos cómo se hacen las cosas, pues, educarlos sexualmente, todavía les dá pena; como que se agüitan al decirle al hijo, sabes que esto es así y esto es asá, y es que cuando a uno le sale la curiosidad y busca programas de radio, en campañas del sector salud, etc..."

"Para platicar de eso con mis papás, yo me la pienso, de anticonceptivos y eso, como a mí no me interesa, porque dicen que hay que vivir la vida a tiempo, y no creen que ya tienes esos problemas".

"...más bien en la escuela, con los maestros, con los papás no porque piensas que van a pensar que ya..."

"... yo normalmente con mis amigos, con lo que sabe uno y con lo que sabe el otro, nos ayudamos, hay comunicación y hay confianza".

**Discusión**

La influencia que la familia ejerce en los adolescentes para la utilización de los servicios de salud, es ambivalente, en el sentido de que los estimula o frena su uso. Ese afán de querer resolverles todo, podría explicarse en el hecho de que no se les permite cierto grado de independencia, de probarse a sí mismos y de que el proceso de emancipación y separación es lento. Este estilo de educación que se repite de generación en

generación, forma parte de la psicología del mexicano, que ha sido denominada como "patrón de compulsión a la repetición", en el que se repiten de generación en generación las conductas aprendidas en la familia.

Asimismo, las conductas estereotipadas que se encontraron, ya se habían reportado por otros autores, por lo que se piensa que es un patrón habitual de la psicología de las familias mexicanas. Los estudiosos de la conducta del mexicano, han reportado que los orígenes de esta particular manera de actuar, datan desde la conquista.

Los adolescentes no están siendo la excepción al reproducir ciertas estrategias de solución a sus problemas, antes que acudir a los servicios de salud, por lo que pensamos que este patrón de compulsión a la repetición y a las conductas estereotipadas, para la solución de problemas, se aprende en etapas muy tempranas.

Estos hallazgos nos hacen pensar que es cierto que nos falta educación para la salud. Pero también es cierto, que nos falta una educación diferente que nos permita adoptar una cultura más sana y más permisiva; que facilite a las nuevas generaciones un estilo de vida menos represivo, más abierto y sobre todo con patrones más sanos, que les permitan una libre elección de vida.

Los hallazgos encontrados ratifican, lo propuesto por algunos teóricos como Santiago Ramírez, Dolores Sandoval, Rogelio Díaz-Guerrero, entre otros; pero también apuntan de qué manera el sistema trigeneracional influye en la conducta de los adolescentes para la utilización de los servicios de salud. Cuando se percibe gravedad o desconocimiento se promueve el uso de los servicios, inclusive de manera coercitiva, cuando el padecimiento es parte de la vida cotidiana o perciben que es parte de la gama de conducta que pueden resolver, frenan el uso de los servicios y emprenden estrategias de solución estereotipadas como la automedicación.

El papel de la madre es más destacado como gestora de los servicios de salud, en comparación con el padre; esto podría explicarse por el papel tradicional que juega el padre en las familias mexicanas, ya que la mayor responsabilidad del cuidado de los hijos, recae en la mujer. Este hallazgo puede tener implicaciones educativas que puede aplicarse en los mensajes educativos para la promoción de los servicios y en la educación de conductas que ameritan y no ameritan el uso de los servicios de salud.

La mujer encuentra más apoyo familiar que el varón para el uso de los servicios y para la solución de sus problemas de salud. Esto podría explicarse desde una postura de género, en el que el varón es considerado como autosuficiente, que debe saber cómo resolver sus problemas y sus dudas, sin embargo, se observa que está más desprotegido que la mujer.

No nos sorprende ver el impacto y la trascendencia que la cultura familiar marca en conductas aparentemente de motivaciones individuales como lo es el uso de los servicios de salud. El papel de una tercera generación (abuelos) influye en el uso y no uso de los servicios, por lo que es oportuno considerar su participación en la gestación y desarrollo de problemas y en soluciones que emprenden los adolescentes y sus familias.

## Conclusiones

El rol que la familia ejerce en la utilización de los servicios de salud de los adolescentes es promover o frenar su uso, según la percepción y el diagnóstico de gravedad o desconocimiento que tenga de los problemas. Cuando consideran que pueden solucionar el problema, utilizan diferentes estrategias como la automedicación, la activación de redes de apoyo con sus familias de origen y con el personal de los servicios de salud a quienes conocen con anterioridad. Cuando los problemas de salud de los adolescentes no se solucionan ante estas estrategias emprendidas por la familia, recurren en segunda instancia a los servicios de salud.

Se observó que el papel de la madre, es más

destacado como gestora en la utilización de los servicios de salud que el padre, lo cual se puede explicar por el rol sociocultural y económico que desempeña la mujer en la familia.

La mujer adolescente cuenta con mayor apoyo familiar para la utilización de los servicios puesto que se activan redes de la familia nuclear y extensa para completar el diagnóstico, pronóstico y las sugerencias para su solución.

La familia obliga al adolescente varón a buscar fuentes alternativas de orientación sexual y reproductiva que pueden estar conformadas por maestros, amigos y los servicios de salud.

La utilización de los servicios de salud, en la población estudiada, está determinadamente influida por la cultura del sistema familiar trigeneracional.

Regino Vázquez

**Recomendaciones en Políticas de Salud**

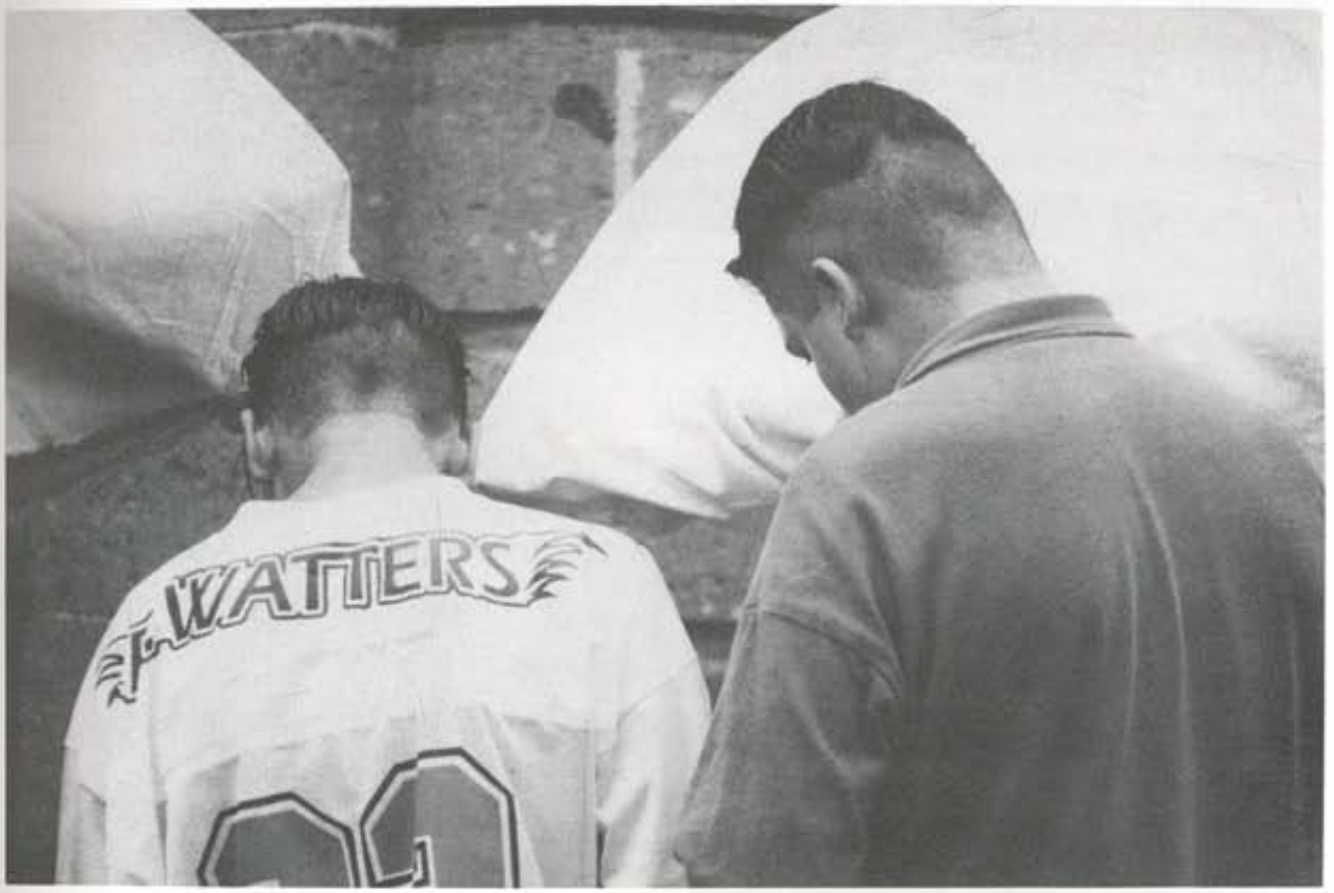
1.- La educación sobre síntomas de alarma y no alarma que ameritan el uso y no uso de los servicios, deberá dirigirse y enfatizarse hacia la mujer.

2.- La promoción de los servicios de salud para el adolescente deberá vincularse con el proceso de emancipación y toma de decisiones.

3.- La formación de promotores juveniles y de maestros para la educación sexual, es una estrategia que deberá promoverse en las diferentes instancias donde se encuentran los adolescentes.

**En Investigación**

1.- Explorar con metodología cualitativa la cultura del sistema familiar trigeneracional y su relación con el proceso de toma de decisiones en la salud.



2.- Evaluar el impacto de los programas educativos que trabajan con promotores juveniles.

3.- Explorar la postura de orientación que asume el maestro ante la solicitud de apoyo de los adolescentes en el área de sexualidad.

## Referencias


CUSINATO, M.
1995 *Psicología de las relaciones familiares.* España, Herder.

HURLOCK, B. E.
1989 *Psicología de la adolescencia.* México, Paidós.

INFANTE, C.
1988 *Familia, redes sociales y uso de servicios.* México, Salud Pública de México.

MCKINNEY, J. P. et al.
1982 *Psicología del desarrollo. Edad adolescente.* México, Manual Moderno.

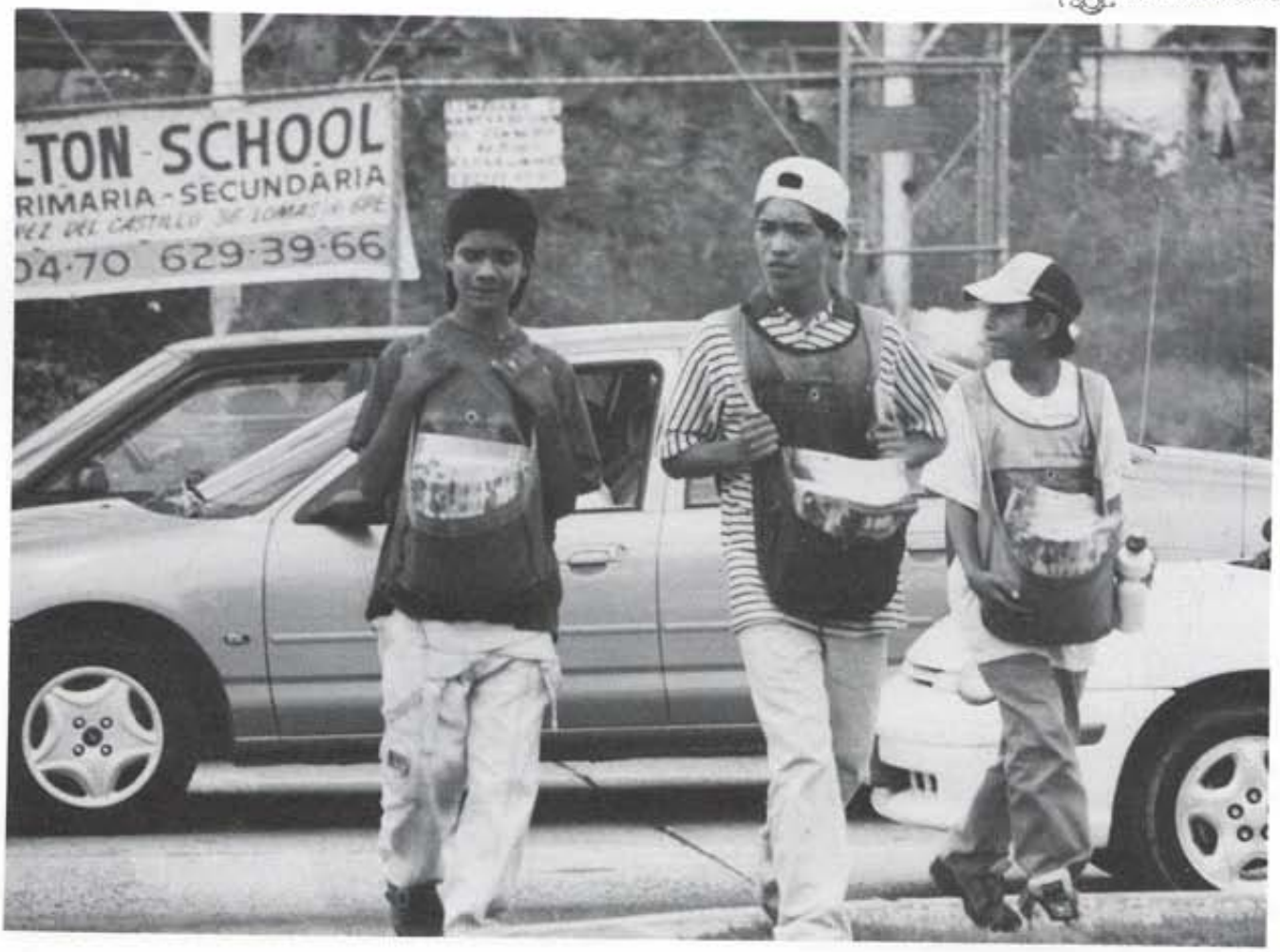
PELÁEZ, P./Luengo X.
1988 *El adolescente y sus problemas.* Chile, Andrés Bello.

RAPPOPORT, L.
1986 *El adolescente y el joven. La personalidad desde los 13 a los 25 años.* España, Paidós.

SALINAS, L. et al.
1992 *Modelo psicodinámico sistémico de evaluación familiar.* Psicoterapia y familia. México, Paidós

TAYLOR, S. J./Bogdan R.
1992 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* España, Paidós.


Heriberto Cano



# El Joven Universitario y la Pastoral

* Juan Carlos Arellano Barón

**El Joven Universitario y la Pastoral**

**Resumen**

Pastoral universitaria es un espacio abierto para los jóvenes universitarios, es también, porque no decirlo, un espacio lleno de mitos y prejucios. El autor nos descubre la tarea que pastoral universitaria tiene ante sí, describiendola como el lugar de encuentro y de amistad, de crecimiento espiritual y personal, son muchos los testimonios que así lo manifiestan. La llegada de los jóvenes a pastoral universitaria es silenciosa y oculta en veces, para luego expresarse en comunidad y servicio, en madurez de proyectos de vida y también profesionales, que hacen de los jóvenes universitarios una generación de profesionistas comprometidos con los que menos tienen y con su propia realidad.

En conclusión, pastoral universitaria es el lugar en donde convergen los esfuerzos de estudiantes, maestros y directivos, todos ellos líderes, cuya principal preocupación es el SER HUMANO.

**The University Student and the Pastoral Mission**

**Asbtract**

The pastoral mission of the university is an open forum to all university students. It is also, to be honest, a space full of myths and prejudice. The author shows us the work that this department faces, describing the department as a place of encounter and friendship and of spiritual and personal growth. There are many testimonies that bear witness to this. The appearance of university students in this department is silent and sometimes unseen but later they express themselves in the community and through service, and in life-enriching and professional projects which make these students into a generation of professionals committed to help those who have less and to make these students more committed to their own reality.

In conclusion, the university's pastoral mission is a place where all the efforts of students, teachers and directors converge, all of them leaders, whose main concern is the HUMAN BEING.

**Le Jeune Universitaire et la Pastorelle**

**Résumé**

La pastorelle universitaire est un espace ouvert pour les jeunes universitaires, c'est aussi, pourquoi ne pas le dire, un espace plein de mythes et de préjugés. L'auteur nous fait découvrir la tâche que la pastorelle universitaire a devant elle en la décrivant comme un lieu de rencontre et d'amitié, de croissance spirituelle et personnelle. Les témoignages qui en font foi sont nombreux, l'arrivée des jeunes a'la patorelle universitaire est silencieuse et quelquefois cachée, pour s'exprimer ensuite en communauté et service, en mâturité de projets de vie et aussi professionnels, lesquels font de ces jeunes universitaires une génération de professionnels engagés envers ceux qui sont le plus démunis, et avec leur propre réalité.

Pour conclure, la pastorelle universitaire est le lieu où convergent les efforts des étudiants, des professeurs et des dirigeants administratifs, eux tous leaders dont la préoccupation principale est l'être humain.

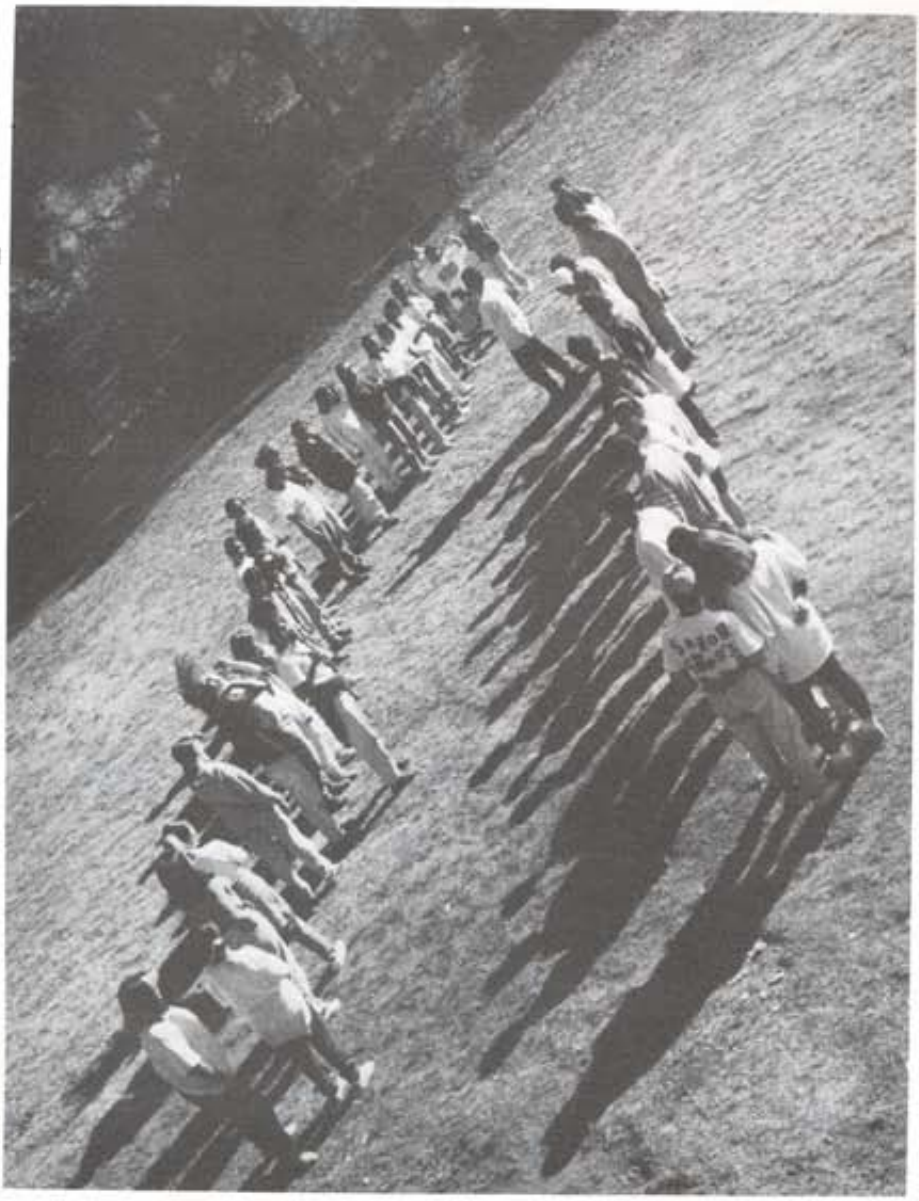
* Presbítero. Director de la Pastoral Universitaria. UNIVA

## Introducción

Un alto porcentaje de jóvenes que llega a la Universidad a continuar su preparación vienen llenos de ilusiones y expectativas, buscan alcanzar su formación para vivir más en plenitud su vida. También llegan cargados de experiencias de sus etapas anteriormente vividas y muchas de ellas no del todo positivas o generadoras de crecimiento; más bien experiencias que retardan o entorpecen su crecimiento y que de alguna manera limitan las posibilidades que se abren para ellos.

Hay jóvenes que buscan una formación integral, están cada día más seguros de lo que quieren para su vida.

Por tanto los jóvenes que pasan algún tiempo en una Institución de Inspiración Cristiana pueden esperar, con derecho, una formación integral a la par con su formación espiritual y profesional. Su estado particular de formación en el ámbito profesional exige el conocimiento, el discernimiento y la asunción de valores.



La reestructuración de la personalidad y las crisis que provoca el itinerario universitario a causa del contacto con una cultura pluralista y crítica, provoca en los alumnos una necesida de situar su fe en el nuevo contexto de valores y prioridades que va adquiriendo.

La Pastoral Universitaria se ha propuesto ofrecer al universitario, un itinerario de fe que le ponga en contacto con el Jesús vivo y atrayente que le puede servir de guía y de maestro. El gran reto a la movilidad de los universitarios y de su ritmo vital, exige un encuentro dinámico con ellos desde sus expectativas y procesos de desarrollo donde puedan encontrar herramientas que les posibiliten encontrar sentido a sus vidas y a su fe.

## ¿Cómo es que llega el joven a tener un contacto con la pastoral?

Definitivamente casi nadie llega buscando apoyo espiritual, lo afirma contundentemente una líder actual de la pastoral llamada Lulú Flores. Ella nos cuenta su experiencia:

"Una amiga hace cinco años casi me amarró para llevarme a un campamento... y actualmente no me arrepiento...."

"A lo largo de estos años me doy cuenta que existen realidades en torno a lo que es la pastoral; existen prejuicios, indiferencia, mala información, resentimientos hacia la Iglesia y miedo...."

"Los prejuicios nacen de experiencias concretas que nosotros hemos vivido en la casa o en la escuela. En mi caso, estudié en un colegio de monjas en donde se me mostró todo lo aburrido que puede ser un grupo pastoral, por supuesto me quedé con esa idea y nadie podía sacarme de ahí...."

La mala información sobre pastoral nace también de algunas experiencias inadecuadas de sus integrantes, de algunos maestros, y hasta de algunos directivos que han reducido el departamento a un grupo social de jóvenes que se juntan sólo a cantar. Pero lo significativo es que muchos de los que pasan por la universidad no se dan cuenta de la existencia de un departamento de

pastoral y su función dentro de una universidad de *inspiración cristiana.*

Los resentimientos aparecen en la experiencia de aquellas personas que fueron dañadas o decepcionadas por algún miembro de la Iglesia (autoritarismos, regaños, incongruencias, y hasta renuncias al ministerio sacerdotal), lo que lleva a una actitud de indiferencia ante la Iglesia.

Finalmente el miedo. Un amigo me pidió información acerca de un campamento y después de darle fecha, hora, y demás detalles, me pidió una ficha de inscripción y mi silencio:

*No le digas a nadie - dijo.*

*¿Por qué?- pregunté.*

*Ya vez como son de carrillas- contestó.*

A pesar de todo seguimos encontrándonos para saber "que onda".

Muchos buscan un espacio donde encontrar amigos, novio o novia; desean aprender a tocar guitarra, obtener créditos o alguna calificación por la asistencia a algún evento. No falta el que está haciendo su servicio social.

Uno de los casos que más me han impresionado fue el de una muchacha que estaba a punto de terminar su carrera, y tenía el problema de una materia (con riesgo de darla de baja) y su coordinadora le sugirió, a manera de oportunidad, que se relacionara durante dos meses en las actividades de pastoral; en lo personal y a muchos de mis amigos, esto nos sonó a castigo, pero claro, después observamos que tal castiguito se convirtió en un hermoso regalo para ella y para nosotros.

Podemos hablar también de los que llegan por sí mismo a preguntar cómo pueden comprometerse de una manera más directa en la actividad de pastoral.

En fin, cada quien llega por diversas causas y buscando diferentes realidades: amigos, aceptación, contacto con la naturaleza, adrenalina, novio, novia, créditos, etc., y hasta el día de hoy no he conocido a nadie que no haya encontrado todo esto y algo más.

## Qué con el pasado

La experiencia nos ha enseñado que ha valido la pena el esfuerzo de la Universidad y de las personas que han colaborado en esta valiosa tarea, ya que el **pasado** nos muestra frutos que dan testimonio de dicha labor. Ex-alumnos que abiertamente han manifestado su gratitud y su convicción de que fue de mucha utilidad para sus vidas el haber conseguido que en su formación se diera un crecimiento integral en todas las áreas de su persona.

Recuerdo la experiencia de nuestra amiga Sonia que expresaba lo siguiente: *"la experiencia del campamento me ayudó a descubrir lo valiosa que yo era y lo que Dios me amaba y esto me lanzó a buscar mi realización a comprometerme conmigo misma a vivir con más plenitud y hasta ahora lo he logrado"*. También la experiencia de Pedro, que hace cuatro años había terminado su licenciatura, decía lo siguiente: *"cuando yo me encontré con mi realidad espiritual, pude entonces integrar las demás partes de mi vida; le encontré más sabor al cariño, al aprecio, a la amistad, al amor, al estudio, al compromiso social a los mismos limites sociales que son tan frustrantes en ocasiones"*.

No menos significativa es la experiencia de nuestra amiga Tití, que con entusiasmo y como si hubiera sido ayer nos dice así: " *el haber ido a misiones al estado de Hidalgo en una de las comunidades más necesitadas me sensibilizó mucho con respecto a mi persona a lo valiosa que soy y a tantas cosas que puedo compartir con los demás, definitivamente me ayudó a crecer y sigo entusiasmada actualmente en proyectos en favor de los más necesitados con el fin de promoverlos y motivarlos a crecer*".

Existen muchos jóvenes anónimos que se han sentido favorecidos al tener este tipo de experiencias

y que las han integrado en su formación universitaria.

Hablamos pues de un joven lleno de vitalidad, en pleno desarrollo, !maravilloso¡ cargado de ilusiones y proyectos en su vida y en relación con los demás. Un joven que busca dar respuesta a sus necesidades en su realidad existencial , en su aquí y ahora. " Un joven real", al que conocemos , con el cual convivimos y compartimos nuestra vida; "ese" que comparte sus broncas de novio o novia; el que tiene problemas con sus padres o hermanos; o al que le fue mal en el examen. Aquel que se dio de golpes con el compañero; el que trae serios problemas de identidad, autoestima o conflictos existenciales; "ese" encuentra un espacio , alguien con quien platicar, en dónde compartir su experiencia de vida. El **acompañamiento espiritual** ha sido un gran apoyo en esta búsqueda natural del joven, ha permitido retroalimentar el camino de crecimiento espiritual

## Qué con el presente

En el presente de la pastoral nos encontramos cada día con experiencias nuevas que nos rejuvenecen y nos dan vitalidad, encuentros con jóvenes (llámesele de noviazgo, proceso de autoformación, de valores, retiros, campamentos, jornadas de reflexión, etc.) donde nos ponemos en contacto con la propuesta de Jesús Maestro que nos invita a vivir en plenitud nuestra vida; en armonía con la naturaleza en relación íntima y comprometida con nuestros semejantes; en libertad frente a las cosas, en actitud de servicio frente a las personas y en obediencia profunda frente a Dios. Acontecimiento que genera en los jóvenes que tienen estas vivencias, un cambio en muchos campos de su vida; actitudes y conductas diferentes; creencias (paradigmas) que les capacita decididamente a una visión distinta del mundo, del hombre y de Dios.

Estos jóvenes siguen siendo alegres, dinámicos, emprendedores, se divierten; pero sí comienzan por tener más aprecio y cuidado por su cuerpo, se preocupan más al tomar sus decisiones; comienzan por ser más responsables de lo que dicen y hacen; deciden ser más críticos ante lo que sucede en su realidad cuestionando con bases y van dejando de lado la actitud infantil de oponerse por sistema a todo y a todos. Experimentan la necesidad de su trascendencia, sensibilizándose socialmente, creen firmemente que pueden hacer mucho en beneficio de los demás. Comienzan a saborear lo valioso de las cosas como medio, poniendo en su justo lugar el uso de ellas, al grado de no sentir dificultad al compartir con otros de lo que ellos poseen. Emprenden una relación de amistad con el Dios de Jesucristo con la seguridad que el Espíritu guía y motiva, promueve y orienta la vivencia de fe en comunidad. Un joven nos manifestaba lo siguiente: *"he entendido mejor mi vivencia de fe en la Iglesia y mi compromiso bautismal"*. Otro más decía: *"me he encontrado como persona"* .

Es evidente que no todos los que tienen la oportunidad de vivir dichas experiencias, las asumen con la misma profundidad y responsabilidad. Pero lo que sí es seguro es que en cada uno de ellos se anida una inquietud por la propuesta que han saboreado de Jesús, y vuelven a buscarlo para conocerlo más y en algunos casos regresan con firme fascinación y decisión de vivir estrechamente una amistad con Él.

## Qué con el futuro

El futuro es incierto. Pero la esperanza cristiana se funda en la seguridad del resucitado que promete al Espíritu consolador y dador de vida, que sopla donde quiere, como quiere y a la hora que quiere, que actúa conmigo en primerísimo lugar, pero también sin mí y a pesar de mí. De aquí que seguir acompañando la formación de los jóvenes universitarios, con un primer anuncio (pastoral del kerigma); teniendo un seguimiento (pastoral de la inteligencia y diálogo con la cultura) y proyectándolos en su servicio social en los más necesitados (pastoral del servicio), lo hacemos con la seguridad de que aportamos una ayuda VALIOSA que contribuye a la formación de hombres y mujeres comprometidos en su ambiente profesional y en general en la sociedad desde la cosmovisión cristiana.

Finalmente es de justicia reconocer el esfuerzo de muchos líderes (alumnos, profesores, directivos) que han dedicado una buena parte de su tiempo y de su riqueza personal en beneficio de los programas establecidos en pastoral , pero más en beneficio del crecimiento de compañeros con los que se han encontrado, en los distintos tiempos y experiencias vividas.

**! Animo ¡ pastoral es un espacio de encuentro en Jesús, donde lo más importante eres tú .**

Pastoral Universitaria

# Los Jóvenes como Consumidores Culturales. La Televisión y los Medios Impresos.

* Rosa María Pineda Trujillo

**Los Jóvenes como Consumidores Culturales (La Televisión y los Medios Impresos)**

**Resumen**

En este artículo se presentan algunos datos recabados como parte de una investigación que busca conocer el significado que los jóvenes de preparatoria le dan al consumo de televisión y medios impresos.

Inicia con una recopilación de las ideas que se tienen en torno al concepto de juventud, su surgimiento, sus características más reconocidas y su papel como sujeto de estudio en el campo de la comunicación masiva. Se menciona la importancia que la significación del consumo tiene en ese terreno y se señalan los datos que investigaciones anteriores han aportado respecto al consumo cultural de medios masivos por parte de los jóvenes.

**Young People as Cultural Consumers (TV and Printed Media)**

**Abstract**

This article presents data collected as part of an investigation that aims to investigate the meaning that high school students give to the consumption of television and printed media.

The paper builds on a collection of ideas that these students have about the concept of young people, the way they emerge, their most recognized characteristics and the role that young people play as a subject of study in the field of mass media. The importance of consumption in that field, is reviewed, as well as the results that previous research has disclosed with respect to the cultural consumption of mass media byl young people.

**Les Jeunes Comme Consommateurs de Culture (Television Et Presse)**

**Résumé**

Dans cet article on présente quelques imformations réunies comme une partie d'une enquête qui cherche à connaître la signification que les jeunes de préparatoire donnent à la consommation de la télévision et de la presse.

Elle commence avec un recueil des idées reçues sur le concept de la jeunesse, son surgissement, ses caractéristiques les plus reconnues et son rôle comme sujet d'étude dans le champ de la communication massive. On mentionne l'importance qu'a la signification de la comsommation dans ce terrain et on sigmale les imformations que des enquêtes antérieures ont apportées au sujet de la consommation culturelle des medias massifs de la part des jeunes.

La infancia ha sido el centro de atención para muchos estudiosos –pedagógos, psicólogos, médicos- por considerar que esta etapa tiene una repercusión inminente, casi irreversible, en el desarrollo posterior. Tal posición ganó adeptos gracias a las contribuciones del psicoanálisis. Sin embargo, el hombre puede encontrar a lo largo de su vida múltiples ocasiones y factores, tanto individuales como sociales, que le permitan reorientar su vida. Una de las etapas en las que con mayor frecuencia se produce esta reorientación es la adolescencia o juventud.

Este período suele ser considerado en asociación, casi irremisible, con problemas tales como *delincuencia, drogas y sexo*. Quizá este concepto se deba precisamente a que los jóvenes han sido objeto de mucho menos trabajos de investigación que otros grupos etarios[1]. El terreno de la comunicación social no ha sido la excepción, específicamente en lo que se refiere a la televisión y la lectura de medios impresos, con las prácticas culturales referentes a dichos medios, donde los niños han sido los sujetos de estudio más socorridos. En este artículo se presentan algunos

* Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara.

de los datos preliminares de una investigación realizada con jóvenes de preparatoria para conocer el significado que le dan al consumo de esos medios.

### ¿Qué es la juventud?

Esta etapa no tiene una definición exacta. En términos de una discusión científica algunos autores la han considerado simplemente como la evolución terminal de la infancia; para otros un adolescente o un joven es básicamente como un adulto, sobre todo a partir de los 14-15 años. Actualmente es cada vez más frecuente considerar a la adolescencia como un proceso y no como un estado[2], que se puede dividir en dos periodos. El primero es la *pubertad*, que se refiere, básica pero no exclusivamente, a la serie de cambios físicos del organismo, cuyo producto final es la completa maduración de los órganos sexuales, que en las mujeres se determina por la aparición de la menstruación y en los varones por la presencia del vello púbico y la capacidad de eyaculación[3]. El segundo, la *juventud*, que consiste en un proceso de adaptación a las instituciones sociales y a su nuevo *status* de adulto.

En la actualidad padres y maestros han dejado de dar por supuestas las dificultades de los jóvenes, y tratan de adecuar la educación a sus necesidades, antes que presionarlos en un inflexible patrón educativo. Dos condiciones han contribuido a esta tarea: el desarrollo de la psicología y las dificultades e inadaptaciones de la juventud[4].

Pero, es necesario aclarar que esta fase no siempre ha sido considerada como tal. Ha surgido a través del tiempo y ha variado según las épocas y las clases sociales de las culturas occidentales, a las que pertenece. Estudios antropológicos han encontrado que otras culturas no «padecen» problemas con sus jóvenes. Tal es el caso de los hallazgos de Margaret Mead sobre las samoanas, que al llegar a su edad fértil ingresan mediante ciertos ritos al mundo adulto[5].

En realidad, muchos de los conflictos atribuidos a esta etapa son reacciones frente a las normas y circunstancias de la sociedades occidentales, las cuales suelen tener como trasfondo la conservación del poder por parte de los adultos. Las civilizaciones griega y romana no reconocían un periodo específico para la adolescencia o juventud. Por el contrario, ya en el siglo XII en Francia se constituyó en la sociedad aristócrata, [...] una nueva etapa claramente determinada de la existencia a la que se denominaba "juventud", momento comprendido entre la armadura, que indicaba la salida de la infancia, y el matrimonio, que definía al adulto consumado.

Esta etapa fue el producto de estrategias familiares de conservación del poder y de preservación del patrimonio de los linajes. Pertenecer a la "juventud" lo determinaba el momento en que los herederos recibían la gestión del patrimonio, es decir, en general a la muerte del padre. Al prolongar la "juventud" de sus hijos, es decir, al alejarlos del feudo (cruzada, torneos, etc.), los padres diferían también la edad a la que ellos eran considerados "viejos". Los "jóvenes" eran así caballeros solteros dedicados al vagabundeo y la aventura en espera del momento en que pudieran suceder a sus padres y casarse[6].

Asimismo, Richard Trexler y David Herlihy vinculan el surgimiento de la noción de «adolescencia», en algunas ciudades de la Italia renacentista, con la transformación de las relaciones entre generaciones burguesas, donde los padres retrasaban la edad del matrimonio de sus hijos, puesto que éste implicaba, en esta clase social, una transferencia del patrimonio familiar. Ante las presiones de los jóvenes, los padres mostraban tolerancia en cuanto a la sexualidad, pero no cedían en lo fundamental: la preservación y la conservación del poder sobre la gestión del patrimonio familiar hasta su muerte[7].

También en la clase trabajadora se han presentado problemas generacionales entre jóvenes y adultos, tales como los que durante la segunda mitad del siglo XIX los maestros vidrieros tuvieron para mantener el control dentro de las fábricas, pues veían

en peligro su posición por la mecanización y simplificación de las tareas de elaboración, por lo que controlaban, en beneficio propio, las relaciones entre las generaciones: imponían los tiempos de formación y los niveles de competencia a sus sucesores, «chiquillos» y «muchachos grandes», de manera tal que éstos no los pudieran sustituir pronto[8].

La juventud como objeto de estudio aparece en el siglo XVIII, con la obra *Emile* de Rousseau. Aquí el autor se refiere a este periodo específico, como un «segundo nacimiento» y la conexión directa con el estado adulto.

A pesar de ello, tanto el concepto de adolescencia como los jóvenes mismos no recibieron una atención sistemática y de cierta importancia, hasta casi dos siglos más tarde, cuando Stanley Hall, en 1904, publicó su obra *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropoly, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*[9]. En este trabajo la juventud se caracteriza como el lapso en el cual florecen el idealismo y la rebelión contra las autoridades, y donde las dificultades y antagonismos son inevitables[10].

Actualmente, los estudios no son muchos, pero, en general, hablar de adolescencia y juventud implica, además de los cambios físicos y psicológicos, también las transformaciones en el mercado de trabajo debido a los avances tecnológicos, la ampliación de los límites de edad para la educación obligatoria y las medidas políticas y judiciales encaminadas a controlar la delincuencia en general y la juvenil en particular[11].

Se identifica a la juventud como la fase en la que se deben tomar decisiones trascendentales: la elección vocacional, hacer un cierto proyecto de vida, la adopción de creencias y actitudes, un compromiso con determinados valores, la conformación de una identidad personal y el afianzamiento de un yo capaz de autorregulación[12]. Todos ellos requieren de «la capacidad de razonar deductiva e inductivamente, comprobar hipótesis y formular teorías»[13].

Durante la adolescencia se desarrolla el pensamiento abstracto, a partir del cual el individuo comienza a reflexionar sobre sí mismo y a dar forma a sus propias teorías y sistemas de creencias, tanto en el terreno personal como en el ámbito religioso, social y político. Esta misma capacidad conlleva una posición *egocéntrica* que se pone de manifiesto a través de un mesianismo que hace que las teorías mediante las cuales se representa el mundo se centren en la actividad reformadora que se siente llamado a desempeñar en el futuro[14].

El egocentrismo se manifiesta, por un lado, en una cierta incapacidad para concebir con realismo las posibilidades de aplicación de las teorías que se tienen sobre algo; y por otro, en la excesiva confianza en el poder de las ideas como elementos transformadores de la realidad, lo que provoca esa incomprensión o inadmisión de posiciones contrarias a las suyas, de la que tantas veces se quejan los adultos[15].

Erickson señala que, en el terreno axiológico, la juventud asume diferentes posiciones de rechazo a las normas y valores tradicionales: una posición *premoral* que niega toda necesidad de una moralidad; una posición *amoral* que hace alarde de las normas aceptadas; una posición *antimoral* que niega militantemente toda autoridad, y finalmente una posición *antiautoritaria*, y sin embargo moralista, que condena al mundo adulto con el fervor de los justos; todo dentro del contexto de una insistencia en que la inflexible vitalidad de la juventud no debe rendirse al sistema existente[16].

La juventud es igualmente el momento en el que se consolidan las competencias específicas y las capacidades, en general, del individuo para establecer su adaptación y ajustes frente al mundo, a la realidad, al entorno social; como son la internalización de pautas culturales y de valor; el perfeccionamiento de habilidades técnicas; comunicativas y sociales; desarrolla su autonomía frente a su medio y la eficiencia de las acciones instrumentales encaminadas a un fin[17]. Lo anterior se debe al nivel alcanzado a esta edad en

lo que González Rey llama la función reguladora o consciente-volitivo, que se constituye por la unidad de la cognición y el afecto, a partir de la cual el sujeto guiará su conducta para alcanzar las metas que proyecte[18].

Cómo se presenten estos cambios, el tiempo en que inicien y en el que terminen, dependerá de la clase social a la que pertenezca el joven, su nivel educativo, el campo social en el que se desenvuelva, sus características individuales, etc. A su vez, estos factores incidirán en los hábitos culturales relacionados con los medios de comunicación masiva.

**Los medios masivos de comunicación: ¿televisión *vs.* lectura?**

Como ya se mencionó, el proceso de internalización de pautas culturales y de valor, el perfeccionamiento en la adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general, sociales se consuma en la adolescencia, y es en este aspecto donde se ha reconocido un papel a los medios masivos de comunicación como *agencias de socialización*[19], aunque no se conocen a ciencia cierta sus verdaderos alcances.

Sin embargo, los públicos de dichos medios no son receptáculos vacíos a donde cae la información y se dejan influenciar por ellos, como muchas veces se les ha considerado. La recepción de medios masivos, al igual que cualquier otra forma de comunicación, es un proceso sumamente complejo, en el que emisor y receptor comprometen sus propios mundos simbólicos, además de que el uso que se hace de cada uno de los medios, sus diferencias tecnológicas y la forma de manejar contenidos los diferencia.

Por ejemplo, la amplitud del acceso a la televisión se encuentra en contraste con la limitada práctica de la lectura. Por otro lado, la televisión cuenta con "mecanismos", como la producción de noticias ya digeridas, en tanto la lectura implica haber adquirido y desarrollado la habilidad de la leer, conocer un

Regino Vázquez

vocabulario mínimo, pero sus elementos de convicción son menos sugestivos[20].

Son varios los que comparan los hábitos de lectura con la tendencia a ver televisión y por momentos, es común encontrarse con la queja de que la primera práctica se está perdiendo para dejar paso a la segunda, incluso se llega a tomar como un esquema de causa-efecto.

No obstante, ha habido estudios que señalan que una cosa no obstaculiza a la otra. Alicia Peredo menciona que algunos estudios han culpado [de] la muerte del libro y la lectura a los avances tecnológicos; sin embargo, otras investigaciones de carácter nacional han demostrado que la televisión no es un factor determinante como para aseverar que impide la lectura.[21]

Cabría preguntarse si ¿antes de la llegada de la televisión a nuestro país, se tenía cultivado el hábito por la lectura? Si se toma en cuenta que en México hasta antes de la Segunda Guerra Mundial un amplio sector de la población vivía en zonas rurales, donde la lectura no suele ser una actividad muy frecuentada, y que el nivel escolar promedio hace apenas unos años era de tercer grado de primaria, bien cabe la suposición de que no había tales hábitos entre la mayoría de nuestra población.

Por otro lado, no hay que olvidar que en México se producen gran cantidad de historietas -a principios de los ochenta eran alrededor de cien millones al mes[22]-, que resultan atractivas por manejar preferentemente imágenes, ser de bajo costo y con variedad de temas, los cuales requieren de una mínima preparación para ser abordados, y constituyen el medio por el cual muchos mexicanos mantienen contacto con la letra impresa[23].

De hecho, se ha encontrado que entre la población joven y adulta no escolarizada se acostumbra leer principalmente el periódico y las historietas, libros (la Biblia, *best sellers* y, algunos, poesía) y en menor grado revistas[24]. Por otra parte, en los últimos años se ha presentado un enorme desarrollo de la producción de libros debido, en parte, al aumento de escolaridad de la población en general, al vigoroso aumento de la investigación científica y la creciente especialización profesional[25].

También es importante aclarar algunas diferencias que se presentan al abordar los medios impresos y la televisión como objetos de estudio. Ésta última, desde su aparición fue estudiada como un medio electrónico transmisor e inculcador de ideas y contenidos, y no en términos de una *comunicación televisiva,* en la cual se establecen relaciones de intercambio entre el público y el medio. La televisión entonces se concibió (y muchos aún la conciben) como un medio "con todo el poder para influir directamente en su público receptor"[26], sobre todo si se trata de niños y jóvenes en formación; «apocalíptica», según el concepto que acuñó Umberto Eco (1964)[27] en su texto *Apocalípticos e integrados*, como parte de una anticultura, que vulgariza el conocimiento y los valores culturales.

Por otra parte, aunque en nuestros días es común escuchar las lamentaciones por la poca o nula frecuencia de la lectura, como la denuncia de "una enfermedad social inaceptable", que alcanza sobre todo a niños y jóvenes –según decir de padres, maestros y políticos-, este discurso es reciente, se remonta apenas a veinticinco años atrás[28]. El libro también fue considerado un medio apocalíptico, ya que con la invención de la imprenta «se inicia la producción para las masas», poniendo a disposición de muchos lo que hasta entonces había sido privilegio de pocos, al mismo tiempo que amenazaba los procesos orales de enseñanza, al igual que hoy la televisión parece amenazar la cultura escrita[29].

Así como la satanización del libro –y de los impresos en general- en su momento no permitió comprender los alcances y beneficios que estos medios podían tener para el desarrollo de la cultura, parece tocar ahora a la televisión ocupar el banquillo de los

acusados. Ya algunos investigadores han resaltado, a través de sus estudios, su importancia, no sólo por la información que transmiten, sino también por los mecanismos y habilidades mentales que despierta, además de señalar que no hay evidencias de que la televisión y la lectura se opongan[30].

**El consumo es cultura**

Para avanzar en el conocimiento de los procesos de preferencia y recepción de los jóvenes respecto a los medios de comunicación de una manera no reduccionista, es necesario reconocer a los primeros como agentes participantes, que pueden tomar decisiones que están inscritos en contextos sociales en los que han aprendido y asimilado pautas de conducta, principios, valores e incluso necesidades.

El consumo es «el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos»[31] para satisfacer necesidades, las cuales, aun las que tienen una base «fuertemente» biológica, son el «resultado de la interiorización de determinaciones de la sociedad y de la elaboración psicosocial de los deseos»[32]. Al consumir se intercambian significados. Cuando alguien selecciona, compra y utiliza un bien o un servicio, contribuye «a la construcción de un universo inteligible», porque al apropiarse de los objetos se les carga de significados[33].

La sociedad a la que están dirigidos los medios de comunicación no es monolítica, está fragmentada según el *status* socioeconómico, la subcultura, la edad, el sexo o la etnia, lo que define segmentos específicos de consumidores de los medios. Estos segmentos juegan el rol de *comunidades de interpretación*, o sea, grupos sociales unidos por un conjunto de prácticas particulares, donde, específicamente las comunicativas permiten la apropiación o reapropiación de los mensajes, dándoles significado[34]. Conforman el contexto en el que se ubican las fuentes de mediación.

Guillermo Orozco define la mediación como "instancias estructurantes de la interacción de los miembros de la audiencia, que configuran particularmente la negociación que realizan con los mensajes e influyen en los resultados del proceso"[35]. Estas mediaciones se manifiestan en las prácticas de consumo de medios, los cuales, como productos culturales, son comprendidos, valorados, aceptados de acuerdo con los factores económicos, sociales, históricos, etc. de los grupos que los consumen[36].

Los jóvenes al mismo tiempo son miembros de una familia y generalmente pertenecen a un grupo de pares, vecinos y compañeros; también son estudiantes y pertenecen a otras instituciones, [...] su participación regular en estas instituciones significa que siguen algunas 'reglas' y procedimientos institucionales, y son objeto de diferentes mediaciones, aún cuando su participación sea algo ocasional[37].

En la recepción no solamente los mensajes adquieren significado, la misma actividad de recepción puede ser significativa para las audiencias, lo cual influirá en los textos que sean atendidos y la forma en que se atiendan, ya que cada medio exige distintas maneras de recepción. Lo que se busca al estudiar el significado de la actividad receptora es analizar sus características prácticas y la importancia que tienen para los individuos implicados, de acuerdo con sus grupos de pertenencia. Es importante conocer cómo responden los jóvenes a cada medio, para poder comprender porqué distintos grupos se acercan o no a ellos[38].

**El consumo de televisión y de medios impresos por los jóvenes**

Hay estudios que indican que durante los primeros grados escolares el tiempo que el niño dedica a ver la televisión es de dos horas al día; a partir de ahí aumenta hasta alcanzar un máximo de tres a cuatro horas hacia el sexto año de primaria y bajando lentamente este promedio durante los primeros años de bachillerato[39]. Se calcula que el adolescente mexicano promedio pasa 3.6 horas al día frente al televisor[40]. Por otra parte, durante ésta última etapa, la práctica de la

lectura podría presentar una tendencia a aumentar en los jóvenes en función de las exigencias y motivaciones escolares.

Helena Beristáin comenta, como parte de su experiencia como maestra de preparatoria, que el joven auxiliado por unas gotitas de teoría literaria -las estrictamente necesarias para inducirlo a participar en cada ejercicio, y teniendo oportunamente a su alcance los libros idóneos de consulta, se lanza al análisis y a la obtención de conclusiones con el entusiasmo de un campeón que ensaya en los territorios que le son familiares. Y adquiere así el gusto -y a veces el vicio- de leer a los clásicos[41].

Un estudio realizado por Adrián de Garay en la ciudad de México sobre consumo cultural en jóvenes de 21 a 25 años mostró cómo las diferencias socioeconómicas repercuten sobre las preferencias en la ocupación del tiempo libre: los universitarios de clases altas se inclinan por actividades privadas: escuchar música, ver televisión (videos, señal restringida) y, en ocasiones, hacer uso de su biblioteca privada. Los universitarios de clase media frecuentan más lugares públicos como museos, librerías y cines, pero en su actividad privada recurren con mayor frecuencia a la televisión; el grupo más diferenciado fue el de jóvenes trabajadores con bajo nivel escolar, quienes usan más la calle y los espacios abiertos para sus actividades recreativas, aunque también, en privado, hacen uso de la televisión, el video y la música[42].

Por su parte, Valerio Fuenzalida encontró entre jóvenes campesinos de Chile que 64.2% de los varones de este grupo de edad ve televisión hasta dos horas diarias y el 55.6% de las jóvenes lo hacen de dos a cuatro horas y hasta más, mientras que la lectura no es algo común para ellos: refiriéndose a periódicos y revistas, aproximadamente el 40% no lee o lee menos de una vez al mes y parece que los que más lo hacen es de una a dos veces por semana, siendo tan sólo cerca del 30%[43].

Los dos estudios anteriores hacen notar que ver televisión es común para jóvenes de diferentes medios -urbano y rural- y diversos estratos socioeconómicos, llegando a ocupar varias horas de su tiempo libre. En lo que se refiere a la lectura, también habrá que advertir cómo ésta es una actividad poco recurrida, sin embargo, tiene algunos referentes en grupos con alta escolaridad.

En encuestas recientes aplicadas en esta ciudad de Guadalajara se ha encontrado que, en lo que se refiere al consumo de revistas –medio masivo impreso de mayor preferencia entre los jóvenes[44]-, señalan principalmente títulos de historietas (11.5% de las menciones), revistas musicales y de espectáculos (9.2% cada una)[45]. En cuanto a la lectura de libros, los jóvenes de preparatoria dicen leer por placer (50.8%) y por motivos de estudio (30.8%); no leen principalmente por falta de recursos (22.5% dice no tener qué leer y 17.8% no tener dinero para comprar libros). Entre los tipos de libros que leen con más frecuencia están los libros de texto (31.2), aunque sus preferidos sean el género de novela (26.7) y el tema de superación personal (14.4). Dicen seleccionar sus lecturas por criterios propios (33.9%), por recomendaciones de amigos (27.5) y de maestros (22.8), principalmente. Las recomendaciones de los padres sólo fueron reportadas por el 6.7% de los jóvenes[46].

Para tratar de profundizar en el conocimiento de lo que para los jóvenes significa el consumo de televisión y medios impresos, cuáles son los mitos que surgen entre ellos respecto a estos medios, cuáles son los textos sobre los que les interesa recabar información, se realizaron observaciones en dos grupos de dos preparatorias de la zona metropolitana de Guadalajara: uno de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) y otro de la Universidad de Guadalajara (UDG), así como entrevistas a algunos de sus miembros. Con esto se busca tener diferentes contextos pedagógicos, axiológicos[47] y socioeconómicos. En esta presentación se mencionarán algunos de los datos recabados con un grupo de cinco estudiantes femeninas de la UNIVA[48], que tienen la particularidad de estar en un adiestramiento técnico en Comunicación.

Con la observación, como una forma de exploración, se trató de identificar las redes de relaciones en cada grupo, los grupos de pares, la relación entre alumnos y profesores, así como reconocer con cuáles de éstos se identifican los grupos; sondear cómo aparecen en las conversaciones cotidianas de los jóvenes lo relativo a los medios de comunicación, y en especial a la televisión, las revistas y los libros, así como si se presenta su uso.

La entrevista en profundidad se utilizó por ser una forma de interacción en la que los entrevistados, en este caso un grupo de amigas (*pares*) dentro del salón de clases, pueden desarrollar temas específicos, donde indiquen sus puntos de vista, manifiesten los mitos que circulan respecto a los medios y a sus lecturas y los aspectos que más les interesan y con los que suelen identificarse. A través de sus discursos se pretende reconocer la información que manejan, la familiaridad con que tratan los temas, esto es, su apropiación.

Los hallazgos hasta el momento realizados indican que la televisión es el medio preferido y al que más de su tiempo libre le dedican las jóvenes entrevistadas (solamente una de cinco estudiantes entrevistados dijo preferir la radio) y es también una referencia frecuente en clases –como fuente de información actualizada, de dudas y de ejemplos prácticos- y, sobre todo, en la conversación cotidiana con los compañeros –las tramas de las telenovelas, los chistes de programas cómicos, la vida de los actores-. Sin embargo, es concebido por las jóvenes sólo como una forma de entretenimiento, una distracción, que alguien incluso calificó como "un lujo". Si un día no pueden ver televisión no lo juzgan importante, ya que eso les "permite" realizar otras actividades, como salir a pasear, hacer su tarea o escuchar música.

A pesar de ello, convienen que "hay personas" (*otros*) a los que la televisión "les chupa el seso", "se envician", por lo que los entrevistados señalan estar gustosos de no ser así. Reconocen que aprenden de la televisión –en ese sentido la igualan a la escuela-, pero creen tener el control de ese aprendizaje: "Cada quien aprende lo que quiere y lo que no, no". Consideran que en la televisión pueden instruirse sobre problemas de la vida cotidiana, ya que las situaciones que pasan en telenovelas y series juveniles son verosímiles, sin embargo al preguntarles qué de eso han aplicado en su vida, señalan que nada, pero que a *otros* les puede servir.

No piensan que sea necesario que sus compañeros de charla vean televisión o los programas que ellos comenten, pero una de las jóvenes menciona que si ella fuera quien no viera nada de televisión se sentiría muy incómoda, aunque reitera que "eso no sería importante".

Para ellas, un canal *ideal* de televisión debería tener programas cómicos principalmente, pocos comerciales y excluir los contenidos violentos. El gusto que ellas manifiestan por los cómicos lo conceptuaron, en la segunda entrevista (de cinco), como una característica distintiva de su grupo de pares de otro del mismo salón, al que consideran antagónico al suyo; pero en entrevista posterior comentaron asombradas que a los otros también les gusta ese tipo de programas.

Por otra parte, la lectura, aunque se percibe como una actividad tediosa, se estima necesaria, ya que se le vincula con "tener cultura", "no ser burro", ya que "nutre el cerebro". Aún así, no la tienen por una tarea exclusiva de los "intelectuales", pero sí marcan diferencias entre los objetivos de éstos al leer y los de otros: los primeros leen para informarse, para conocer, mientras los demás lo hacen para entretenerse.

Mencionan en las entrevistas que leen cuando no tienen nada más que hacer. A tres de ellas les cuesta trabajo concentrarse en sus lecturas, sobre todo las escolares, por lo que tienen que hacerlas a solas y con la menor cantidad de distracciones posible. Una de las muchachas, que dijo leer con cierta frecuencia (los fines de semana y en vacaciones) y mantener una buena concentración en su lectura ("si me interesa lo que leo, nada me distrae"), siente que pierde el tiempo cuando lee, porque deja de hacer "muchas cosas". En

esto están de acuerdo sus compañeras, y la comparan con la televisión, que se puede ver mientras se realizan otras actividades, ya que requiere de menor concentración.

La lectura no es parte de la conversación frecuente entre estos pares, sobre todo la de libros. No creen que eso les interese a las demás, pero en una de las entrevistas descubren que tres de ellas han leído los mismos libros, y entonces los comentan. Dicen que más bien acostumbran hablar de ello con familiares. Uno de los casos, la chica que lee con frecuencia, utiliza como una forma de relacionarse con los jóvenes que le gustan la conversación sobre lecturas (menciona que ha recomendado una novela que trata de problemas románticos entre jóvenes), porque "quiero que sepan lo que yo sé" (quizás quiso decir "quiero que sientan lo que yo siento").

Las revistas en ocasiones son objeto de lecturas compartidas y de préstamos. Les gustan las revistas juveniles, en especial sus consejos de belleza, modas, los chistes y los comentarios sobre gente del espectáculo.

Respecto de los libros que coincidieron en leer, corresponden al autor Carlos Cuauhtémoc Sánchez. Esta preferencia se debe, según dicen ellas mismas, a que plantea de forma clara en sus novelas los problemas que viven los adolescentes, "problemas reales", y les da información al respecto. En cada caso fueron los padres quienes recomendaron esas lecturas y por lo general son ellos quienes proveen de libros a estos jóvenes. De hecho, las entrevistadas opinaron que son los padres en el hogar quienes deben inculcar el gusto por la lectura y que los profesores sólo son un apoyo en esta tarea. En cuanto a las revistas, son las mismas muchachas quienes las compran y, a veces, las coleccionan.

Una forma de identificar el aprecio que se tiene en relación con una mercancía es la estimación que se le tiene como regalo, tanto para darlo como para recibirlo. Sólo una persona del grupo ha regalado un libro a otro del mismo grupo, porque sabía que lo quería. Las demás no han dado libros, pero dicen que lo harían si supieran que al otro le gusta leer. Cuando ellas han recibido como regalo un libro ha sido desilusionante: esos libros no les han gustado o hubieran preferido otra regalo.

Hablando de la relación entre televisión y libros, dicen no encontrar ninguna y marcan como una diferencia fundamental entre estos medios que en la televisión se encuentra más variedad en forma constante, mientras que "el libro siempre dice lo mismo". En cambio, entre televisión y revistas consideran que ambos tratan temas semejantes: artistas, telenovelas, etc.

Para la selección de programas televisivos, revistas y libros dicen atender sus propios criterios y no tanto las recomendaciones de otras personas, trátese de amigos, profesores o familiares[49]. Asimismo señalan que las opiniones de éstos no afectan su forma de percibir los textos de estos medios, sin embargo sí lo han hecho los conocimientos que han adquirido como parte de su adiestramiento en comunicación, ya que ahora ponen mayor atención en la forma de presentación (en el caso de la televisión, tomas, iluminación, cortes; en medios impresos, redacción, ortografía), mas no en el contenido.

Los datos expuestos son sólo una descripción de lo recabado. Podría decirse por el momento que la televisión, aunque explícitamente es menospreciada, por el tiempo que se dedica a su consumo (tiempo que podría utilizarse en "mejores" actividades) y a sus comentarios; representa un consumo significativo, es un medio que provee de entretenimiento, temas de conversación (a través de ella pueden identificarse) e información de actualidad.

El consumo de revistas también parece ser significativo, porque permiten compartir actividades, información y las revistas mismas; se pueden tomar como indicadores de la importancia que reviste el tiempo y el dinero invertido en este consumo.

Los libros, por el contrario, aunque explícitamente es bien valorado, en la práctica se le menosprecia, los intercambios son limitados, se le dedica mucho menos tiempo que a otras actividades y al parecer no hay inversión monetaria por parte de esta población. Esta información deberá ser analizada más en profundidad y compararse con loa obtenida en la preparatoria de la UDG, con el fin de identificar semejanzas y diferencias en la significación que para estos jóvenes tiene el consumo de televisión, libros y revistas.

Bertha Alicia Valle

## Notas

[1] Carretero, 1991, p. 9.

[2] Carretero, 1991, p. 10.

[3] Carretero, 1991, p. 13. Las etapas en las que divide el autor la adolescencia son *pubertad* y *adolescencia* propiamente dicha como segunda fase, que aquí señalo como *juventud*, que es el término más comúnmente utilizado y cuyos límites de edad no están claramente establecidos.

[4] Mead, 1989, p. 37.

[5] Véase MEAD, 1989.

[6] Champange, 1993, pp. 67-68.

[7] Champange, 1993, pp. 66-67.

[8] Champange, 1993, pp. 67-68.

[9] Carretero, 1991, p. 20.

[10] Mead, 1989, p. 38.

[11] Carretero, 1991, p. 21.

[12] Carretero, 1991, p. 100.

[13] Carretero, 1991, p. 31.

[14] Cuando se habla del *egocentrismo* según Piaget, se trata de una confusión o falta de diferenciación por parte del sujeto entre los aspectos del propio pensamiento y los elementos de la realidad, debida al desequilibrio cognitivo que acompaña a cada estadio del desarrollo intelectual. Carretero, 1991, p. 31.

[15] Carretero, 1991, p. 31.

[16] Erickson, 1979, pp. 135-136.

[17] Carretero, 1991, p. 99.

[18] González, 1983, pp. 2-5.

[19] El término *agencias de socialización* es empleado por Giddens para referirse a los grupos y contextos sociales que llevan

gradualmente al hombre a convertirse en un ser "autonciensciente y capaz de conocer" las formas de la cultura donde vive. Entre ellas están también la familia, los grupos de amigos y la escuela. Véase Giddnes, 1991, pp. 109-112.

[20] Orozco, 1994, pp. 21-22.

[21] Peredo, 1994, p. 12.

[22] Arredondo, México, 1986, p. 21.

[23] Charles, 1992, p. 15.

[24] Peredo, 1994, pp. 20-21.

[25] Dahl, 1991 p. 249.

[26] Charles, 1996, p. 21.

[27] Cortés, 1986, pp. 45-54.

[28] Chartier, 1994, pp. 17-19.

[29] Cortés, 1986.

[30] En México, investigadores como Guillermo Orozco, Mercedes Charles y Delia Crovi han escrito diversas obras al respecto.

[31] García, 1993, p. 24.

[32] García, 1993, p. 23.

[33] García, 1983, pp. 15-42.

[34] Orozco, 1996, pp. 91, 105.

[35] Orozco, 1996, p. 74.

[36] Corona, 1993, p. 51.

[37] Orozco, 1996, p. 79.

[38] Corona, 1993, p.49. Las autoras se refieren específicamente a la lectura de libros por parte de niños, sin embargo, sus conceptos me parecieron adecuados para la población y la actividad que aquí interesan.

[39] Fernández, 1986, p. 51.

[40] Gil, 1993, p. 11.

[41] Beristáin, 1993, p. 22.

[42] Pérez, 1995, pp. 183-195.

[43] Orozco, 1992, p. 132. Cabe aclarar que el medio masivo más atendido por esta población es la radio: 60% de los adolescentes la escucha de una a tres horas diarias y el 40% restante de tres a cinco horas.

[44] Mora, 1995.

[45] Caballero, 1995.

[46] Ceo, 1996.

[47] Con axiológicos me estoy refiriendo a los valores que sostiene cada una de las escuelas, como instituciones, desde su fundación y/o en su desarrollo, los cuales pueden ser o no compartidos por los jóvenes que en ellas estudian.

[48] La información que a continuación se menciona forma parte de una investigación que se realiza por la autora como tesis para obtener el grado de maestría. Los datos son preliminares.

[49] Curiosamente señalan que atienden más las sugerencias de otras personas si se trata de películas de cine.

## Referencias


ARREDONDO RAMÍREZ, Pablo
1986 *Los medios de comunicación en Jalisco.* México, Universidad de Guadalajara.

BERISTÁIN, Helena.
1983 «Los lenguajes práctico y artístico, y el adolescente en la ENP». En *Perfiles educativos*, Núm. 60.

CABALLERO HOYOS, Ramiro et. al.
1995 *Efectos de cultivo de los medios de comunicación sobre las conductas sexuales de riesgo para la adquisición del VIH en los adolescentes de Guadalajara.* Sin publicar. México, Instituto Mexicano del Seguro Social.

CARRETERO, Mario et al.
1991 *Psicología evolutiva 3: Adolescencia, madurez y senectud.* España, Alianza.

CEO
1996 *Encuesta sobre hábitos de lectura a estudiantes de bachillerato de la Universidad de Guadalajara en planteles de la zona metropolitana de Guadalajara.*

CORONA Berkin et al.
1993 "El libro como objeto cultural. Un estudio comparativo con niños de dos grupos sociales". En *Comunicación y Sociedad.* Núms. 18-19.

CORTÉS ROCHA, Carmen
1986 *La escuela y los medios de comunicación de masas.* México, Secretaría de Educación Pública.

CHARLES, Creel et al.
1992 *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños.* México, ILCE/ UNESCO.

CHARLES Creel, Mercedes
1996 "Del estudio de los medios, a la incorporación de las audiencias". En *Tecnología y comunicación educativas.* Núm. 26.

CHARLES CREEL, Mercedes/Guillermo Orozco G.
1992 *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños.* México, ILCE/ UNESCO.

CHARTIER, Anne-Marie/Jean Hébrard
1994 *Discursos sobre la lectura (1880-1980).* España, Gedisa.

DAHL, Suend
1991 *Historia del libro.* México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza.

ERICKSON, Erik
1979 *Sociedad y adolescencia.* México, Siglo XXI.

FERNÁNDEZ-Collado et al.
1986 *La Televisión y el niño.* México, Oasis.

PÉREZ, Gabriel
1995 *Comunicación y espacios culturales en América*

*Latina. Cátedra UNESCO de Comunicación Social*. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.

GARCÍA CANCLINI, Néstor
1993 *El consumo cultural en México*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

GIDDENS, Anthony
1991 *Sociología*. España, Alianza.

GILOLIVO, Ramón
1993 *Televisión y cultura. Hacia el caos sensorial*. México, Universidad de Guadalajara.

GONZÁLEZ REY, Fernando
1983 *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Cuba, Ciencias Sociales.

CHAMPANGE, Patrick *et al*
1993 *Iniciación a la práctica sociológica*. México, Siglo XXI.

MEAD, Margaret,
1989 *Adolescencia y cultura en Samoa*. México, Paidós.

MORA ROSAS, José Manuel
1995 *Perfil de la oferta y el consumo cultural en Guadalajara. Población juvenil*, tesis de licenciatura, mimeografiada. México.

PEREDO MERLO, Alicia
1994 *Qué, cuánto y dónde leen los niños en Jalisco*. México, Secretaría de Cultura.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo
1992 *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México, Universidad Iberoamericana.

1994 *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México, Universidad Iberoamericana.

1996 *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. España, Universidad Iberoaméricana/Ediciones de la Torre.

SÁNCHEZ RUIZ, Enrique E.
1992 *Tendencias en la investigación sobre televisión en México*. Universidad de Guadalajara, México, 1992.

Heriberto Cano

Rafael Sánchez

# Documento
# Declaración de los Derechos del Niño
# O.N.U. (NEW YORK 1989)

*** Jorge A. Soto Niño**

ART. 1 DEFINICIÓN DE NIÑO

Se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad, de acuerdo a la legislación vigente de los Estados miembros.

ART. 2 PROTEGER AL NIÑO DE LA DISCRIMINACIÓN

Es el principio de que todos los derechos enunciados en la presente declaración se aplican a todos los niños sin distinción alguna, y la obligación de los Estados miembros de proteger al niño de toda forma de discriminación.

ART. 5 ORIENTACIÓN DEL NIÑO

La obligación de los Estados miembros de respetar los derechos y deberes de los padres y de los familiares de impartir orientación al niño en consonancia con la evolución de sus facultades.

ART. 6 DERECHO A LA VIDA

El derecho intrínseco a la vida, y la obligación de los Estados miembros de garantizar la supervivencia y desarrollo del niño.

ART. 7 NOMBRE Y NACIONALIDAD

El derecho a un nombre y a adquirir una nacionalidad desde el nacimiento.

ART. 8 PRESERVACIÓN DE LA IDENTIDAD

La obligación de los Estados miembros de proteger, y si fuera necesario, de restablecer los elementos básicos de la identidad del niño (Nombre, Nacionalidad y Relaciones Familiares).

ART. 9 CONTACTO CON LOS PADRES Y DERECHO A NO SER SEPARADO DE ELLOS

El derecho del niño de vivir con sus padres excepto cuando sea necesario en el interés superior del niño.

ART. 10 REUNIÓN DE LA FAMILIA

El derecho del niño y de sus padres de salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país a los efectos de la reunión de la familia o del mantenimiento de las relaciones entre padres e hijos.

ART. 11 RETENCIÓN Y TRASLADOS ILÍCITOS

La obligación de los Estados miembros de luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños por uno de los padres o una tercera persona.

* Coordinador de Posgrado, F.H. y C.S., UNIVA

ART. 12 EL DERECHO DE EXPRESAR LA PROPIA OPINIÓN

El derecho del niño de expresar su opinión y de que esta sea tenida en cuenta.

ART. 13 LIBERTAD DE EXPRESIÓN E INFORMACIÓN

El derecho del niño de difundir, por cualquier medio y sin consideración de fronteras, sus convicciones e ideas, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros. El derecho del niño de buscar, recibir y difundir informaciones.

ART. 14 LIBERTAD DE PENSAMIENTO, DE CONCIENCIA Y DE RELIGIÓN

El derecho del niño de escoger y participar libremente sus creencias y de recibir la dirección en el ejercicio de su derecho conforme a la evolución de sus facultades.

ART. 15 LIBERTAD DE ASOCIACIÓN

El derecho del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones, siempre y cuando ello no vaya en menoscabo del derecho de otros.

ART. 16 DERECHO A NO TENER INJERENCIAS EN SU VIDA PRIVADA

El derecho a no sufrir injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, ni ataques ilegales a su honra o reputación.

ART. 17 USOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La importante función que desempeñan los medios de comunicación en la difusión de información que tenga por finalidad promover el bienestar moral del niño, así como el conocimiento de los pueblos y la comprensión entre los pueblos.

ART. 18 CRIANZA Y DESARROLLO DEL NIÑO

El principio de que los padres o, en su caso, los tutores tienen la responsabilidad primordial de la crianza del niño, y de que los Estados miembros deberían prestar la asistencia apropiada para tal fin.

ART. 19 PREVENCIÓN DE LOS ABUSOS

La obligación de los Estados miembros de proteger al niño contra toda forma de malos tratos mientras se encuentren bajo la custodia de sus padres y de tomar las medidas apropiadas para la prevención y el tratamiento.

ART. 20 EL NIÑO PRIVADO DE SU MEDIO FAMILIAR

La obligación de los Estados miembros de proporcionar protección y asistencia especiales al niño privado de su medio familiar y de asegurar otros tipos de cuidados, entre otros la colocación en otra familia o en instituciones adecuadas de protección de menores.

ART. 21 ADOPCIÓN

La obligación de los Estados miembros de asegurar que la adopción no sea permitida más que en el interés superior del niño.

ART. 22 NIÑO REFUGIADO

La adopción de medidas adecuadas en favor del niño refugiado o que solicite el estatuto de refugiado, y la obligación de los Estados miembros de cooperar con las organizaciones que ofrecen este tipo de protección y asistencia.

ART. 23 EL NIÑO IMPEDIDO

El derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y a beneficiarse de una educación y formación apropiadas que favorezcan su autonomía y

faciliten su participación activa en la vida de la comunidad.

ART. 24 SALUD Y SERVICIOS MÉDICOS

El derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud, haciendo especial hincapié en la atención primaria de la salud y de los cuidados preventivos, así como la reducción de la mortalidad infantil. La obligación de los Estados miembros de tomar las medidas apropiadas para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud del niño.

ART. 25 EXAMEN PERIÓDICO DEL NIÑO INTERNADO

El derecho del niño internado por las autoridades competentes para los fines de atención, protección y tratamiento, de que se examine periódicamente el tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias de su internamiento.

ART. 26 SEGURIDAD SOCIAL

El derecho del niño a beneficiarse de la seguridad social.

ART. 27 NIVEL DE VIDA

El derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado, de responsabilidad primordial de los padres de proporcionárselo, y la obligación de los Estados miembros, con arreglo a sus medios, de adoptar medidas apropiadas para ayudar a los padres a dar efectividad a este derecho.

ART. 28 EDUCACIÓN

El derecho del niño a la educación y la obligación de los Estados miembros de implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, lo antes posible. La administración de la disciplina escolar de modo compatible con la dignidad humana del niño.

ART. 29 FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN

El reconocimiento por parte de los Estados miembros de que la educación debería estar encaminada al desarrollo de la personalidad y de las aptitudes del niño preparándolo para una vida adulta activa, al desarrollo del respeto de los derechos humanos fundamentales y al desarrollo del respeto de la propia identidad cultural y valores nacionales así como de las civilizaciones distintas de la suya. El desarrollo del respeto del medio ambiente.

ART. 30 DERECHOS CULTURALES, RELIGIOSOS Y LINGÜÍSTICOS

El derecho del niño que pertenezca a una minoría étnica o que sea indígena a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.

ART. 31 DESCANSO Y ESPARCIMIENTO

El derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a participar en la vida cultural en las artes.

ART. 32 TRABAJO INFANTIL

La obligación de los Estados miembros de proteger al niño contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación y desarrollo, de fijar una edad mínima para trabajar y de reglamentar las condiciones de trabajo.

ART. 33 USO ILÍCITO DE ESTUPEFACIENTES

El derecho del niño de ser protegido del uso ilícito de estupefacientes y de que se le utilice en la producción y el tráfico ilícito de esas sustancias.

ART. 34 EXPLOTACIÓN SEXUAL

El derecho del niño de ser protegido contra todas las

formas de explotación y abuso sexuales, incluso laprostitución o la participación en materiales pornográficos.

ART. 35 SECUESTRO, VENTA O TRATA DE NIÑOS

La obligación de los Estados miembros de tomar todas las medidas necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños.

ART. 36 OTRAS FORMAS DE EXPLOTACIÓN

El derecho del niño de ser protegido contra otras formas de explotación no previstas en los Art. 32, 33, 34 y 35.

ART. 37 TORTURA Y PENA CAPITAL

La prohibición de la tortura y de tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes.

ART. 38 CONFLICTOS ARMADOS

El principio de que ningún niño menor de 15 años sea reclutado por las fuerzas armadas y participe directamente en las hostilidades, y el principio de que el niño afectado por un conflicto armado reciba protección y cuidados.

ART. 39 RECUPERACIÓN Y REINTEGRACIÓN

La obligación de los Estados miembros de promover la recuperación física y psicológica, y la reintegración social de todo niño víctima de cualquier forma de abandono, explotación o malos tratos.

Regino Vázquez

ART. 40 ADMINISTRACIÓN DE LA JUSTICIA Y PROCEDIMIENTOS PENALES DEL NIÑO QUE INFRINGE LA LEY

El derecho de ser presunto inocente, el derecho a una asistencia jurídica y a un juicio equitativo conforme a la ley, de que la asistencia tenga más en cuenta la readaptación que el castigo. La separación de los adultos detenidos y el derecho a mantener el contacto con su familia.

ART. 42 DIFUSIÓN DE LA CONVENCIÓN

La obligación de los Estados miembros de dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la convención, tanto a los adultos como a los niños.

**Comentario**

La convención efectuada en el seno de la Organización de las Naciones Unidas para abordar el tema de los Derechos del Niño, obtuvo el consenso de todos los países miembros de la Organización; quienes de manera colegiada y temática se dieron a la tarea de revisar los trabajos previos que desde la década de los 50's se venían realizando en torno a los derechos del niño. No son los derechos del niño precisamente una propuesta original de las Naciones Unidas, por el contrario, son contribuciones importantes desarrolladas por los Organismos No Gubernamentales (ONG's): asociaciones pro-derechos humanos, academias y activistas sociales quienes desde hacía ya varios años habían dado la voz de alerta en torno a la situación de indefensión de los niños en el mundo.

Previo a esta convención, en toda Latinoamérica ya se venía desarrollando un trabajo fuerte y serio para proteger a los «hijos de Latinoamérica» de situaciones que cada vez eran más comunes en nuestro continente como la explotación laboral y sexual del niño, la utilización de menores por parte de narcotraficantes para la transportación y venta de sustancias ilícitas, así como para el ajuste de cuentas entre los «cárteles». Lo anterior ha dejado como resultado, en países como Colombia, que aparezcan «sicarios» de entre 10 y 14 años de edad, el tráfico y venta ilícita de niños, y en ocasiones, la venta de órganos para trasplantes hacia países europeos, asiáticos, Estados Unidos y Canadá. Por otro lado, se presenta la utilización de niños en los conflictos armados en países centroamericanos y sudamericanos. Se sabe de niños que fueron reclutados por los grupos armados bajo la amenaza de atentar contra sus familias, recientemente se ha descubierto en países africanos este tipo de prácticas.

Lo anterior es sólo un ejemplo de la situación en la que los niños se encontraban sin que las legislaciones de las distintas naciones pudieran o quisieran hacer algo al respecto. Por esta razón es que activistas en derechos humanos y ONG's, preocupados por el presente de los niños y el futuro de esos hombres y

Rafael Sánchez

mujeres, lucharon durante décadas enteras por proteger a los menores de edad, hasta que la presión social y de los medios de comunicación hicieron eco en el más alto organismo internacional para que se tomaran las medidas pertinentes en beneficio de ese sector de la población que había sido olvidado, maltratado y hasta explotado.

La Declaración de los Derechos del Niño incluye contextos y situaciones como las siguientes: Familia; Libertad de Expresión y Pensamiento; Educación y Orientación; Salud, Seguridad Social y Trabajo; Prevención del Maltrato y la Explotación y; Administración de la Justicia a Menores Infractores.

Los Derechos Humanos de los Niños no son una cuestión de moda, ni mucho menos como se quiere hacer creer un obstáculo para la administración de la justicia, por el contrario se declaran los derechos del niño para la plena aplicación de la justicia y la convivencia pacífica entre las personas y los pueblos.

La Organización de las Naciones Unidas en la Convención celebrada en la ciudad de New York en 1989, declara, con el acuerdo unánime de los Estados miembros, que los niños del mundo deberán de tener derechos que los protejan y ayuden a su sano desarrollo. México, ratificó el acuerdo a través del Senado de la República y se obligó a dar cumplimiento con lo señalado en la citada convención. Desafortunadamente esto no ha sido concretizado en los menores quienes hasta el día de hoy no cuentan con lo mínimo indispensable que les asegure su óptimo desarrollo y les garantice un adecuado nivel de vida, en razón a las condiciones económicas y sociales por las que nuestro país atraviesa. Un ejemplo de lo anterior lo podemos encontrar en los niños de Chiapas, quienes viven en una situación de conflicto armado, pobreza extrema, pocas oportunidades de educación y servicios escasos de salud.

Las autoridades municipales de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG) en junio de 1998, instrumentaron un operativo para retirar de las principales calles y avenidas a vendedores, limpia parabrisas, malabaristas, tragafuegos e indigentes, entre los que se encontraban niños que se dedicaban a ese tipo de actividades.

La medida causó polémica y malestar entre la población, las opiniones fueron diversas y hasta contrarias ya que había quienes aseguraban que la medida era de carácter fascista y tendenciosa cuyo propósito era «quitar de la calle a los pobres y mugrosos que afeaban a tan noble y leal ciudad» y por otra parte no faltaron los gritos de defensa de los derechos humanos, ya que tal medida suponía un flagrante violación a los preceptos universales.

Una y otra postura parecen tan radicales que rayan en las actitudes más prejuiciosas y reduccionistas, ya que no proponen alguna medida alternativa pero si abonan el terreno de la confusión.

A este respecto diremos que ante todo está el interés supremo del niño, es decir, su bienestar. Tenemos la obligación de garantizarles no sólo su derecho al trabajo, sino que ese derecho debe estar supeditado a las condiciones de salud necesarias que le proporcionen al niño un estado de salud adecuado, y no como sucede en las calles en donde el niño está siendo víctima de los altos niveles de contaminación por los gases que despiden los automotores.

Aquí la cuestión es qué van a hacer las autoridades municipales con todos aquellos niños que fueron retirados de las calles y avenidas de la ZMG, acaso los llevarán a alguna unidad deportiva para su sana recreación y así respetar sus derechos, o tal vez sean enviados a algún Centro de Salud en el que se les practiquen exámenes médicos y se les dé el tratamiento indicado y de está manera el municipio les garantice su derecho a la salud, o por qué no tal vez los vayan a enviar a algún plantel educativo para que inicien, o en su caso continúen, sus estudios a los cuales también tienen derecho

Y de los padres de estos niños ¿qué es lo que se

ha dicho? ¿Quiénes son? ¿Están cumpliendo con su obligación? Y si no, ¿por qué el Estado no protege a estos niños?

Como se puede observar retirar a los niños de la calle y de las avenidas es sencillo, basta con un operativo policiaco; criticar las decisiones del Estado es aun más fácil. Sin embargo, ser propositivos y respetuosos de los derechos del niño implica ya la responsabilidad social y el compromiso con los niños, con su presente y con su futuro, nuestro futuro.

Si queremos dejar de ser simples espectadores y críticos del Estado, hagamos de la Declaración de los Derechos del Niño una forma de relación en nuestra sociedad, en donde el interés supremo sea el bienestar y futuro de los niños, de los «hijos de Latinoamérica», que son el presente y el futuro de nuestro planeta.

Rafael Sánchez

Rafael Sánchez

# *Trastorno:* El Ahogo Narrativo de Thomas Bernhard

*** Ana Leticia Gaspar Bojórquez**

***Trastorno:* El ahogo narrativo de Thomas Bernhard.**

*"Lo que me parece hermoso, lo que me gustaría escribir,* es un libro acerca de nada, un libro que no dependiera de nada externo, que se sostuviera por la fuerza de su estilo, al igual que la tierra suspendida en el espacio, no depende de nada externo para su apoyo; un libro que casi no tuviese tema, o al menos en el cual el tema fuera casi invisible, si eso es posible"

Gustave Flaubert

## A manera de presentación

El sueño de Flaubert se vería realizado casi un siglo después cuando autores como James Joyce, Virgina Woolf, Henry James, Thomas Bernhard, entre otros, lograrían independizar a la creación literaria del yugo del argumento y la temporalidad, a través de técnicas narrativas que intercalaran diversos puntos de vista o dejaran libre el fluir de la conciencia.

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis de la técnica narrativa que el autor austriaco Thomas Bernhard utilizó en su novela *Trastorno.* Para ello, en la primera parte se presentan algunos datos biográficos del autor, y varias ideas sobre la vida y la sociedad que él manifestó y que se reflejan en su obra.

En la segunda parte, se incluyen algunos conceptos teóricos importantes sobre el manejo del punto de vista en la narración y la técnica del libre fluir de la conciencia.

Finalmente, y tomando en cuenta este marco teórico, se realiza un breve análisis de la técnica narrativa en la novela *Trastorno.*

### Thomas Bernhard: la ira de un escritor

Todos aquellos que conocieron al escritor austríaco están de acuerdo en un punto: su coraje ante un mundo podrido que se desmorona: "En una de las líneas de la última obra teatral de Bernhard, Heldenplatz, Austria aparece caracterizada como una nación de seis millones y medio de idiotas que viven en un país que se pudre, que se cae a pedazos, gobernado por los partidos políticos en profana alianza con la Iglesia Católica[1]; imagen que no sólo se refiere a Austria sino que se proyecta a toda nación, acitud de la que no se escapan los escritores: "...un tiempo como el nuestro, en el que todos los años se lanzan al mercado cientos y miles de toneladas de imbecilidades impresas, toda la basura decrépita de esta decrépita civilización europea, o más bien, para no preservar nada, de este nuestro decrépito mundo moderno, este tiempo que no desgrana sino porquería intelectual; y continuamente nos venden, arrojándonoslo a la cara de la forma más repulsiva, todo ese vómito intelectual, fétido, estreñido, espeso, como si se tratara de nuestro producto intelectual, cuando en realidad no es más que un producto de desecho intelectual[2].

* Catedrática del departamento de Educación, UNIVA.

Decrepitud, putrefacción, enfermedad serán términos constantes de la obra de Bernhard, e incluso llegan a convertirse en motivos literarios, como en el caso de la novela *Trastorno*. Para el autor, la corrupción se da de suyo en la relación naturaleza-ciudad-sociedad, y el ser humano tiene que escapar, si puede, de "los mecanismos idiotizantes" que lo rodean, a través de la soledad.

Su vida personal explica, en parte, esta percepción de la realidad; nació en 1931, como hijo ilegítimo, en un convento que auxiliaba a madres solteras. Su madre era hija del escritor austríaco Johannes Freumbichler; su padre, carpintero de familia campesina. Bernhard tuvo problemas con su padrastro y a los quince años trabajó como cargador en una tienda; esta actividad afectó seriamente su salud y enfermó de tuberculosis; en 1949, pasó varios meses en la sala de un hospital, y en algún momento llegaron a darle la extremaunción. Posteriormente, ya más o menos recuperado, estudió música y trabajó como reportero. Escribió mas de treinta obras entre narrativa, poesía, teatro y autobiografía. De acuerdo con Luis Izquierdo[3] varias de sus novelas están influídas por sus conocimientos musicales: "...parecería que ahí la escritura nace animada por una música progresivamente ensordecedora, como un fragor enajenante. Un contrapunto que diluye y mancha hacia lo abstracto los perfiles manifiestos del texto..."

**Hacia la búsqueda del punto de vista de la narración**

Antes del siglo XX, no era tarea difícil identificar quién contaba las historias, desde qué ángulo, incluso, prevalecía un estilo en el que el mismo autor dialogaba con los lectores, como es el caso de Stendhal en *Rojo y Negro*; asimismo, prevalecía la novela de personaje, en la cual el lector se enteraba de todas las aventuras que "alguien" tenía que pasar para conseguir el objeto deseado, ya sea amoroso o no. Con el advenimiento de nuevas formas de aproximarse al pensamiento, como el desarrollo de la psicología, y otra manera de percibir una realidad que ya no se muestra uniforme sino fragmentada, la narrativa busca nuevas formas de recrearla, y una de las técnicas que le permitirá romper las barreras del tiempo y el espacio por las que había estado limitada es el juego con el punto de vista de la narración, y así se observa que ya no es tan fácil definir quién es el narrador, cuándo y dónde está relatando la historia, a quién se la está contando, que relación guarda con los acontecimientos y la clase de conocimientos que pretende tener. En palabras sencillas, "punto de vista" se define como la posición desde la cual se presenta la acción de la novela.[4]

Existen diversas clasificaciones acerca del punto de vista de la narración; para efectos de este trabajo se adopta la de Norman Friedman en su ensayo *Point of view in fiction: The development of a critical concept*,[5] quien presenta la siguiente clasificación:

Omnisciencia editorial: Aquí el punto de vista del autor es completamente ilimitado...se presentan intrusiones del autor.

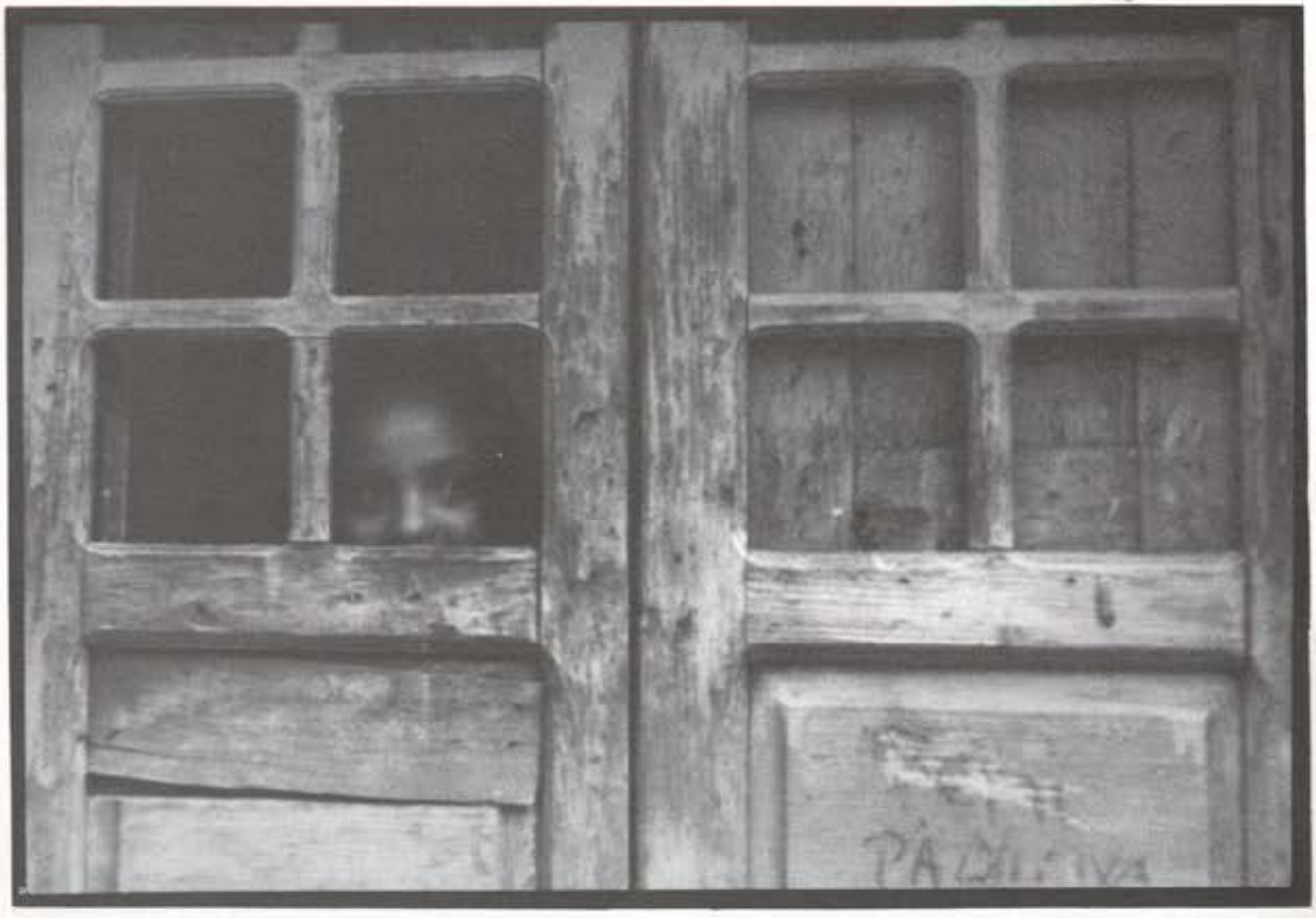
Omnisciencia neutral: se habla impersonalmente en tercera persona y la historia puede verse desde todos los ángulos.

"Yo" como testigo: narraciones escritas en primera persona, a través de un personaje que no es el protagonista; aquí el lector tiene a su disposición únicamente los pensamientos, sentimientos y percepciones del narrador testigo, por lo tanto puede decirse que contempla la historia desde la periferia.

"Yo" como protagonista: el narrador es el personaje principal quien cuenta su propia historia.

Omnisciencia selectiva múltiple: el narrador ha desparecido de la historia y ésta fluye directamente a través de la mente de los personajes según deja su marca en ellas.

Omnisciencia selectiva: En vez de presentarse directamente a través de la mente de los personajes, aquí la historia se transmite por medio de los



pensamientos de un solo personaje.

La modalidad dramática: la historia se cuenta a la manera del teatro, representada por las acciones de los personajes quienes se mueven como si estuvieran en un escenario.

La cámara: fundamental exclusión del narrador; la historia se transmite sin arreglos aparentes, como si estuviera filmada.

En esta clasificación de Friedman el monólogo interior o el libre fluir de la conciencia se podría incluir como una variante de lo que el crítico denomina "omniscencia selectiva"; sin embargo, para efectos de este trabajo la técnica narrativa del libre fluir de la conciencia se caracteriza, además, por una narración en la que se mezclan todos los niveles de conocimiento, un fluir interminable de sensaciones, pensamientos, recuerdos, asociaciones y reflexiones, técnica que permite liberar la narración de la cadena del tiempo cronológico sustituyéndolo por el "tiempo en la mente": "Este tiempo en la mente es representado simbólicamente por la mayoría de estos novelistas como un río que fluye con recuerdos y visiones como sus principales componentes. El flujo de la experiencia humana consiste en esta mezcla perpetua de recuerdo con deseo, haciendo que uno "viva" en un tiempo mezclado, como es el destino del hombre, cuya gramática tiene, sin embargo, esos tiempos puros que parecen hechos para los animales [...] El tiempo, dejando de ser una mera imagen de espejo extendiéndose, ahora se convierte en la esencia de la realidad, la cual puede ser descrita como "una sucesión de cambios cualitativos" los cuales se funden y penetran el uno al otro, sin lineamientos precisos, sin ninguna tendencia a externalizarse a sí mismos en relación uno con el otro..."[6]

En el monólogo interior el sentido del tiempo puede mezclar lo retrospectivo, lo presente y lo prospectivo; esta combinación le da esa presencia del constante fluir de los pensamientos, fluidez que puede convertirse en río desbordado, como en el caso de James Joyce, en el cual el lector se hunde, se revuelca y, en ocasiones, termina por asfixiarse. Estas sensaciones se logran a través de la alteración de la sintaxis tradicional: el concepto de "oración" se modifica, los enunciados pueden alargarse hasta la exasperación, el discurso adquiere un ritmo que puede partir de la monotonía, producida por repeticiones de palabras, frases o ideas completas, hasta ir subiendo la frecuencia y convertirse en una irrupción que posee una musicalidad propia surgida de ese caos aparente.

Aunque James Joyce es el ejemplo más citado para demostrar esta técnica, otros autores no menos famosos la han utilizado: Henry James, William Faulkner, Marcel Proust, Virgina Woolf, Julio Cortázar, Carlos Fuentes, entre otros: "Las técnicas básicas para presentar la conciencia en literatura no son invencionales del siglo veinte. El monólogo interior, tanto directo como indirecto, pueden encontrarse en obras de siglos previos, y la descripción omnisciente y el soliloquio fueron los rasgos principales de la ficción, incluso en etapas embrionarias. El empleo singular que se les dio a éstos para producir el fluir de la conciencia fue el resultado de la percepción de los novelistas del siglo veinte del significado del drama que ocurre dentro de los confines de la conciencia individual."[7]

**Las técnicas narrativas de Thomas Bernhard en *Trastorno***

La percepción del mundo que Thomas Bernhard plantea como un caos en el que pervalece la corrupción, la enfermedad y el desmoronamiento se refleja en la forma en que presenta la narración en la novela *Trastorno*. Aunque no carece de argumento, éste pasó a segundo término: la historia está completamente subordinada al discurso, el cual, incluso llega a ocultarla.

Desde el inicio, el lector se enfrenta a la irrupción de un "yo" narrativo cuyos antecedentes permanecen ocultos: "El 26 salió mi padre a las dos de la madrugada hacia Sella para visitar a un maestro..."[8] ¿quién es ese "yo" que habla de "mi padre"?; ¿cuándo es el "26"?, ¿de qué mes, de qué año?, ¿dónde queda Sella?, ¿en dónde está situado el narrador?: todas estas interrogantes plantean que la historia, como tal, no es importante, que en este texto el discurso prevalecerá.

La novela se encuentra prácticamente dividida en dos partes: la primera narra las visitas del médico a la gente del pueblo, comunidad rural enferma, putrefacta, asfixiante; estas microhistorias laberínticas se ven unidas por el hilo mágico de presencia del doctor y su hijo; sin embargo, se quedan sueltas, a manera de viñetas, de múltiples perspectivas de un mismo fenómeno: la violencia del ser en decadencia. El estilo narrativo refuerza esta visión múltiple al prsentarse como un continuo, como un paisaje que se contempla desde un tren en marcha; la ausencia de diálogos despersonaliza a los personajes quienes se convierten en variantes de un mismo fenómeno.

Los diálogos se ven sustituídos por acotaciones del narrador: "La desesperada situación en que habían caído por todas partes sus compañeros de estudios horrorizaba a mi padre, dijo, aunque seguía escribiéndoles cartas esporádicas y totalmente insulsas. Diletantes de toda la vida, dijo, se habían casado demasiado pronto o demasiado tarde y habían sido aniquilados por su progresiva falta de ideas, falta de fantasía, falta de energía; en definitiva, por sus mujeres." (pág.33). Así, se puede observar que "dijo" y sus variantes "decía", "dijeron" serán los nexos sintácticos que permitirán distinguir al lector entre las intervenciones de los personajes y las percepciones del narrador; éste último más que participar, más que actuar, tendrá una función parecida a la del cronista: relatar los acontecimientos de los cuales él es testigo, y aunque en ocasiones parte de su historia personal lográ colarse entre el cúmulo de observaciones de la colectividad, se ve tan limitada que el lector alcanza a percibir que también su familia está tan trastornada

como el resto de la población.

En suma, en esta primera parte de la novela Thomas Bernhard ha alterado las técnicas narrativas tradicionales: existe un narrador en primera persona que pudiera encajar en el tipo de "narrador testigo"; sin embargo, la ausencia de diálogos y la inclusión de percepciones que van más allá de la simple observación lo aleja de esta categorización y mete al lector en una narración con múltiples voces que se manifiestan a través de un solo canal.

En la segunda parte de la novela se introduce un nuevo personaje: el príncipe Sarau. Su entrada se marca gráficamente con un subtitulado: *El Príncipe* (pág.93). A partir de aquí la técnica narrativa sufre otra variante: el "yo" narrativo se convierte en una especie de trasncriptor de los pensamientos expresados en voz alta, a manera del libre fluir de la conciencia, del extraño Sarau; más que narrador, el hijo del médico funciona como interlocutor silencioso, lo cual altera la técnica tradicional, ya que en esta novela "la historia" está siendo contada a alguien. Fuera de esta variación, toda la secuencia narrativa corresponde a las cracterísticas del fluir de la conciencia que han sido anotadas antes; discurso aparentemente incoherente, enunciados largos, alteraciones sintácticas, repetición de ideas, de conceptos, de palabras crean un laberinto psicológico que va en "crescendo": "Sin embargo yo hablaba de la crecida y no de la comedia, porque ¿de qué otra cosa hubiera podido hablar ese día más que de la crecida? Naturalmente, no podía pensar en otra cosa más que en la crecida. Y su señor padre sólo pensaba en la comedia. Cuanto más me ocupaba yo de la crecida, tanto más se ocupaba su padre de la comedia, y en la medida en que yo, que hablaba de la crecida, me irritaba con su padre, que hablaba de la comedia, su señor padre, que hablaba de la comedia, se irritaba conmigo que sólo hablaba de la crecida..." (pág.124).

Tratar de reconstruir la historia o historias que cuenta el príncipe sería como buscar la salida de un laberinto lingüístico que no es más que un reflejo del pensamiento caótico del personaje: el lector sabe, o imagina saber, que tiene problemas de relación con sus familiares, que mantiene escasa comunicación con su hijo, que no soporta a la gente, que está escribiendo un libro que destruye; sin embargo, la incertidumbre predomina ya que el discurso no está dirigido a estimular la razón del lector sino a presionar la intuición del mismo; es decir, el lector intuye la historia, no la conoce; el discurso lo asfixia, lo trastorna, lo envuelve en sensaciones más que en conceptualizaciones, y como consecuencia lógica de este manejo narrativo es la ausencia de final: si no hay historia, no hay fin; la novela no se cierra, los puntos suspensivos cumplen su cometido.

Otra de las variantes narrativas que vale la pena destacar es la presencia de los pensamientos del "yo" narrador, en medio del interminable discurso del Príncipe Sarau: "Porque de pronto vi con claridad que el príncipe es un demente, lo que al principio, mientras él hablaba de la mañana, no había comprendido; entonces me había parecido que el príncipe no era un demente, en contra de lo que decía mi padre, que siempre lo había calificado de demente" (pág.131), narración que repite la técnica del libre fluir de la conciencia, que de acuerdo a la categorización de Friedman se pudiera denominar como "omnisciencia selectiva".

**Un intento de conclusión**

A través de la lectura y análisis de la novela *Trastorno,* se puede llegar a la conclusión que el autor desea plasmar una cosmovisión que muestre el naufragio de una sociedad caótica y enferma que ha perdido el rumbo, por ello no es de extrañar que conforme una nueva forma de expresión a través de la combinación de estructuras narrativas trádicionales; habría, pues, que buscar una categoría diferente de punto de vista para incluir el que utiliza Bernhard: ¿un "yo" testigo – omnisciente que sea capaz de expresar el fluir de la conciencia propia y de otros?. El nombre sería lo de menos; el descubrir la técnica sería el punto clave: ¿cómo logra el autor mantener una secuencia narrativa, porque ésta está presente en la novela, en ese aparente

caos discursivo? Indudablemente que la clave está en el lenguaje, en la forma en la que el escritor manipula la palabra, la oración, hasta lograr independizarla de los límites espacio-temporales que le habían sido impuestos, y ello se puede conseguir cuando la palabra penetra en el código musical, con lo cual los significados se multiplican, la sintaxis se desprende de sus ataduras y el ritmo se convierte en signo. Este es el secreto de un escritor que también fue músico. Por lo tanto, no sería aventurado comparar la novela *Trastorno* con el *Bolero* de Ravel, pero eso es motivo de otro estudio.

## Notas

[1] Updike, 1990.
[2] Updike, 1990.
[3] Izquierdo, 1990, p. 25.
[4] Steinberg, 1982, p. 20.
[5] Steinberg, 1982, p. 22.
[6] Steinberg, 1982, p. 108.
[7] Steinberg, 1982, p. 157.
[8] Todas las citas de la novela están tomadas de la edición de 1995, de Edit. Alfaguara.

## Referencias


ALOU, Damiá
1990 "La nada, tal vez". En *La Jornada Semanal*. Núm. 47. México.

ANDRÉS, Ramón
1990 "El malestar, de piano a forte". En *La Jornada Semanal*. Núm. 47. México.

BERNHARD, Thomas
1995 *Trastorno*. México, Alfaguara.

IZQUIERDO, Luis
1990 "La razón, la enfermedad". En *La Jornada Semanal*. Núm. 47. México.

MERINO, José Luis
1990 "Thomas Bernhard muerto". En *La Jornada Semanal*. Núm. 47. México.

SOLER, Marc
1990 "El teatro o la palabra, la voz". En *La Jornada Semanal*. Núm. 47. México.

UPDIKE, John.
1990 "*Sobre Thomas Bernhard*". En *La Jornada Semanal*. Núm. 47. México.


Rafael Sánchez

Rafael Sánchez

# La Agencia Política de los Niños, otra forma de Entender el Desarrollo Psicosocial del Individuo

* Armando Martín Ibarra López

**La Agencia Política de los Niños, otra Forma de Entender el Desarrollo Psicosocial Individual**

**Resumen**

Incorporar al estudio del desarrollo psicosocial del niño el emergente psicolingüístico de «la agencia política», implica recorrer los principios fundamentales de psicología infantil, a los que el autor señala atinadamente como los grandes gestores de las teorías evolucionistas entre los que encontramos a Jean Piaget, Vigotski, Walters y Bandura, Lundin, Skinner; y también incorpora a su estudio a teóricos como S. Freud y Erikson de corte psicoanalítico, para terminar con Gidens y sus estudios sobre la estructura de significación, conciencia práctica y conciencia discursiva.

El presente artículo es de manera indiscutible otra forma de entender el desarrollo psicosocial de los niños.

**The "Political Agency" of Children, an Alternative Approach to Understanding the Individual's Psycho-Social Development**

**Abstract**

To integrate into the study of the child's psycho-social development the emergent psycholinguistic concept of "political agency" implies covering the fundamentals of child psychology, which the author reviews by examining the great proponents of evolutionary theories such as Piaget, Vigotski, Walters and Bandura, Lundin, Skinner, and, at the same time, incorporating into the study theorists such as Freud and Erikson with a psychoanalytical profile, to end up with Gidens and his studies about the structure of meaning, practical conscience and discursive conscience.

This article, without a doubt, is an alternative way to understand children's psychological development.

**L'agence Politique des Enfants, une Autre Maniere de Comprendre Le Developpement Pshychologique Individuel**

**Résumé**

Incorporer à l'étude du développement pshychologique de l'enfant l'émergent pshycholinguistique de "l'agence politique" implique parcourir les principes fondamentaux de pshychologie enfantine, lesquels l'auteur signale avec justesse comme les grands gesteurs des théories révolutionnaires, entre lesquelles nous trouvons jean piaget, vigotski, valters, et bandura, lundim, skinner; et il incorpore aussi à son étude à des théoriciens comme freud et érikson, de profil pshychoanalitique pour terminer avec gidens et ses études sur la stucture de la signification, conscience pratique et conscience discoursive.

Le présent article est de manière indiscutable une autre manière de comprendre le développement pshychologique des enfants.

## Introducción

Los objetivos perseguidos en este trabajo, no pretenden, en lo absoluto, hacer un balance de las teorías actuales en materia del desarrollo 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 los principios fundamentales que rigen la psicología infantil y la manera en que 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 podían

* Jefe del Departamento de Educación. UNIVA

integrar en el proceso de desarrollo del niño, y en general del ser humano (Delval: 1994). Ninguna de esas teorías, ha conseguido demostrar su total superioridad respecto a las demás, de ahí que un estudio multiteórico parezca indispensable para delimitar todas las facetas del problema.

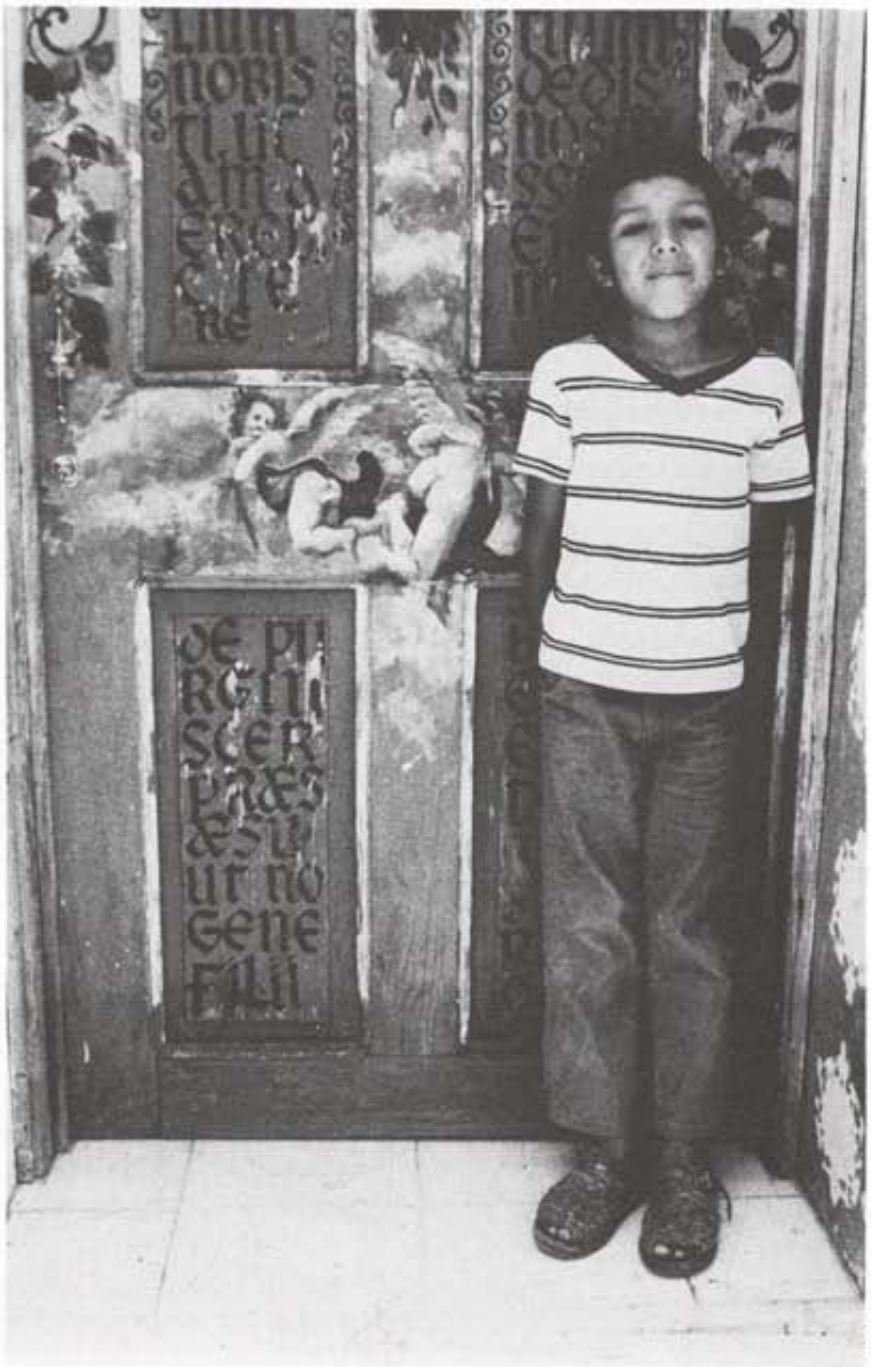
El desarrollo del niño y su proceso de agencia política en general, ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas que se apoyan en presupuestos hipotéticos o comprobados acerca de cómo se adquieren las conductas nuevas, las formas de pensar y de interrelacionarse con los demás.

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 produce el desarrollo, su naturaleza y sus causas, qué factores lo favorecen o lo dificultan, cuál es la importancia relativa de factores biológicos o ambientales (entiéndase también como culturales), cuáles son los aspectos del desarrollo que más importancia deberían tener en sus estudios, y precisar qué métodos y cuáles son sus unidades de observación a las que se deben prestar 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 ensayo 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 trabajo lo constituye la dimensión política de lo social, es decir, aquellas



Rafael Sánchez

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 este ensayo se plantearán los principales paradigmas que han servido de marco a los trabajos que explican el desarrollo y la agencia del niño, llevados a cabo durante poco más de treinta años, como son la teoría del desarrollo cognitivo, por una parte, y la psicoanalítica, y la del aprendizaje social, por otra; y la que se ha denominado como construccionismo del mundo social desde el niño, en constitución (Bruner, Haste y otros: 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, el último enfoque coloca al niño en una situación de complejidad normal y observa 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 (ver, Mead: 1934).

## 1. El psicologísmo y el desarrollo del niño

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 Al principio estaba Piaget

El psicólogo que ha revelado mejor el conocimiento del universo cognitivo del niño es, sin duda, Jean Piaget, que durante más de cincuenta años elaboró 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: 1975).

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 (1977), 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 (Ibid.), 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 estadíos 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. Aquí los niños intentan tomar la perspectiva de otros y juzgar la seriedad de una fechoría más en términos de intenciones que de acciones. 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 estadío es el que más me interesa rescatar de esta concepción, ya que el universo del niño empieza a ampliarse considerablemente. En este período, que inicia de los 11 a los 12 años, se genera lo que Piaget denominó pensamiento operatorio formal.

Es decir, 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. (Brée: 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 calidad (Moschis y Morre: 1979).

### 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. La experiencia infantil aquí 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 (ver, Bruner: 1956).

Erikson, por su parte, capacitado 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 por considerarlas como marco de los niños preadolescentes, aunque es importante señalar algunas características de las etapas anteriores por la relación que establecen con la tercera y cuarta, 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 (cfr. 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

Regino Vázquez

ser posible adquirirlos más tarde (Erikson: 1968).

### 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* del niño se efectúa por la lucha interna entre las fuerzas biológicas y la realidad de las exigencias sociales, pero poco interés le causo 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. La persona se desarrolla según las experiencias y las oportunidades proporcionadas por su ambiente y por sus criadores.

Siguiendo las directrices de Alberto Bandura y Richard H. Walters (1963), teóricos del aprendizaje social, creen que muchas de las conductas o 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: op. cit., Freud: op. cit., Eriksson: op. cit.). 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

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.

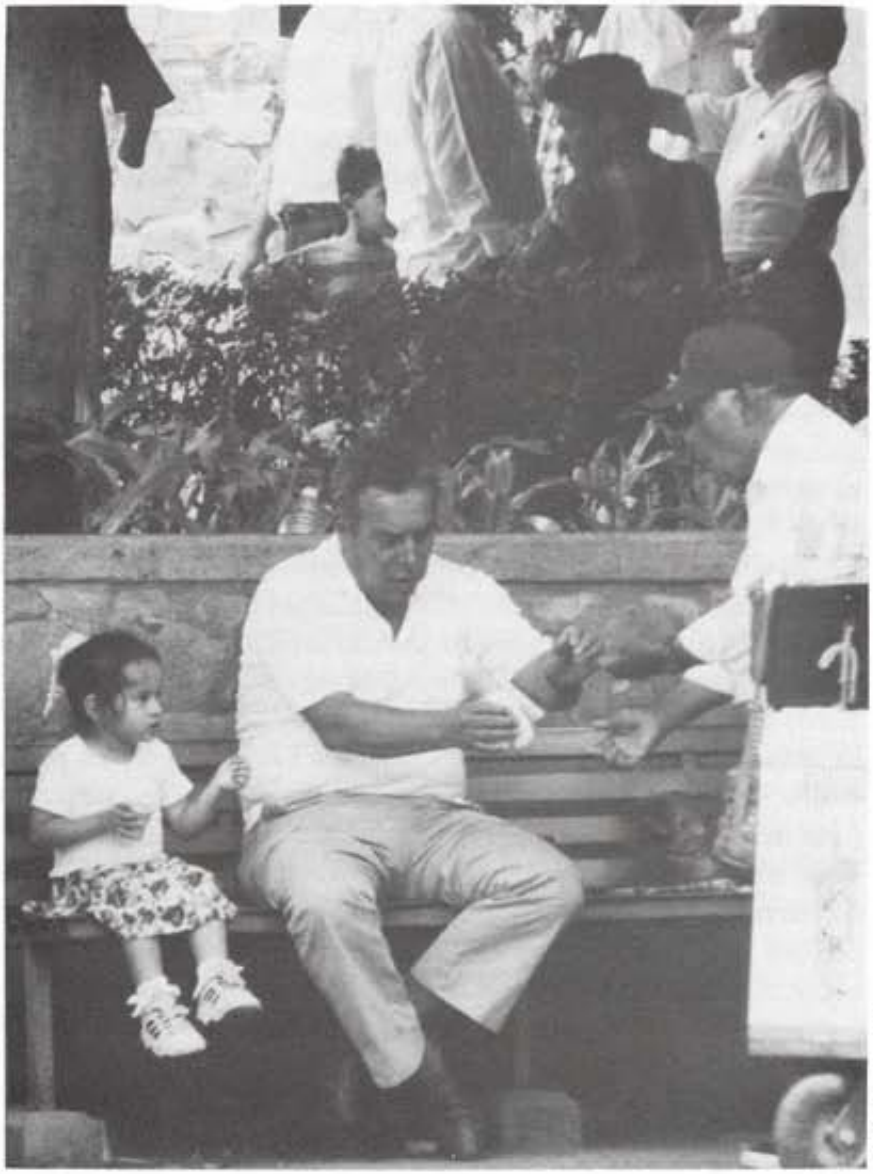
Por su parte, Herbert Mead (1934) intentó ir más allá del trabajo de Cooley e introdujo una distinción entre el *Yo* y el *Mi*. El *Yo* es un aspecto de la personalidad que expresa la especificidad del individuo y el *Mi* es la representación de verse en el espejo de Cooley.

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 (Ibid), estas interacciones son simbólicas, es decir, están dadas por símbolos[2], mediante el lenguaje -éste también como creación simbólica-. Por medio del lenguaje aprendemos a vernos nosotros mismos tal como nos ven los ojos de los demás (cfr. Ibid).

El lenguaje, a través 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.

**2.2 El interaccionismo y la socialización del niño**



Regino Vázquez

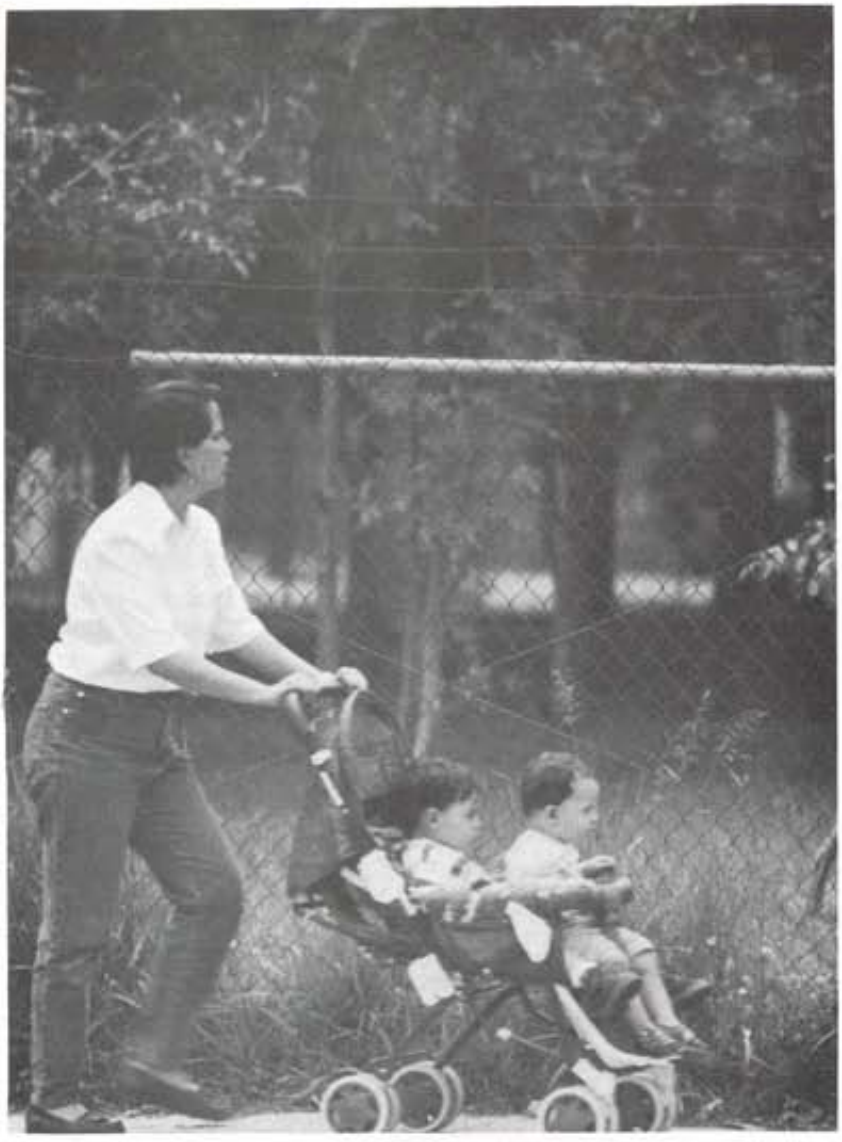
El ser humano es el único animal que para sobrevivir necesita de otros. A pesar de que el niño llega al mundo con varios sistemas fisiológicos -para respirar, tragar, eliminar y controlar la temperatura-, éstos no le servirían de mucho sin la ayuda de las demás personas. Para

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 (cfr. 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 (1974) 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)» (Ibid; 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.



Heriberto Cano

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 tiempo[3], 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. 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 interacciones. De esa manera, la socialización se refiere a los cambios evolutivos que tienen lugar como consecuencia de la interacción del niño 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 procesos de socialización tienen lugar en el contexto de la interacción social (cfr. Ibid).

La definición que le otorga Schaffer a la socialización, resume el carácter interactivo de la relación entre el individuo socializado y los agentes socializadores.

Así, la socialización es entendida como «el proceso total por el que un individuo, mediante transacciones con los demás, desarrolla sus patrones específicos de conducta y experiencia socialmente relevantes.» (Ziegler y Child: 1973, cit. por Schaffer; Ibid, 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.

### 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 (ver, Alonso y Rodríguez: 1990).

Así, 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 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 dejan 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 este concepto 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 (Ibid) 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 lo tanto, 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 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 (Ibid.).

### 2.4 La estructura de significación

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, 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.

Así, el **sistema de significados** se refiere al conjunto de conceptos como elementos constitutivos

de los signos[4] 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.

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: 1978). Así, 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.

Regino Vázquez

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 determinado. Entonces, la cultura política se conforma por lo simbólico que envuelve y da sentido a la gestión del

### 2.5 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, pues, 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: 1977). Por otra parte, la sociedad sería impensable sin individuos que la integren.

Rafael Sánchez

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; 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 sucesos ocurridos por la dirección de adultos o de otros niños, 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 (Ibid), la denomina *conciencia discursiva*.

La *conciencia discursiva* inicia en los niños, a partir de los cinco o siete años, según los psicólogos cognoscitivistas (Piaget: 1977 y 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 (ver, 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 socialización[6] en la medida que el niño crece. Poco a poco y de manera vital aprende que hay otros[7] 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 identidad[8].

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* (cfr. 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 (ver, Ibañez: 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 (ver, Maslow: 1968), es, sin duda, el acto básico del sujeto. Satisfacer las necesidades y, en consecuencia, sentirse capaz de seguir viviendo, lo autoafirma; 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.

### 2.6 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).

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 (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» (Ibid, 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.

Por su parte, en la obra de Foucault se ha entendido el poder desde otra perspectiva diferente. Él 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 detentará el poder, sino cómo éste es ejercido. Así, tampoco lo considera como un fenómeno de dominación masiva de algunos sujetos sobre otros o sobre grupos o clases. El poder circula, no está localizado, porque no es un atributo (cfr. Perrés, op. cit.).

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 (Ibid.) 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 (Ibid.) 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 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 ello[9].

En nuestra manera de entender, podemos decir que la acción de los individuos, y la conciencia de ésta (conciencia discursiva), implica lógicamente poder[10] 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 (Ibid.). 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.» (Giddens: 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.

### 3. A manera de conclusión

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 idea de que el niño es un ser competente y autorregulador de su entorno natural y social, modifica uno de los supuestos angulares del paradigma desarrollista de la psicología. Entender la naturaleza de las *representaciones sociales* que proporcionan marcos de referencia para interpretar la cultura, así como una revaluación 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.

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 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 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 identificar 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 la Psicología del Desarrollo. 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.

## Notas

[1] 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)

[2] 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).

[3] 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.

[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.

[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.

[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 sí. Para ambas conciencias no hay separación, existen sólo las diferencias entre 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] 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.

[8] 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» (ver, Giménez: 1992). 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).

[9] En otro trabajo titulado «El niño politizado: La influencia de la televisión como campo de estudio» (1997) 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 él mismo. Como lo he venido

planteando, el papel del niño como agente produce diferencias entre él, los otros y su entorno.

[10] Para Fromm (1965) hay dos tipos de poder: poder sobre algo, es decir, el poder sobre la naturaleza o las personas; y el poder de pensar, de amar, de sentir profundamente, de crear y de prometer. El poder se deriva del sentido del yo y del sentido de identidad.

## Referencias


BANDURA, Alberto/Richard Walters
1963 *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España, Alianza Universidad.

BEE, Helen
1975 *El desarrollo del niño*. México, Harla.

BERGER, Peter L./Thomas Luckmann
1968 *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu Editores.

BREE, Joël
1995 *Los niños, el consumo y el marketing*. España, Paidós.

BRUNER, Jerome
1956 *Freud and the image of man*. Partisan review.

CLAUDE, Grignon/Jean Claude
1985 *Enquète à propos des cultures populaires*. Francia, Cahiers du CERCOM, Núm. 1.

COOLEY, Charles H.
1964 *Human nature and the social order*. New York, Schocken.

DELVAL, Juan
1994 *El desarrollo humano*. México, Siglo XXI.

EASTON, David/Jack Dennis
1969 *Children in the political system. Origins of political legitimacy*. New York, Mc Graw Hill.

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.

FOUCAULT, Michel
1978 *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

FREUD, Sigmund
1973 *El yo y el ello*. España, Alianza.

1981 *Disección de la personalidad psiquica, lección 31*. España, Biblioteca Nueva.

1981 *Psicología de las masas y análisis del yo*. España, Biblioteca Nueva.

GEERTZ, Clifford
1989 *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

GIDDENS, Anthony
1995 *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.

GIDDENS et al.

1990 *La teoría social hoy*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

GIMÉNEZ, Gilberto
1987 *Cultura política y discurso en México*. Perú, Diálogos de la Comunicación, FELAFACS, Núm. 18.

GRUSEC, J.E./D. B. Brinker
1972 "Reinforcement for imitation as a social learning determinant with implications for sex-role development". En *Journal of personality and social psychology*, Núm. 21.

HASTE et al.
1987 *La elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño*. España.

IBAÑEZ, Jesús
1994 *El regreso del sujeto, la investigación social de segundo orden*. España, Siglo XXI.

JIMÉNEZ, Gilberto
1988 *La teoría y el análisis de las ideologías*. México, Secretaría de Educación Pública/Universidad de Guadalajara/ COMECSO.

KNUTSON, Jeamme N.
1973 *Handbook of political psychology*. San Francisco. Jossy-Bass Publish.

KRAUS, Sidney/Davis Dennis
1991 *Comunicación masiva, sus efectos en el comportamiento político*, México, Sigma-Trillas.

LUKES, Steven

1974 *El poder. Un enfoque radical*. Madrid, Siglo XXI.

MACCOBY, Eleanor/Carol N. Jacklin
1980 *Sex differences in agression: a rejoined and reprise*. Child Development.

MASLOW, Abraham H.
1979 *El hombre autorrealizado*. Barcelona, Kairos.

MEAD, George H.
1934 *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. México, Paidós.

MOSCHIS, G. P./R. L. Moore
1979 "Decision making among the young: a socialization". En *Advances in Consumer Research*, Núm. 6.

PARSONS, Talcott
1985 On institutions and social evolution. Chicago, The University of Chicago.

PERLMAN D., Cozby P. C.
1985 *Psicología Social*. México, Interamericana.

PERRES, José
1995 *El Poder. Las relaciones de poder y los mecanismos de poder institucionales, algunas reflexiones teórico-epistemológicas*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

PIAGET, Jean
1933 *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Espasa Calpe.

1994 *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México, Grijalbo.

1981 *Psicología y Pedagogía*. España, España.
1994 *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México. Grijalbo.

POULANTZAS, Nikos
1968 *Poder político y clases sociales en el Estado Capitalista*. México, Siglo XXI.

RICHARDS, Martin
1974 *La integración del niño en el mundo social*. Argentina, Amorrortu.

SCHAFFER, H. R.
1989 *Interacción y Socialización*. España, Aprendizaje Visor.

SIGUAN, Miguel et al.
1987 *Actualidad de Lev s Vigotski*. España, Anthropos.

TOURAINE, A.
1992 *Critique de la modernitè*. París, Fayard.

URIZ, Javier
1994 *La subjetividad de la organización, el poder más allá de las estructuras*. España, Siglo XXI.

VIGOTSKI, L. S.
1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

1990 *Pensamiento y lenguaje*. México, Quinto Sol.

WEBER, Max
1987 *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.

ZEMELMAN, Hugo
1990 *Cultura y política en América Latina*. México, Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.

Heriberto Cano