

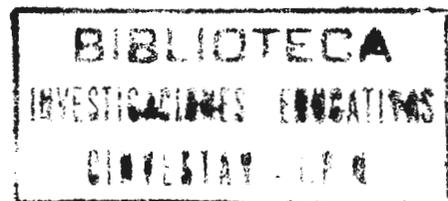


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

PERMEABILIDAD DE LAS INTERACCIONES ENTRE ALUMNOS A LA CULTURA POPULAR

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Alicia Vistrain Juárez
Licenciada en Sociología

Directora de tesis

Elsie Rockwell Richmond
Doctora en Ciencias

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

Enero, 2005

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. Enfoque metodológico del estudio

El investigador, el informe y las evidencias

La construcción teórica

El trabajo de campo

Reconocimiento del espacio

Comparando las escuelas

CAPÍTULO 2. Representaciones de la cultura popular de los medios de comunicación en la escuela

Introducción

Revisando la noción de cultura

La cultura escolar y culturas infantiles

La cultura popular en el salón de clases

La cultura popular en la interacción entre niños en el salón de clases

Acervos de conocimientos y los conocimientos compartidos

CAPÍTULO 3. Algunos usos de las representaciones de la cultura popular dentro del salón de clases

Introducción

Usando la cultura popular

Intercambiando la cultura popular

Invocando la cultura popular

Habitando la cultura popular

Apropiaciones de la cultura popular

Puntos interesantes para reflexionar

GENERANDO ALGUNAS CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO. Los productos de la cultura popular

Agradecimientos

Presento los resultados de esta tesis de investigación como un esfuerzo que he realizado con el apoyo de muchas personas que me acompañaron durante estos dos años de estudio.

Principalmente, agradezco la asesoría de la Dra. Elsie Rockwell Richmond quien dirigió con gran interés este trabajo. Agradezco también los comentarios y recomendaciones que enriquecieron el trabajo de investigación hechos por mis sinodales internos la Dra. Ruth Paradise y la Dra. Antonia Candela. Quiero hacer una mención especial para agradecer la participación como sinodal externo al Dr. Adrián de Garay Sánchez, quien ha sido testigo de mi interés en el tema de investigación desde mis estudios de licenciatura.

También debo agradecer los comentarios preliminares en las diversas etapas de elaboración de la tesis hechos por la Dra. Alejandra Pellicer y el Lic. Octavio Juárez Nemer, quienes con sus anotaciones me permitieron enriquecer los resultados de investigación que hoy presento.

Agradezco también la constante ayuda y apoyo incondicional que recibí de Claudia Arceo Rodríguez, y la atención siempre amable de Rosa María Martínez Frías para atender todas mis solicitudes.

Así mismo, agradezco al personal de la biblioteca del Departamento de Investigaciones

Educativas Lilia Alvarado Sánchez, Rodolfo Sánchez Nahuacatl y Cornelio Tapia Reyes por estar siempre dispuestos a brindar sus servicios. Al igual que a José Gulmaro Flores Maldonado y al personal de fotocopiado Enrique Antonio Partida Segura, Juan Manuel Montiel Cruz y José de Jesús Esparza Yáñez

Finalmente, quiero agradecer el acompañamiento incondicional de mis familiares, amigos y compañeros de estudio. En especial a mi mamá quien siempre me motivó para terminar este trabajo, a Iván quien siempre ha sido un apoyo fundamental en mi vida, y como mención especial, agradezco toda la ayuda informativa de mi hermano Alt, quien resolvía todas mis dudas acerca de los productos de la cultura popular que utilizaban los niños en la escuela.

Hago una mención especial al apoyo económico otorgado por CONACYT, ya que me proporcionó una beca crédito para realizar los estudios de maestría.

INTRODUCCIÓN

La intención de la presente investigación de corte etnográfico es mostrar cómo algunos elementos de la cultura popular, a la que acceden los alumnos generalmente en ambientes extraescolares, permea el ambiente escolar integrándose a la construcción de representaciones que dan sentido a ciertas interacciones sociales.

La cultura popular, en el sentido utilizado en esta tesis, es un hilo enhebrador que otorga recursos culturales a los alumnos quienes pueden utilizarla para darle sentido a algunas de sus interacciones sociales dentro del salón de clases. Así, la cultura popular es global y local al mismo tiempo, ya que se otorga como una infraestructura global a la que acceden los niños a través de los medios masivos de comunicación, difundiendo signos que pueden ser resignificados en contextos particulares como recursos útiles para llevar a cabo su vida infantil cotidiana. Los niños particularizan su recepción para crear representaciones de la cultura popular en su dimensión local – particular-, usándola en los momentos precisos. Mi pregunta de investigación no es cómo acceden los niños a esta cultura popular, sino cómo usan la cultura popular los niños en sus interacciones diarias dentro del salón de clases.

En específico, retomo cuatro categorías analíticas con las que los niños pueden utilizar las representaciones que provienen de los medios de comunicación comercial que me permitieron organizar el análisis de los datos etnográficos recopilados. Así, mi tesis pone atención a conocer la permeabilidad de la cultura popular a contextos escolares a partir de éstas cuatro categorías: *invocar, intercambiar, habitar y apropiar* la cultura popular. Con este objetivo en mente me di a la tarea acercarme a la vida diaria protagonizada por los niños en este espacio de educación formal en la que el niño es alumno, pero sin olvidar que es también un sujeto social que ha interactuado en diversos ambientes extraescolares en donde accede a información diversa que no deja de lado al entrar a la escuela.

A mediados de la década de los años setenta muchas investigaciones sociales utilizaron el concepto de cultura popular o culturas populares para analizar la compleja realidad de los sectores subalternos, en México

específicamente, la discusión sobre las culturas populares tomó relevancia a partir de los intensos procesos de urbanización poblacional (Valenzuela, 1998).

La cultura popular refiere a acciones colectivas comunitarias, a sus múltiples expresiones culturales y a la recreación de imaginarios sociales. A esto debemos añadir que la cultura popular permite expresar elementos subjetivos y simbólicos que establecen límites que permiten la identificación de los miembros de los grupos y los otros (Valenzuela, 1998:17). Es así como Valenzuela define que la condición popular de la cultura es otorgada por la apropiación y uso de ésta por los sectores sociales subordinados" (Valenzuela, 1998:21), como los grupos sociales suburbanos, por lo que incluso menciona que la mayor parte de los contenidos de cualquier cultura son de origen externo, aunque asimilados en un conjunto global que funciona mas o menos coherentemente y se percibe unitariamente. (Valenzuela, 1998:23).

El sentido del concepto "cultura popular" en este estudio se aparta en cierto grado de este uso difundido sobre todo en los estudios sociológicos en América Latina, ya que en los estudios Anglosajones, lo "popular" tiende a referirse a los contenidos producidos y difundidos a través de los medios de comunicación, y estos contenidos son dirigidos a las "clase populares". Yo parto de concebir la cultura popular como un producto creado de manera relativamente ajena a quienes la usan en su vida cotidiana y con fines principalmente de comercialización.

Lo cierto es que en las sociedades modernas, las culturas populares adquieren nuevas dimensiones que han sido propiciadas inicialmente por los procesos de masificación urbana. Como consecuencia de esto, los medios de comunicación de masas hoy participan en la conformación de sentidos colectivos culturales, ya que estos distribuyen elementos importantes para la articulación de identidades mediadas por las industrias culturales y la ponderación del consumo de productos comerciales. Valenzuela lo expresa argumentando que...

"Los medios masivos de información participaron en la construcción de nuevos escenarios en los cuales se confrontaron

inercias culturales tradicionales y el presentismo de la vida juvenil. Pero también se constituyeron en elementos importantes para la articulación de nuevas identidades mediadas por las industrias culturales y la ponderación delirante del consumo. Estos procesos de cambio se han desarrollado de forma paralela con los que viven amplias capas sociales cuyas prácticas culturales se definen por ordenamientos simbólicos tradicionales” (Valenzuela, 1998:63).

Debo poner un acento al hecho que la definición que aquí utilizaré de la cultura popular no niega la existencia de una cultura popular creada desde otros sectores sociales, como lo pueden ser las comunidades y las tradiciones culturales en cada región.

El primer Capítulo presenta las particularidades de la investigación etnográfica. El referente empírico fueron dos primarias ubicadas al norte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, en el municipio de Tlalnepantla. Las dos escuelas están ubicadas en el mismo fraccionamiento, una de régimen particular y otra de régimen público; esto fue con la intención inicial de contrastar la información empírica, lo que me permitiría identificar diferencias y similitudes en los usos que los niños dan ciertos elementos de la cultura popular en interacciones entre ellos. Con esta misma intención trabajé observando dos grados en cada escuela, 3ero. y 5to.

A lo largo de la tesis resalto el hecho de que el salón de clases es un espacio compartido con los profesores y con otros niños entre los cuales no sólo se llevan a la práctica actividades de enseñanza formal. Es también un espacio en el que se escenifican diversas actividades características de la edad infantil como hacer bromas, juegos, bailes, cantos. Fueron en actividades de éste tipo donde la cultura popular tuvo mayor presencia durante el trabajo de campo realizado, por lo que puse especial atención en estas interacciones en las que no es raro encontrar contenidos extraescolares como recursos accesorios que dan forma al sentido y significado de su acción.

En el Capítulo 2: “Representaciones de la cultura popular de los medios de comunicación en la escuela” presento la construcción de la red conceptual que dirige el análisis de los datos empíricos recopilados. La red conceptual tiene como centro de atención los contenidos que provienen de una infraestructura creada por el mercado económico que ofrece productos

comerciales - como juguetes, películas, caricaturas, programas televisivos, entre otros- publicitándolos de manera global. Dichos contenidos se convierten en cultura popular en la medida en que son reconocidos y apropiados localmente.

Para entender el centro de esta red conceptual, otorgo un importante espacio para definir la noción de cultura, ya que ésta permite comprender que la cultura popular, la cultura pública, la cultura escolar y las culturas infantiles, herramientas teóricas que complementan la red conceptual, son parte de un aspecto vivo y cambiante de las interacciones humanas, por lo que estos conceptos se deben entender y estudiar como una parte integral de la vida. Así, cuando la escuela, la infancia, lo público y lo popular comparten para su descripción teórica la palabra cultura, todas ellas se vinculan mediante procesos sociales en los que se crean significados a través de signos que son contruidos colectivamente, y son recibidos como si fueran heredados. No obstante, los sujetos también tienen la capacidad de ser transformadores de la cultura. Así, la cultura no se reduce a lo que es dado, sino a lo que está en proceso de darse (Hernández, 2000)

Esta red conceptual retoma ideas de los *acervos de conocimientos (funds of knowledge)* y los *conocimientos compartidos*, dos herramientas que permiten redondear cómo hacen los niños para usar la cultura popular en ciertas interacciones sociales. Ambas permiten llevar a cabo un intercambio de conocimientos que se escenifican en conversaciones de distinto corte. Considero también que la utilización de la cultura popular en ciertas interacciones está condicionada por la forma en la que los niños acceden a ésta, por lo que recupero la noción de *capital cultural*.

Así, sustento teóricamente mi observación de campo, en la que trabajo en el Capítulo 3: "Algunos usos de las representaciones de la cultura popular dentro del salón de clases". En este recupero fundamentalmente a Jan Néspor (1997, 2000), quien propone cuatro categorías analíticas que permiten conocer algunos usos que los niños les dan a ciertos contenidos de la cultura popular: *Intercambiando la cultura popular, Invocando la cultura popular, habitando la cultura popular y Apropiaciones de la cultura popular*. Las cuatro categorías analíticas reflejan procesos que implican en su utilización más que un simple trueque físico de productos comerciales.

Muestran algunas formas en las que la cultura popular puede ser usada por los niños como recursos para valorar simbólicamente una relación social, para dar sentido a una acción, para definirse como personas e incluso una para identificarse a sí mismos.

Intento mostrar que el contacto de los niños con los productos difundidos a través de la cultura popular no representa un proceso de alienación o enajenación simple como se ha sostenido. Los niños son capaces de seleccionar, apropiarse y utilizar los contenidos resultantes de este contacto en algunos momentos de su vida social cotidiana. Los niños pueden utilizar estos contenidos como recursos para relacionarse con otros niños, ya que estos contenidos pueden representar atracciones colectivas que provocan que los niños los usen como recursos para llevar a cabo actividades típicas de la edad infantil.

Al final de la tesis agrego un Anexo "Productos de la cultura popular" en el que hago un glosario de productos comerciales que fueron utilizados como referencia por los niños y que se mencionan en el cuerpo de la tesis. En cada uno se describe la nacionalidad, año de producción y tipo de productos comercializados, además de una breve reseña histórica, todos estos datos permiten ofrecer el panorama de distribución global de los productos comerciales que los niños utilizaron de manera voluntaria en alguna conversación durante mi observación de campo.

CAPÍTULO 1

Enfoque metodológico del estudio

Dado que el objetivo de mi investigación de campo fue conocer si hay presencia de la información que circula a través de los medios masivos de comunicación comercial – entendiéndola como parte de la cultura popular- dentro del salón de clases, me di a la tarea de elegir un enfoque metodológico que me ayudara a lograr esta meta. Es así como el señalo en este capítulo algunas de las ventajas que me ofreció el modelo de investigación social etnográfico para el interés analítico que propongo en la tesis. La primera de estas ventajas fue que, al ser la etnografía un modelo de investigación cualitativa, me permitió un acercamiento más detallado a la vida cotidiana de los niños en el salón de clases. Así, pude conocer las relaciones sociales que tejen los niños día a día en este espacio. De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada, “la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran” (Velasco y Diaz de Rada, 1997:24)

La etnografía permite también construir un aprendizaje social abriendo una puerta de acceso que nos permite recrear un escenario más cercano a los complejos procesos sociales que construyen los niños al ejecutar un acto. Ya que nos permite observar las formas prácticas en la que las personas viven su vida cotidiana

Alrededor de la construcción y utilización de los diversos modelos para la investigación social se han generado grandes debates que acreditan o niegan la validez de un trabajo analítico en el que se hace investigación de campo. Es un debate que tiende a polarizar los modelos y métodos de investigación para ubicarlos en una región de la investigación social: cuantitativos frente a cualitativos, deductivos frente a inductivos, historias de vida frente a estudios estadísticos, análisis normativos frente a los análisis interpretativos, investigaciones macrosociales frente a investigaciones microsociales. Estos discursos podrían ser más bien incluyentes para la investigación social.

En esta ocasión no es primordial para mí insertarme en este debate, aunque me parece importante ofrecer un espacio para definir cómo es la utilización del modelo de etnografía que seguí para darle forma a esta investigación. Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada elaboraron un trabajo titulado *La lógica de la investigación etnográfica* (1997) en el que reseñan el modelo de investigación presentando muchos

comentarios valiosos, entre ellos, la idea inicial de entender que la etnografía no es una receta uniforme que dicta cómo hacer cualquier investigación, sino por el contrario, es un modelo de investigación que se utiliza de diferentes maneras de acuerdo a los propósitos para los que se utilice.

El investigador, el informe y las evidencias

El papel del investigador en la investigación etnográfica es, tal vez, uno de los puntos más criticables para quienes no gustan del método etnográfico. Es también uno de los puntos de mayor riesgo para la investigación propiamente, y es donde el investigador debe ponerse a prueba constantemente, ya que la tensión entre el investigador y el acercamiento a la localidad mantiene latente el riesgo de hacer interpretaciones completamente subjetivas. Así lo redactan Hammersley y Atkinson al explicar qué es la etnografía:

“ el etnógrafo... participa, abiertamente... de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntado cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (Hammersley y Atkinson ;1994:15)

La obligación del etnógrafo es hacer continuamente validaciones de sus observaciones empíricas recurriendo, por ejemplo, a la triangulación de los datos vertidos gracias a los diversos recursos metodológicos de los que se hizo el investigador –entrevistas, conversaciones, observaciones, documentación- para comprender desde diferentes puntos las acciones de las personas.

El informe que se genera de una investigación etnográfica lleva en su cuerpo afirmaciones empíricas de diverso alcance y de distinto nivel de inferencia; estas deben sustentarse en una serie de evidencias empíricas. Frederick Erickson (1986) señala que para construir evidencias en un trabajo de campo dentro del método de investigación etnográfico el investigador debe revisar y examinar el corpus de los datos para encontrar *casos referentes a*, examinarlos, identificar los casos discrepantes, conocer el peso que tienen en el total de casos e incluso conocer otro tipo de datos; todo esto en su conjunto ayuda a verificar los resultados de la investigación.

En nuestro caso particular, construimos las evidencias primero haciéndonos la pregunta *¿Qué pretendo ver?* Mi trabajo de campo generó gran cantidad de datos que nos ayudaron a conocer, en un primer momento, si hay presencia de la información que circula a través de los medios masivos de comunicación comercial –entendiéndola como parte de la cultura popular- dentro del salón de clases. La presencia de la cultura popular en el salón de clases se representó de varias maneras durante nuestro trabajo de campo, mismas que agrupé en dos formas básicas. La primera incluye todos los gráficos de productos comerciales, algunos de ellos estampados en productos comprados, como mochilas, cuadernos, estampas, juguetes, discos compactos. La segunda, agrupa las referencias a los contenidos de la cultura popular expresados por medio del lenguaje ya fuera en conversaciones de tipo académico o en conversaciones informales entre alumnos o entre alumnos y profesores.

Para analizar las referencias a la cultura popular en el ambiente escolar, opté por identificar primero, en los registros de trabajo de campo, las referencias directas a las representaciones de productos comerciales distribuidos por algún medio de comunicación comercial. Las referencias directas son las referencias explícitas a estos productos hechas por los alumnos o por los profesores a través de dos formas de comunicación a) el lenguaje hablado; b) la representación gráfica o material de éstos. Así identificamos lo que en términos de F. Erickson fueron los *casos referentes a*. La Secuencia 1 ejemplifica cómo identificamos los *casos referentes a*...

Joselin: estás bonita ¿verdad?

Natalia: No estas muy fea

*Joselin: igual que tu Natalia, estas fea como *La Chupitos*.

- La Chupitos: personaje del programa *La Casa de la Risa*, de la barra nocturna que representa una mujer vagabunda y alcohólica.

Sesión de trabajo completa 200203

Colegio Particular

3er grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

En todos los registros de trabajo de campo identificamos con un asterisco (*) las partes en las que se hace explícito un contenido de la cultura popular distribuidos por medio de la comunicación verbal y los materiales gráficos, como el ejemplo de la Secuencia 1, *la Chupitos*[1] que caracteriza a una mujer vagabunda y que todo el tiempo está ebria. Esta representación construye un sentido a la acción de Joselin cuando le dice a Natalia que está fea como *La Chupitos* llenando de significado su comentario, pues al decirle a Natalia que es fea como *La Chupitos*, Joselin señala las características físicas de Natalia.

Otro ejemplo es la identificación de las referencias directas a los contenidos de información a través de materiales o gráficos, ya que el trabajo de campo de corte etnográfico plantea como necesario la especificidad del espacio en el que se está realizando las observaciones, porque es parte del ambiente escolar que puede permear las relaciones sociales que se dan en este espacio. Así, pudimos observar que:

* En el salón de tercer grado en Colegio Particular hay un perchero en el fondo del salón que estorba a las últimas bancas. El perchero es alusivo a personajes de *Disney*, entre ellos reconocí a *Mimi*, *Mickey* y a *Daisy*

Sesión de trabajo completa 200203

Colegio Particular

3er grado

Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

Este hecho para nosotros significa la vinculación entre los principios de orden y limpieza que tratan de enseñarse en la educación escolar y la creencia por parte de los profesores acerca de recurrir a objetos más atractivos para los niños para lograr un aprendizaje utilizando ciertas imágenes comerciales como *Mimmie* o *Mickey Mouse*.

Es cierto que no todas las referencias que encontramos de los medios de comunicación en el salón de clases nos conducen a afirmaciones empíricas con el mismo nivel de relevancia para la construcción de conocimiento en un tema específico, pues cada *caso "referente a"* debe comprenderse también en su contexto, lo que Erickson llama examinar los casos "relativos a". Sin embargo, es importante tenerlos en cuenta para el análisis final, aunque no todas las referencias empíricas tienen por qué representar pruebas concluyentes y definitivas. De acuerdo con Erickson, en la

investigación etnográfica no tenemos que esperar pruebas definitivas de las evidencias empíricas, sino que hay que construirlas con ciertos refuerzos teóricos. Así, analizar los *casos referentes* a significa que no toda presencia de contenidos de medios de comunicación dentro del salón de clases puede configurar un sentido de acción que sea relevante para nuestras conclusiones. A lo largo de la investigación fui ordenando en tres grandes bloques estos referentes: a) referentes provenientes de los medios masivos de comunicación comercial en situaciones de enseñanza dirigidas por el docente; b) la utilización de la información de los medios masivos de comunicación para la construcción de interacciones sociales entre alumnos fuera de las situaciones académicas dentro del salón de clases; c) el ambiente escolar permeado de contenidos visuales alusivos a los medios de comunicación audiovisual.

En la etnografía la elaboración de datos válidos debe llevar al investigador a generar un discurso inteligible a partir de la descripción, de la traducción, de la explicación y de la interpretación de los datos obtenidos (Velasco y Díaz de Rada; 1997:42). Dicen Velasco y Díaz de Rada que:

Aunque... pueda tratarse de una ficción "adoptar el punto de vista del actor", es una de las formulaciones más claras de hasta dónde la descripción densa es interpretación, y de que la interpretación comienza ya en los niveles más básicos de la elaboración de los datos. La interpretación es resultado del trabajo de campo como interacción social del investigador con los sujetos de estudio y es reflejo de esta interacción (Velasco y Rada; 1997:49).

La interpretación debe apegarse siempre a lo más válido y nunca a lo más subjetivo, aunque esto nunca se logrará al cien por ciento, pues para entender el sentido total que una persona da a su acción deberíamos ser esa persona, en ese contexto, en ese tiempo, espacio y momento, con los mismos sentimientos y tabuladores de valoración. A pesar de esta limitación, la etnografía permite acercarnos al sentido de las acciones que las personas dan en un ambiente caracterizado y desde ahí, construir con toda la responsabilidad del *ser investigador* una interpretación acompañada por los conceptos teóricos que puedan explicar las acciones observadas, y así construir conocimiento.

La construcción teórica

En mí modelo de investigación quiero subrayar que el trabajo de campo no agota la etnografía. Si bien es cierto que constituye una parte fundamental y prioritaria para dar forma a un análisis de investigación no debe confundirse con que éste constituya

el proceso metodológico global. Hacer etnografía no es tan sólo hacer un arduo trabajo de campo, éste es sólo el preámbulo para la construcción de conocimiento aunado a un desarrollo teórico responsable. "El trabajo de campo [en la etnografía] supuso la unificación de las dos actividades para el desarrollo de la nueva ciencia: el registro de información y el desarrollo teórico" (Velasco y Rada; 1997:21)

La investigación etnográfica necesita en todo momento de un desarrollo teórico en tanto que éste le dará el sustento científico, pero el vínculo de la etnografía con la teoría no sólo responde a obtener este sustento, sino también a colaborar con la dialéctica entre la teoría y la práctica, pues finalmente es así como avanzamos en el conocimiento. Citaré a Elsie Rockwell (1986) quien define la relación entre la etnografía y el desarrollo teórico:

"La elaboración teórica no es sólo condición previa de la investigación etnográfica. Dadas las características particulares de la etnografía, ésta constituye un método óptimo para vincular la investigación empírica al proceso de construcción teórica. Con esto no queremos decir que los conceptos teóricos "surgen" de los datos empíricos, sino que el proceso de conocer una realidad concreta obliga a la elaboración conceptual y a la precisión de la relación entre los conceptos generales y los fenómenos observables, lo cual permite el avance teórico... dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, las categorías teóricas de diferentes niveles se van construyendo en el proceso de la investigación etnográfica" (Rockwell, 1986:53).

Por tal motivo, el sustento de mi trabajo empírico se enlaza estrechamente con nociones teóricas fundadas en el concepto de *cultura* entendiéndola como contenidos que son utilizados en las *interacciones sociales* para otorgar sentido y significado a las acciones que observé dentro del salón de clases. Así, detengo la mirada en entender la cultura como un entramado social que tiene las características de ser heterogéneo, dinámico, histórico y que no está aislado. Dichas características me permiten distinguir la *cultura escolar* y la *cultura popular* en los procesos de interacción social observados. Estas dos nociones se unen en un espacio común -como lo es el salón de clases- y permiten entender cómo se llevan a la práctica intercambios sociales que identificaré aquí como propias de la *cultura infantil*, como los juegos, los chistes, las bromas. La ausencia relativa de los adultos caracteriza dichos procesos (marco teórico que desarrollo junto con la presencia de la cultura popular en el salón de clases en el Capítulo 2 y 3).

Considero que es aquí donde el trabajo etnográfico como método de investigación ofrece una gran ventaja, pues trato de avanzar en el conocimiento de las interacciones sociales llevadas a cabo entre alumnos dentro del salón de clases que son llenadas por contenidos difundidos a través de la cultura popular global a través de los medios de comunicación comercial, refiriéndonos específicamente a canales de difusión como la televisión, el radio, el cine y los juegos computarizados Play Station y la PC (Computadora Personal).

El trabajo de campo

El referente empírico de mi investigación fueron alumnos de primaria de 3er y 5to grado en dos escuelas a cargo del Gobierno del Estado de México que llamaremos aquí Colegio Particular y la Escuela Pública. Ambas escuelas se encuentran en el mismo municipio y para efectos de comparación entre escuelas, me interesó que ambas se localizaran en un mismo fraccionamiento de clase media. La mayoría de las sesiones de observación las hice en los salones de 3er grado, complementado con las sesiones de observación con los grupos de 5to grado que son las que me ayudaron a hacer visibles algunas diferencias y/o similitudes entre grados y entre grupos. El siguiente cuadro es un pequeño resumen de mis registros de campo:

	Colegio Particular				Escuela Pública			
Sesiones	Cuaderno campo	Audio	Vide o	Tota l	Cuaderno campo	Audio	Vide o	Tota l
3er. grado	√√√√√√	√√√√ √	√	6	√√√√√√√√	√√√√√√√ √	√	7
5to. grado	√√√	√√	-	3	√√	√√	-	2

Hacen un total de 18 registros de sesiones de trabajo completas dentro de los salones (horario de 8:30 a la hora de la salida). En cada uno de los registros se detallan las actividades escolares dirigidas por los profesores, los horarios, las materias. También reuní los materiales didácticos que usaron los niños durante las sesiones de trabajo que fueron observadas, sobretodo aquellas en las que enlazaron su actividad escolar con las representaciones de la cultura popular. Agrupé los materiales diversos que los alumnos fueron entregándome de manera voluntaria, como cartas, estampas, redacciones de canciones y pequeños juguetes promocionales como los que ofrecían

las papas *Sabritas* (este ejemplo lo abordaré en el capítulo 3), ya que por el tema de investigación fueron de utilidad para construir el análisis del trabajo de campo.

En cada sesión los momentos oportunos para grabar conversaciones con alumnos se daban de manera aleatoria. Por ello, dentro de los registros grabados en audio de las sesiones de trabajo en clase también se encuentran las conversaciones que tuvieron los alumnos y la mayoría de las entrevistas que les hice. Algunas de estas son semiestructuradas y otras son totalmente informales. Es importante mencionar que en algunas conversaciones participo y en otras sólo soy observadora. Me interesé en conocer qué platicaban los alumnos entre ellos para identificar qué conversaciones utilizaban la información difundida a través de los medios de comunicación comercial. Sería imposible indicar un número exacto de conversaciones por esta misma razón. Pude darme cuenta, entre otras cosas que comentaremos más adelante, que los alumnos de estos grupos y grados no mantienen conversaciones sobre un mismo tema por mucho tiempo, es decir, son conversaciones diversas, cambiantes y cortas.

Trabajé con cuatro profesores durante las sesiones de observación. En el Colegio Particular un profesor de 5to grado y una profesora en 3er grado, en la Escuela Pública dos profesoras, una de 5to grado y la otra en 3er. grado. Los cuatro profesores son normalistas de escuelas públicas, la más joven fue la profesora de 3er. grado en la Escuela Pública, quien tenía dos años de ejercer la carrera. Debo aclarar que he cambiado los nombres de las maestras y de los alumnos en esta investigación.

Las herramientas metodológicas inicialmente contemplaban realizar entrevistas con los profesores de cada grupo, pero por algunos contratiempos que tuvieron los profesores sólo se pudieron realizar entrevistas con las maestras de 3er. grado. Las entrevistas me ayudaron a entender algunas actividades escolares y a detallar mi conocimiento hacia los alumnos que había observado antes. Me permitieron también conocer la posición que tenían las profesoras acerca de la influencia y utilización de los medios de comunicación en la educación formal. Sólo fue posible tener una entrevista registrada ya que la maestra de 3er grado y el profesor de 5to grado del Colegio Particular tuvieron que renunciar a la institución por una incompatibilidad de horarios justo cuando las íbamos a realizar las entrevistas.

El caso de la profesora de 5to grado en la Escuela Pública fue muy característico, pues desde el inicio la profesora tuvo gran renuencia para responder a la entrevista justificando con diversas actividades que tenía que realizar, inclusive noté mucha

incomodidad para realizar las observaciones en clase, por lo que contamos con poca información de este salón. No obstante, los datos totales que pudimos recolectar son de suma importancia y por demás interesantes para el conocimiento del tema de investigación. Debo destacar que la intención de realizar estas entrevistas fue solamente con fines informativos y no para el cuerpo de análisis de datos empíricos.

Las entrevistas fueron un complemento de los registros de audio que hice durante las sesiones de clase, gracias a esta complementariedad pude darme cuenta que—como lo advierte el mismo Woods en su trabajo *La escuela por dentro*— “no es sorprendente que en ciertos contextos haya una gran diferencia entre lo que los maestros dicen que hacen y lo que hacen en realidad” (Woods; 1997:100). Comentaré brevemente un ejemplo de este tipo de triangulación que hicimos cuando quise conocer la posición de los profesores frente a la creciente influencia que tienen los medios de comunicación en los procesos educativos dentro de la escuela.

La Mtra. Gaby de 3er. grado del Colegio Particular me comentó en una entrevista que no estaba de acuerdo con el hecho de que los medios de comunicación y sus contenidos se mezclaran con los procesos educativos porque eso perjudicaba la atención de los niños, provocando alumnos distraídos y groseros. La maestra de este grado no aceptaba la presencia de los medios de comunicación durante las situaciones de aprendizaje según los comentarios que hizo conmigo. Sin embargo, en sesiones de trabajo posteriores observé que la Mtra. Gaby utilizaba los contenidos de los medios de comunicación para llegar a acuerdos en algunas situaciones de enseñanza. Entre estas, la sesiones en las que se debía de otorgar un tiempo para que los alumnos terminaran sus actividades escolares. La maestra acordaba con los alumnos poner música elegida por los niños para que ellos trabajaran. Por ello su posición frente a los contenidos difundidos a través de los medios de comunicación declarada anteriormente en la entrevista no era tan radical como pensaba en un principio, ya que ella misma incentivaba a los alumnos a trabajar sus actividades escolares poniéndoles la música que los alumnos llevaba a la escuela. Tal vez esta decisión se fundó en la creencia que de esta forma se lograría un ambiente más tranquilo en el salón.

Vale la pena presentar otro ejemplo de este tipo. La maestra del 3er. grado de la Escuela Pública durante la entrevista opinó que los medios de comunicación...

... ayudan a la educación, porque hay más libertad de expresar si estas de acuerdo o en desacuerdo. Si te gusta algo, quieres hacerlo, o simplemente no lo quieres hacer porque no se te da la gana. Pero... yo creo que hay esa libertad pero no hay conciencia... A veces es que lo estoy haciendo así porque se me ocurrió, no porque haya una conciencia de lo que estoy haciendo, y hasta donde quiero llegar con esto que estoy haciendo.

Cuando le pregunté más adelante:

AVJ: me llamó la atención que tú en ocasiones para los murales que hacías, también utilizabas esos recursos, el Tigger, alguna vez vi a Boo. ¿por qué los utilizas?

Mtra.: yo creo que por nada en especial. Es que el Tigger lo vi, tenía sus bracitos... es qué estuve buscando qué podría significar una bienvenida, porque es un cartel del bienvenida, además soy muy mala para dibujar, y estuve buscando y buscando, y eso como que me significa algo. Me significa que te doy esa apertura para que te vaya bien, y que le echas muchas ganas. No tanto la caricatura... bueno, el Tigger es que me gusta y la otra muñequita... igual, trato de que no sea algo meramente... a lo mejor es algo meramente ocasional, de que lo encontré en el momento, y a lo mejor en ese momento para mí significó eso, pero no es nada... o sea... es algo muy mío

Entrevista con Mtra. Lolita

Edad: 25

3ro. Escuela Pública

220803

Es decir, la maestra ofreció una justificación basada mas bien en un gusto personal, sin vincular que estas imágenes ofrecen un significado educativo de libertad de expresión para los alumnos.

En casos cómo éste es necesario hacer una triangulación de datos empíricos para "aumentar la probabilidad de exactitud" (Woods; 1997:102) de mi interpretación de las observaciones de campo. Así, explorar la posición de cada profesor frente al tema de investigación me ayudó para saber si la presencia de los contenidos de los medios de comunicación durante las clases fue una presencia permitida por los profesores o una presencia llevada a cabo desde la voluntad de los niños.

Reconocimiento del espacio

de baño, jabón de tocador, un espejo y una toalla, objetos que eran tomados por los niños cada vez que querían ir al baño, pues en las instalaciones sanitarias no había papel de baño, jabón y toalla. Este es un ejemplo de cómo la profesora usó la imagen de un producto de la cultura popular para disponer un espacio para la limpieza de los niños, enseñanza contemplada en los objetivos escolares. No sé si el espacio de limpieza con el personaje de *Buzz Light Year* sea un recurso que atraiga más al niño para que sea limpio cuando va al baño, pero este es un ejemplo de cómo el ambiente escolar es permeable a la cultura popular.

En el fondo del salón había un pizarrón que tenía como objetivo inicial ser el pizarrón para el turno vespertino, de manera que cada maestra tuviera un pizarrón a su disposición. Esto no funcionó así, porque la maestra del turno vespertino tenía que mover las bancas antes de iniciar la clase para que los niños no le dieran la espalda al pizarrón, por ello se decidió que el pizarrón trasero se utilizara –fundamentalmente– para pegar los murales temáticos que hacía cada mes. Algunos de los murales que observé en este pizarrón durante mis visitas fueron: carteles de bienvenida a los niños para el nuevo ciclo escolar en el mes de junio en el que se incluía un gráfico de *Tigger*-personaje de la caricatura de *Winnie the Pooh*-, en el mes de febrero un mural referente al día del San Valentín en el que los niños pegaron cartas de amor y amistad, en marzo se colocaron carteles para recibir la primavera entre los gráficos que pegó la maestra identifique uno animado por el personaje *Boo* de la película *Monsters Inc*. También pegaron en algunos meses pliegos de papel bond con tareas escolares que hicieron los niños, una ocasión la tarea de matemáticas en el que representaron con recortes de revistas las figuras geométricas, y otra ocasión pegaron pliegos de papel bond en los que los niños reseñaron la guerra de Independencia de México. Así, el ambiente material del salón se adornó por lo menos en cuatro ocasiones con gráficos temáticos de productos comerciales que son distribuidos por los medios de comunicación televisiva y cinematográfica. Valga la pena señalar que este grupo estaba dirigido por la maestra que opinó positivamente acerca de la presencia de los medios de comunicación en la educación formal, opinión que seguramente se relaciona con la presencia de dichos gráficos.

En la Escuela Pública de un total de 19 bancas dobles, fueron utilizados 24 espacios. Casi todos sentados por parejas excepto cuatro alumnos: Francisco, Eduardo, Víctor y Dulce. Los tres alumnos hombres son los alumnos que la maestra describió durante la entrevista como inquietos, por lo que –dicho por ella– su ubicación en las bancas

se vinculaba con la conducta que presentaban durante las clases. No presento en el Plano 1 la distribución de alumnos en el salón de clases, porque la posición que usaban los niños fue distinta cada mes, pues la maestra los cambiaba de lugar después de los exámenes, asunto que por cierto emocionaba mucho a los niños.

Secuencia

Cristian: Alicia, Alicia, dile a la maestra que si nos cambia de lugar

Eduardo: ándale Alicia

AVJ: ¿se quieren cambiar?

Eduardo y Cristian: isí!

AVJ: ¿Por qué?

Eduardo: es que ya hicimos examen. Y nos toca que nos cambien

Cristian: dile que si no nos quiere cambiar. ¡Ándale!

Mtra.: a ver, fíjense bien. Gustavo ahí no es tu lugar, Vero ahí no es tu lugar, Vivi ahí no es tu lugar

Víctor: Eduardo ahí no es tu lugar

Salón: (grita) Cámbiate. Vete a tu lugar. Eduardoooooooo,

Mtra.: hasta que no estén todos en su lugar, no los cambio de lugar. No los cambio de lugar hasta que Eduardo no se cambie

Mtra.: no los cambio hasta que no se callen

Cristian: ¡Eduardo!

Eduardo: ¡Maestra!

Alumna: Eduardo, ya no te pelees, ya siéntate

Mtra.: no se quieren cambiar, ¿verdad?

Paco: pero ya cambiemos. (ya todos están en su lugar, y bajaron el volumen de voz)

Mtra.: cuando me traigan su cuaderno terminado, hay cambio de lugar....

Sesión de trabajo completa 270203

Escuela Pública

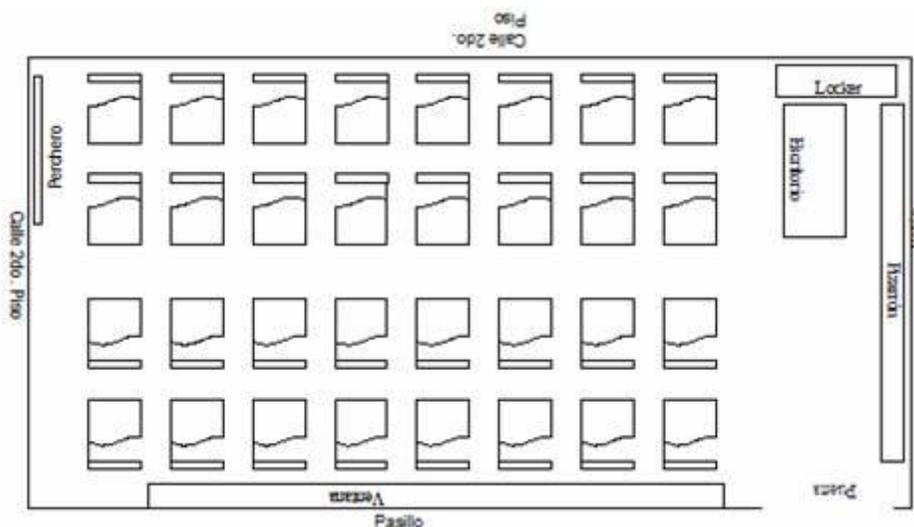
3er. grado

Este es otro ejemplo de cómo las maestras construyen acuerdos con los niños. El ejemplo es diferente al acuerdo que presenté anteriormente con la maestra del Colegio Particular, donde los niños podían escuchar la música que les agradara mientras trabajaban. El cambio de lugares fue una situación dentro de la escuela que también emociona a los niños, y por lo que son capaces de obedecer a los profesores en las labores escolares. Esto me permite acentuar que los productos comerciales no son el único recurso que se puede utilizar en la escuela para llegar a acuerdos entre los profesores y alumnos.

Hablaré ahora de la distribución observada en el Colegio Particular, escuela que se construyó a partir de tres pequeños edificios de dos pisos comunicados por pasillos, de tal forma que los edificios forman junto con el muro de entrada un cuadrado que alberga un pequeño patio al centro, en el que se dispuso un reducido espacio con pasto sintético en el que se colocó un conjunto de juegos infantiles. En el primer piso de la escuela se encuentran la dirección, la administración, el laboratorio de cómputo, los patios, los baños, la tiendita y algunos salones. En la parte superior se encuentran los salones de los grados superiores de la primaria, es decir, los salones de 3ro., 4to, 5to y a 6to.grado. (Plano 2). Todos estos salones tienen la misma distribución, aunque su ubicación varía en dependencia del pasillo en el que se encuentren.

Plano 2: Colegio Particular.

1er. distribución de bancas en 3er y 5to. grado



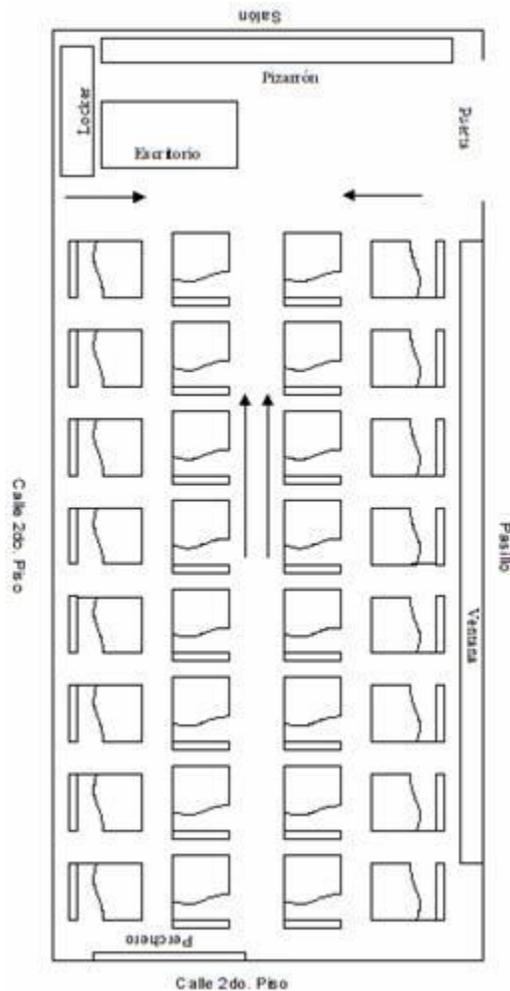
En la pared este del Plano 2 de los salones hay una serie de ventanas que dan al pasillo de la escuela; es la única pared que permite la entrada de luz, por lo que es necesario tener luz artificial en los salones. Lo más característico de los salones del Colegio Particular fue la distribución de las bancas, ya que presentaba una forma de distribución distinta a la distribución tradicional. Esto responde al espacio limitado de los salones, pues son muy pequeños para albergar cómodamente a más de 30 niños.

De esta forma, los alumnos no ven directamente al pizarrón ni al profesor. Al frente de ellos tienen a compañeros cara a cara. Esto obliga a los alumnos a voltear lateralmente hacia la parte delantera del salón para atender lo que el profesor dice y

escribe, lo que provoca que los alumnos no estén en una posición tan cómoda como supondría la distribución tradicional en la que todas las bancas miran al frente del salón.

Este abigarramiento también provoca que el ambiente dentro del salón de clases parezca desordenado, pues las mochilas, puestas a los pies de la banca de cada alumno, ocupan el lugar del paso para salir de las filas. Así, si los alumnos o los profesores que quieran llegar a las bancas traseras deben sortear varios obstáculos para lograrlo. Baste decir que los profesores evitaban pasar por los pasillos, y cuando tenían que llamar la atención de algún alumno de acceso difícil preferían hacerlo desde el frente del salón. Esta situación provocaba que los niños dispersaran su atención hacia el frente del salón y al mismo tiempo hizo permisible que los niños jugaran, platicaran, se pararan de sus lugares o se sentaran en el piso con el reiterado pretexto de que están sacando un libro, acción que el profesor no siempre podía constatar porque no era posible verlo completamente.

Plano 3: Colegio Particular, 2da. Distribución de bancas



Presentamos otra distribución de bancas del Colegio Particular que no resuelve la limitación de espacio y genera una división desigual en cuanto al ofrecimiento de comodidad para los alumnos, ya que las dos filas de bancas medias miran hacia el frente, en tanto que las otras dos filas laterales miran hacia los costados del salón. Es decir, los alumnos que tienen la suerte de ocupar las dos filas medias del salón podían mirar hacia el pizarrón y atender al profesor sin girar su cuello, mientras que el resto de los alumnos deberán seguir sorteando esta incomodidad. (Plano 3)

En la parte trasera del salón colgaba un perchero de madera en el que los alumnos podían colocar sus chamarras. Durante la época de mayor frío el perchero albergaba gran cantidad de chamarras, situación que generaba cierta incomodidad para los alumnos que se encontraban cerca de éste. Fue el caso de Raziel a quien recuerdo en constante lucha por abrir un espacio entre las chamarras para poder sentarse derecho. El perchero era alusivo a los personajes infantiles *Daisy*, *Mimmie* y *Mickey Mouse*.

Este puede ser otro ejemplo de cómo el ambiente escolar es permeado por la cultura popular.

En las paredes de los salones del Colegio Particular no se pegaron muchos carteles, posters o tareas escolares. Recuerdo solamente tres ocasiones, la primera fue en el salón de 3er grado cuando se colocaron las tareas escolares de los niños con dibujos que proponían cómo cuidar al mundo, entre ellos, había una cartulina con motivos para cuidar el agua. La segunda ocasión fue cuando los niños de 5to grado colocaron varias tareas escolares en donde tenían que recortar una noticia importante y reciente; entre estas, recuerdo que una niña llevó a la escuela un recorte en el que se anunciaba quién fue la ganadora del *reality show Operación triunfo*, programa producido por Televisa. La tercera ocasión, fue un adorno colgante de tela en el salón de 5to grado de la Virgen de Guadalupe, adorno que estuvo durante todo el curso escolar.

Comparando las escuelas

Lo primero que quiero dejar claro es que la presencia de los medios de comunicación que registramos durante el trabajo de campo, si bien aparece de forma reiterada a lo largo de las sesiones, son presencias espontáneas con poca duración. Es decir, cuando los niños utilizan las referencias de la cultura popular para llevar a cabo alguna conversación, ésta se caracteriza por ser invocaciones cortas que duran de menos de 10 minutos –excepto una sesión de trabajo en el grupo de 3er. grado particular donde la duración fue de hora y media- (Capítulo 2). Dicho esto, debo hacer notar que la presencia de los medios de comunicación a través de la utilización de sus contenidos temáticos para llevar a cabo una interacción entre alumnos se evidenció con mayor frecuencia en el Colegio Particular que en la Escuela Pública, aún cuando el número de sesiones fue el mismo en cada escuela. Vale la pena mencionar como ejemplo que los niños del Colegio Particular conocían el funcionamiento de los teléfonos celulares, a diferencia del conocimiento que tenían la mayoría de los niños de la Escuela Pública, quienes no sabían utilizar el celular para ingresar a los juegos, mandar mensajes o desbloquear las teclas. Baste como dato mencionar que alrededor de cinco niños en el salón de 5to grado del Colegio Particular llevaban celulares con los que jugaban a mandarse mensajes entre ellos. Esto nos conduce a tener en cuenta las condiciones materiales como un factor que puede explicar la presencia diferencial de los contenidos de medios de comunicación en la escuela.

Las condiciones materiales son un factor que modifica el acceso, la utilización y la apropiación que tienen los niños hacia los productos comerciales que se difunden a través de los medios de comunicación. Así, las condiciones materiales con las que cuentan los niños para acceder a este tipo de contenidos dirigen en gran medida la forma en la que ellos los pueden utilizar en su vida cotidiana, la inmediatez de éstos a su vida normal pueden utilizarse como recursos en sus acciones cotidianas diferencialmente.

Se debe tener cuidado con el tratamiento que se les da a las condiciones materiales como factor variable en el uso de los contenidos de los medios de comunicación, pues no queremos que esta vinculación se traduzca como una causa lineal y radical como la que plantean las posturas reproductivistas de las ciencias sociales. No es que el ingreso económico que tienen las familias determine linealmente el acceso que tienen los niños con dichos productos. Mas bien los recursos económicos son una vía que puede condicionar el acceso a éstos, aunque un alumno puede acceder a los contenidos de la cultura popular por otras vías, como la comunicación cotidiana con otros compañeros, o la cercanía a los anuncios publicitarios de ciertos productos. Puede suceder también que los niños que tienen una familia con mayor poder adquisitivo no utilicen los contenidos de los medios de comunicación para comunicarse con sus compañeros porque no los conoce o no los valoran como significativos. Es decir, la utilización de los contenidos de los medios de comunicación para construir interacciones sociales se refuerza o desdibuja también a partir del tipo de relación que en la familia se tenga con éstos.

Dedicaré un breve espacio para hablar de la televisión, pues ésta se ha convertido en un artículo electrónico muy común en los hogares de las familias mexicanas, por lo tanto muy inmediato a la vida cotidiana de los niños. Es cierto que la programación de la televisión comercial infantil prioriza el consumo de productos infantiles, pero la televisión es también un aparato electrónico que acompaña parte del tiempo que pasan los niños en casa. Así lo declararon la mayoría de los alumnos en las conversaciones formales que realicé con ellos cuando me comentaron que todos los días veían la televisión al salir de clases, aunque también declararon realizar otras actividades como salir a jugar con sus amigos al parque o en bicicleta. Esto significa que el resultado de la utilización de contenidos de este tipo no sólo depende de la presencia de un televisor en casa, sino del tipo de relación que se tenga con sus contenidos, pasando por la relación que se tiene en familia con este aparato, sus

contenidos y con los mismos niños. Su utilización refiere también al tipo de apropiación que se haga de sus contenidos gracias a la convivencia que las personas tiene con estos. (Detallaremos algunos ejemplos en el Capítulo 2)

La distinción de los usos de los contenidos de los medios de comunicación en las interacciones sociales generada a partir de las condiciones materiales es más clara con los medios de difusión como el cine, la música o los juegos computarizados por la forma de adquisición y acceso a estos productos, en los que hay una diferenciación de propiedades más evidente. Ciertamente no podemos echar en un mismo saco todos los productos comerciales que se distribuyen a través de los medios de comunicación, y mucho menos en México con el crecimiento de la industria de comercialización de productos conocida como "pirata". La producción del sector informal en México se ha convertido en un fenómeno social que permite tener mayor acceso a productos comerciales a precios realmente baratos. No obstante, las condiciones materiales no sólo refieren a la obtención física de productos o de aparatos electrónicos que permiten un intercambio de información. Finalmente, cerremos el capítulo diciendo que el modelo etnográfico con el que decidí trabajar ofrece todas las ventajas para avanzar en el conocimiento de cómo es la presencia de los contenidos de los medios de comunicación a través del uso que los alumnos le dan para llevar a cabo interacciones sociales dentro del salón de clases. Demos paso ahora al siguiente capítulo en el que abundaremos en el marco teórico que sustenta nuestro trabajo empírico.

[1] Todas las referencias a los contenidos de los medios masivos de comunicación comercial serán explicados en el Anexo 1 que a manera de glosario reseña los programas, los canales, los temas, etc. de cada referencia que tuvo presencia dentro del salón de clases

CAPÍTULO 2

Representaciones de la cultura popular de los medios de comunicación en la escuela

Introducción

Mi interés principal está puesto en conocer cómo utilizan los niños los contenidos de la cultura popular difundidos a través de los medios de comunicación comercial en sus interacciones sociales cotidianas dentro del salón de clases. Este esfuerzo enmarca la necesidad de identificar las referencias explícitas hechas por los alumnos a contenidos de información que circulan por algunos medios electrónicos de comunicación durante los momentos de construcción de una interacción social. En específico, las referencias a programas de televisión, a música y a juegos interactivos computarizados como el Play Station que son de manera directa las referencias a los medios de comunicación comercial que encontramos a lo largo del trabajo de campo. En su mayoría las referencias a los contenidos de los medios masivos de comunicación comercial hechas por los niños coincide con ser productos comerciales dirigidos a un público infantil, como caricaturas, películas, juguetes; pero también hay referencias a contenidos que no pertenecen a este grupo de consumo deliberadamente, como los noticieros nocturnos, artistas musicales para un público joven y adulto, series de televisión de la barra nocturna, entre otros. Sin embargo, son referencias a los que los alumnos tienen acceso de manera diferencial dependiendo de su vida cotidiana extraescolar, y que fueron utilizados por ellos para construir ciertas interacciones sociales. Es decir, a pesar de que la producción de los productos comerciales que se proyectan a través de los medios masivos de comunicación definen con anticipación el público potencial al que se dirigirán, estas anticipaciones no son limitantes para que su distribución se difumine, se consuma y sean apropiadas por otro tipo de público.

Así, el presente capítulo define la red conceptual que sustenta el trabajo de investigación que realicé para identificar cómo los niños pueden utilizar las representaciones de la cultura popular – distribuidas a través de los medios masivos de comunicación comercial- para escenificar sus interacciones

sociales entre grupos de pares dentro del salón de clases. Decidí recuperar la noción de cultura popular propuesta por Jan Néspor (1997. 2000) como eje principal de esta red conceptual, porque Néspor trabaja el mismo tema que desarrollo en la tesis.

En su conceptualización, la cultura popular como noción teórica vincula el mercado económico comercial de distribución de productos como juguetes, películas y caricaturas con las interacciones sociales llevadas a cabo por niños en el espacio escolar. Por tanto, la cultura popular la entenderemos aquí como un entramado social y cultural que teje un sin fin de conocimientos proveídos desde una dimensión global –mercado económico– con la dimensión local, que presenta fragmentos de la vida cotidiana de los niños en el salón de clases.

En la red conceptual que construyo planteo la existencia de una *cultura pública* definida como la cultura comercial construida por grandes corporativos que promueven la venta de juguetes, de juegos y de películas infantiles que distribuye productos comerciales que se ofrecen y se ponen al alcance de un público infantil (Williams, 1991), pero los niños son capaces de utilizar estas representaciones como contenidos que dan sentido a ciertas interacciones en su vida cotidiana. Así, los niños utilizan en sus interacciones cotidianas elementos de una cultura global que además tiene la ventaja de poder ser distribuidos a través de grandes distancias y que permiten unir prácticas diversas protagonizadas por ellos como actores.

Es importante incluir en la red conceptual la *cultura escolar* (Julia, 1995) en la que si bien hay en ella un conjunto de normas y un conjunto de prácticas escolares que incorporan y apropian los alumnos a su vida cotidiana dentro del salón de clases, también hay actividades permeadas por recursos del entorno cultural más amplio que pueden ser otorgados desde medios ambientes extraescolares. Entre estos se encuentran los recursos de la *cultura popular*, ya que ésta en su dimensión global permite distribuir los mismos productos comerciales a varias regiones y países del mundo, aunque la apropiación que las personas hacen de la cultura popular es diferencial, por lo tanto los usos que se le puede dar como información que ayuda al intercambio interactivo entre personas lo es también.

Es necesario tejer esta red teórica con la noción de cultura, así, el subtítulo *Revisando la noción de cultura* muestra desde una mirada multidisciplinaria lo que me permitirá ubicar el punto fundamental en el que enramo los procesos sociales reales y prácticos que construyen los niños como agentes sociales en su vida cotidiana dentro del salón de clases. La noción de *cultura* como concepción teórica la defino como un conjunto de recursos heredados y adquiridos por las personas en su dimensión colectiva y como una noción que trae consigo, desde su definición teórica, tensiones que se observan en su práctica si consideramos al sujeto como estructurado por una cultura y pero como estructurante de ella a la vez . Los contenidos de la *cultura* permiten entonces llenar de sentido y significado las acciones sociales que llevan a cabo los niños en su relación diaria con su grupo de pares y con los profesores en la escuela.

Como nos interesa conocer cómo las personas utilizan la *cultura* y sus signos de manera particular para interactuar con otras personas dentro de la escuela, es necesario entender que si bien es cierto que la cultura mantiene rasgos fuertes de homogeneidad y durabilidad, estas continuidades son también relativas ya que mantienen la posibilidad de una movilidad paulatina que las hace propensas al cambio (Rockwell, 1997 y 1999). Es decir, las personas utilizan la *cultura* y sus signos para escenificar interacciones sociales en su vida diaria.

Es necesario otorgar un espacio dentro del capítulo para definir cómo se construyen las interacciones sociales de los niños, fundamentalmente aquellas que podemos identificar como interacciones que pertenecen al mundo de las culturas infantiles, ya que en éstas observamos que se pueden construir relaciones interactivas que conectan a los niños *con* y *a través* de los productos de la cultura popular. Son interacciones en las cuales los niños usan las representaciones de la cultura popular para construir momentos inmediatos.

Daré paso entonces, a desarrollar el marco conceptual que nos permite entender cómo y por qué los niños pueden utilizar la cultura popular para dar vida a ciertas interacciones sociales dentro del salón de clases.

Revisando la noción de cultura

Sin duda, la noción de cultura es una de las nociones teóricas más importantes que nos ayudan a enmarcar los procesos sociales que construyen las personas como agentes sociales. Es por tanto, una de las nociones más trabajadas, debatidas, argumentadas y retomadas desde diversas disciplinas sociales, entre ellas la antropología, la sociología o la psicología. Cada una de estas disciplinas, tradicionalmente, han estudiado la cultura desde diferentes perspectivas y con diferentes unidades de análisis.

Por ejemplo, en la antropología más tradicional de los años 60's la cultura se definía a partir de la dinámica interior de los diferentes grupos étnicos en los que se reconocía una cultura más bien homogénea. Así lo recuerda E. Rockwell en un recorrido que ofrece a través de varios modelos heredados de cultura: "si bien algunos teóricos advertían que las prácticas cotidianas dentro de un grupo pueden ser heterogéneas, los estudios antropológicos tendían a describir orientaciones básicas homogéneas que distinguen una cultura de otra, y atribuían las divergencias internas a fallas en los procesos de socialización." (Rockwell, 1997:23).

Desde la sociología de la reproducción social comandada por teóricos como P. Bourdieu, J. Passeron y H. Giroux se definió la cultura como una posesión de capital en manos de los grupos más altos de poder dentro de la estructura de las clases sociales. La cultura se entendió como un bien material y simbólico que sólo podría pertenecer a los grupos dominantes de la sociedad quienes eran los únicos que tenían la "competencia" de apropiársela, lo que era al mismo tiempo la característica social que los distinguía del grupo de los dominados. Desde este discurso, la escuela era la institución que tenía el papel de distribuir la cultura en dichos grupos, de tal forma que aseguraba la continuidad de la posesión del capital cultural en manos de las clases "altas".

Desde la posición teórica de la psicología constructivista podemos mencionar el discurso Vygotskiano como uno de los que más se interesó por construir una noción de cultura, ésta empataba en algunos puntos con la perspectiva de la reproducción social. Se entendió la cultura como un elemento constitutivo del sujeto social. Angel Riviere en *La psicología de*

Vygotski define que... "el sujeto no se hace de dentro afuera, es decir, no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas, por el contrario, es un resultado de la relación. Así, las personas se constituyen como sujetos al contacto con la cultura, aunque también el sujeto es capaz de modificarla. Estas reflexiones intentan tener en mente una mirada multidisciplinaria de la cultura que no me permite negar ninguna de las premisas redactadas, con la salvedad que no se vean cada una de ellas como independientes. Me interesa, por tanto, numerar cuatro de las características más relevantes que entiendo son necesarias para utilizar la noción de cultura popular en mi trabajo, no sin antes advertir que cada una de ellas mantiene un contrapeso que se expresa en su práctica, por lo que no sostengo ninguna postura radical.

Primera, entenderemos que la cultura no es una noción estática, por el contrario es *activa*. Lo cultural no se produce a lo dado sino a lo que está dándose, en tanto escenario que posee facticidad objetiva y que, a la vez, se construye mediante los significados subjetivos de la acción social" (Hernández, 2000:87). La cultura mantiene una actividad constante pero sin prisas, por lo que no podemos entenderla como una noción que no se revoluciona fácilmente en situaciones de estabilidad social. Sus cambios son más que paulatinos.

Segunda, su actividad implica la *heterogeneidad* cultural que usualmente identificamos a través de las fronteras regionales, aunque no necesariamente la cultura se limita a estas fronteras físicas. Rockwell lo explica diciendo:

"el concepto de cultura como un sistema simbólico coherente y delimitado no da cuenta de la riqueza histórica de los procesos culturales reales. Si bien es posible identificar tradiciones culturales profundamente diferenciadas que perduran por siglos, las culturas siempre se han entremezclado y las fronteras entre unas y otras nunca han sido nítidas e infranqueables... no hay una simple pluralidad de culturas yuxtapuestas, sino múltiples circuitos y elementos culturales articulados desde el orden social." (Rockwell,1997:28).

En su contrapeso podemos mencionar que la cultura tiene a la vez factor homogeneizante, esto es lo que le da la dimensión de ser colectiva. Si la

cultura no mantuviera algunos rasgos homogéneos en un colectivo perdería el lazo que une a las personas para distinguirse como una sociedad o un grupo, esto significa que la cultura se ofrece de manera pública. Es aquí donde se enfatiza el fundamento inicial para utilizar el concepto de cultura popular en este trabajo.

La cultura *no vive aislada*, sino que está en constante comunicación con otras formas culturales, como lo vivimos hoy con el intercambio cultural con otras regiones y países del mundo. Esto se muestra con el constante intercambio de información con productos comerciales entre países.

Por último, la noción de cultura mantiene una condición *histórica* que empapa la forma que toma en el acto con las personas. Es a través de su historia que podemos entenderla como una noción constitutiva del sujeto y un sujeto constituyente para la cultura. Nuestro conocimiento cultural es proporcionalmente directo al acercamiento histórico que tengamos con ésta, pues será la categoría histórica la que nos permitirá abundar el conocimiento de nuestra cultura actual, real y práctica. Por esto, hoy tomamos como parte de la cultura popular la presencia de los medios de comunicación en las sociedades urbanas, y por ende, su presencia en la escuela por iniciativa de los alumnos.

Todos los aspectos anteriores nos permiten decir que las interacciones sociales dentro del salón de clases recreadas por los alumnos en gran parte se llenan gracias a los diversos recursos que toman de la *cultura*, por lo que la forma y sentido que las acciones sociales escenificada por los niños se vincula a ella (cultura). Para mi interés particular, conoceremos cómo las interacciones entre alumnos son perneadas por la cultura popular que es difundida a través de los medios de comunicación.

En la compleja red que define la noción de cultura, encuentro necesario hilar las nociones de *culturas escolares* y *culturas infantiles*, ya que éstas se hacen presentes en el espacio escolar y forman parte de la construcción de las interacciones entre alumnos dentro del salón de clases.

Las culturas escolares y las culturas infantiles

Entender las *culturas escolares* y las *culturas infantiles* como nociones teóricas implica ubicarlas primariamente dentro de las características de la noción de cultura que mencioné hace unas líneas, pues desde el momento en que se utiliza la palabra cultura para definir las, ya sean escolares o infantiles, conlleva implícitamente la idea de la cultura dinámica, activa, heterogénea y homogénea a la vez, que no está aislada de las otras formas culturales tomadas en otros espacios y que tiene una categoría histórica que permite su entendimiento.

Las culturas escolares definen aquellos procesos sociales que constituyen usos y costumbres llevados a cabo, tradicionalmente, por las figuras que representan los profesores y los alumnos en una relación de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela. En el sentido común son un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar en el espacio escolar, donde existen un conjunto de prácticas que permiten la transmisión e incorporación de estos comportamientos, normas y prácticas. Evidentemente, las culturas escolares no se constriñen a éstas actividades solamente, pues éstas se reelaboran y adaptan continuamente dependiendo de su cotidianeidad específica. Así, podemos encontrar en las culturas escolares ciertas pautas conductuales características del ámbito escolar como las actividades escolares, pero que en ciertas ocasiones no se limitan al seguimiento de éstas. Esto significa que las culturas escolares se construyen día a día y en cada lugar por quienes participan activamente dentro de ellas. En ésta se mezclan elementos como el ambiente escolar, la práctica de sus participantes, las enseñanzas y aprendizajes de los actores dentro y fuera del espacio escolar que repercuten en el comportamiento dentro de la escuela, e incluso ciertos acuerdos de organización que satisfacen las necesidades propias de cada espacio específico. Es así como las culturas escolares se construyen en concordancia con una cultura apropiada en su dimensión global y una cultura particular en su dimensión local. Las culturas escolares se construyen desde lo colectivo y generan una dinámica escolar reelaborada diariamente sobre una base preexistente a los alumnos que la habitan, por lo que no podemos hablar de una sola cultura escolar.

Es conveniente para fines explicativos, retomar el trabajo de Elsie Rockwell *Recovering history in the study of schooling: from the longue durée to everyday co-construcción* [Recuperando la historia en el estudio de la educación: desde el *longue durée* a la co-construcción cotidiana] (1999) donde construye un aparato heurístico conformado por tres planos que permitirán historizar el análisis de la cotidianeidad escolar reconstruyendo y comprendiendo lo que pasó en la escuela para entender la escuela actual. El plano, *longue durée* (Rockwell, 1999), destaca la relativa homogeneidad de la educación escolar con la presencia de ciertos patrones durables que le dan forma a las acciones de los profesores y de los alumnos a través de los diferentes espacios y tiempos. Así, el plano de *longue durée* (de larga duración) subraya aquellas continuidades que caracterizan los procesos educativos en la escuela. Sin embargo, no reduce este plano a una estructura radicalmente homogénea incapaz de presentar modificaciones y diferencias entre escuelas. Es aquí donde un segundo plano toma cuerpo, el de la *continuidad relativa* que establece que los procesos de educación escolar son heterogéneos, aún a pesar de identificar los más definidos patrones homogéneos en la educación. Las dinámicas escolares se construyen a partir de diversas y cambiantes combinaciones de recursos y signos culturales. Dichos cambios o heterogeneidades son muestra de que los procesos sociales extraescolares pueden penetrar los espacios escolares. Es decir, ambientes extraescolares como los difundidos a través de la cultura popular, a través de la familia, de los amigos, de los grupos de pares e incluso a través de la escuela.

Por ejemplo, desde el discurso sociológico de la escuela reproduccionista (Durkheim, 1976) se ha reconocido tradicionalmente a la escuela como una agencia social en la que los niños se insertan para construirse como personas socializadas, parte que conforma el ser adultos en un futuro. Es una visión ideal que delega a la escuela la responsabilidad de proporcionar a los niños una serie de elementos – como los conocimientos escolares- que le permitirán al niño en un futuro construirse plenamente como adulto.

Sin embargo, las relaciones sociales que se construyen al interior del espacio escolar no están fundadas sólo en este ideal. En contraste con esta idea, en la práctica de sus vidas cotidianas, los alumnos son actores que escenifican

interacciones sociales diversas que en ocasiones son fundadas en conocimientos que no tienen sus fuentes en los contenidos académicos escolares que propone su programa formal. Los alumnos son también personas que participan abiertamente en una sociedad y que pertenecen a un colectivo, identidades que llevan consigo al interior de la escuela. Cada uno de ellos es parte de una familia, comparte momentos, sentimientos y afectos con amigos y compañeros, intercambian y se apropian de conocimientos difundidos a través de la cultura popular para utilizarlos a lo largo de su vida.

El tercer plano propuesto por E. Rockwell es el que más nos interesa: el plano de la *co-construcción cotidiana*. A través de éste es posible conocer cómo las personas utilizan la cultura y sus signos de manera particular para interactuar con otras personas generando lo que conocemos como experiencias cotidianas. Rockwell advierte que "cuando este conocimiento difiere radicalmente del currículo escolar oficial, se puede transformar o reinventar la experiencia de la educación" (Rockwell, 1999:123)[1]. Es aquí donde confluyen varios puntos de interés para mi investigación, ya que trato de conocer cómo la cultura popular que es distribuida a través de los medios de comunicación es utilizada por los alumnos dentro del salón de clases para llenar ciertas interacciones sociales., lo que es un conocimiento que difiere radicalmente del currículo escolar. Estos conocimientos se han identificado como contenidos opuestos y sin vinculación a los conocimientos escolares.

No sólo es posible encontrar contenidos de la cultura popular difundidos a través de los medios de comunicación en una clase escolar, también es común identificar interacciones sociales típicas de la edad infantil, aquellas como los juegos de palabras, las bromas, los juegos entre niños o travesuras en el salón. Estas actividades que se dan en un ambiente de cultura escolar pertenecen al mundo de las culturas infantiles.

La noción de cultura infantil la retomo inicialmente de la propuesta teórica de ofrecida por Dominique Julia. Él reconoce las *culturas infantiles* como los procesos sociales recreados por los niños dentro de la escuela que tiene como principal característica la ausencia de los adultos. Las culturas infantiles son contenidos que se transmiten de generación en generación entre niños, como los juegos, los chistes, las bromas, generando procesos

interactivos que no son formalmente enseñados por adultos, por profesores o por un programa escolar, pero que son adquiridos, apropiados y utilizados por los niños como un conocimiento colectivo y que caracteriza los actos infantiles (Julia, 1995). Para Julia estas culturas tienen como escenario espacios como los patios del recreo, siendo este el espacio en el que se ofrece una relativa libertad para que los alumnos hagan lo que quieran. Para mí, las culturas infantiles toman forma también dentro del salón de clases, porque este espacio no limita la actividad de los alumnos a aquellas actividades que tienen una estrecha vinculación con las labores de enseñanza y aprendizaje típicas del salón; en este espacio también se recrean diversos tipos de interacciones entre niños en los que se mezclan, combinan o ignoran las labores académicas. Valga la pena mencionar cómo ejemplo el juego recurrente a través de generaciones de alumnos en donde los niños se lanzan papeles entre sí cuando el profesor no está o está volteando hacia el pizarrón. Por supuesto esto no es un aprendizaje dado en situaciones de enseñanza formal, pero ha sido apropiado por muchos alumnos a través de generaciones como un juego característico de esta edad.

Jan Néspor (1997, 2000) agrega más elementos analíticos para definir las culturas infantiles haciendo una analogía que las compara con una burbuja espacio-temporal en la que los niños construyen relaciones interactivas que los conecta –entre otros usos- con y a través de los productos de la cultura popular que comparten en una interacción, haciendo posible que los niños usen las representaciones de la cultura popular (imágenes) para construir momentos inmediatos. Así, los niños pueden construir una cultura infantil utilizando recursos brindados por la cultura popular que es, de acuerdo con Néspor, una cultura que no es creada por un colectivo social, sino por un grupo de adultos casi siempre comercializadores de productos para el consumo. Es aquí donde la ausencia del adulto en las culturas infantiles se relativiza, pues aunque no estén presentes, quienes generan esta cultura popular son adultos que deliberan la promoción de productos comerciales para un público infantil creando una cultura pública, es decir, existe políticas de construcción, distribución y manejo de la cultura para niños (Williams, 1991). En términos de Brett Williams, la cultura pública es aquella construida por grandes corporativos que promueven la venta de

juguetes, de juegos, de películas infantiles, entre otros productos. Pero la cultura popular se vuelve pública cuando los niños apropian diversos elementos de dichos productos para crear representaciones que pueden ser utilizados para dar sentido a ciertas interacciones en su vida cotidiana (Williams, 1991), este es tema que abundaré en el siguiente subtítulo.

Lo importante es reconocer que dentro de la escuela existe una cultura escolar que si bien hay en ella un conjunto de normas y un conjunto de prácticas escolares que los alumnos incorporan a su vida cotidiana, estas están permeadas por la cultura popular. Elsie Rockwell, afirma que "en la dinámica de la escuela hay una apropiación y una relación activa entre las personas que utilizan una multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos" (Rockwell;1997:21), por lo que los ámbitos inmediatos no se constriñen al espacio escolar, sino que en ellos se mezcla también la familia, los medios de comunicación comercial y los grupos de pares.

Desde aquí comprendo que las interacciones sociales que construyen los alumnos y maestros en la vida diaria dentro del salón de clases recrean la utilización de diversos recursos apropiados en el interior de la escuela; pero también utilizan los recursos culturales adquiridos y apropiados fuera del salón de clases, lo que constituye en conjunción una cultura escolar. Así, la cultura que de ahora en adelante definiremos como cultura popular tiene una presencia en las interacciones entre alumnos que se construyen cotidianamente dentro del salón de clases.

La cultura popular en el salón de clases

El concepto de cultura popular lo retomo de la propuesta de Jan Néspor en *Tangled up in school* [Enredados en la escuela] (1997) y *Tying things together with popular culture* [Atando cosas con la cultura popular] (2000), producciones en las que dedica sus esfuerzos a comprender las redes de las relaciones sociales que permean la escuela, en las que la cultura popular aparece como un recurso que se utiliza precisamente en esta red de relaciones para llenar de contenido las interacciones sociales que se presentan en la escuela.

La cultura popular es generada deliberadamente por adultos creadores de productos comerciales distribuidos de manera global, y es apropiada por un colectivo, por lo que esta difusión de contenidos se vuelve popular y pública(Néspor 1997 y 2000) (Williams, 1991). Entre sus formas de difusión están prioritariamente los medios de comunicación masivos como la televisión o el radio, aunque la cultura popular también es transmisible gracias al intercambio social en la familia, entre los grupos de pares, en la escuela misma. Así, los contenidos de la cultura popular pueden ser objeto de intercambio entre personas –no sólo físico-, ya que los niños se apropian de ciertos elementos de la cultura popular y después pueden utilizarla en su vida cotidiana.

Lo importante – inicialmente- es entender que esta parte de la cultura popular no es generada desde colectivos sociales en su interacción cotidiana que podemos reconcer como procesos de socialización.–lo cual forma parte también de una cultura popular de la que no nos encargaremos en este proyecto-. La cultura popular a la que nos referimos en este proyecto toma lugar fuera del lugar y constituye todo un mercado económico de productos comerciales que son distribuidos por diversos canales de difusión. Este es el fundamento inicial para entender la red de relaciones generada a partir de la distribución de la cultura popular que propone Jan Néspor.

Lo cierto es que esta cultura popular se construye en ambientes que no están limitados al espacio escolar, y es apropiada colectivamente a través de una red que se extiende desde el ambiente familiar, los grupos de pares, incluso en la misma escuela, aunque la cultura popular se difunda principalmente a través de los medios de comunicación y del mercado comercial (Néspor, 1997, 2000).

Néspor define la cultura popular no como un objeto de contemplación, sino como un elemento que enhebra una red de identidades y de acciones sociales. Por ello, la cultura popular es utilizada por los niños para resolver ciertos elementos de sus relaciones sociales particulares; es decir, el sentido de estas interacciones es hilado también por la cultura popular. Así, Néspor afirma que los usos de la cultura popular los podemos ubicar en el centro de la práctica misma de una interacción, porque las relaciones sociales que

utilizan la cultura popular para escenificar una acción social refieren a procesos contextualizados, lo que significa que identificar la utilización de la cultura popular en interacciones sociales se observa en la práctica.

La cultura popular se dimensiona desde lo global hasta lo local. Néspor explica que algunos elementos de la cultura popular se producen y se difunden de manera global; en una globalidad que es relativa al espacio donde se adquieren. Lo global inicialmente lo entendemos como la extensión geográfica de difusión de la cultura popular, ya que la cultura popular se distribuye desde escalas nacionales o internacionales, por lo que la difusión de ciertos contenidos de la cultura popular no está limitada a los espacios inmediatos y particulares a los que las personas tienen acceso en su relación inmediata con otras personas. Esta circulación define que la cultura popular es global en tanto que su proceso de difusión, a través de sus diversos canales de transmisión, no sea particularizado por las personas, pues cuando las personas se apropian y utilizan en sus relaciones sociales, la cultura popular se vuelve local.

Jan Néspor (2000) explica la cultura popular global comentando que si bien la gente siempre está haciendo local la cultura popular, las personas utilizan en sus interacciones cotidianas elementos globales que tienen la ventaja de poder ser distribuidos a través de grandes distancias que permiten unir prácticas diversas protagonizadas por las personas como actores, es decir, colectivamente. Dice Néspor que cuando los niños usan la cultura popular en los términos que él describe, ellos traducen o llevan a cabo uniones interpretativas con la práctica, con los intereses y con las agendas que se originaron muy lejos del rango inmediato de la experiencia cara-a-cara, es decir en una escala global. En ese sentido, ellos hacen locales las prácticas distantes para otorgar soporte a su vida diaria. Explica entonces que las interacciones sociales que se articulan a través de la cultura popular tienen esta característica de ser simultáneamente global y local, por lo que debemos entender estas escalas como efectos contingentes, más que como inherentes a las cosas. (Néspor 2000)

Por lo tanto, no negamos la presencia de una "cultura popular" global que parecería determinar en cierto grado la utilización de sus representaciones. Sin embargo, debemos contemplar en cada caso que su utilización se lleva

a cabo gracias a la participación de un actor social, lo que implica un constante proceso de hacer local lo global. Cada actor social utiliza la cultura popular diferencialmente y en concordancia con sus intereses, particulariza su uso. Así, Néspor (2000) propone la existencia de una infraestructura como red que disemina la cultura popular global es permeable a las interacciones sociales particulares de forma local. En esta parte analítica, Néspor incluye la existencia de un conjunto de materiales comerciales que se publicita en anuncios comerciales, que es una de las vías más comunes y extensas de difusión que inciden en el consumo de los productos. Dichos anuncios, que provienen de la infraestructura de la cultura popular, pueden ser utilizados en las interacciones sociales de los niños porque ésta hace accesible sus elementos según las condiciones materiales de recepción que tenga a ella cada persona. Así, los niños son quienes vinculan la cultura popular para crear sus propias representaciones y acciones.

Me detendré un momento para ejemplificar esto y comentaré la siguiente secuencia de conversación que se dio dentro del salón de clases de 5to grado en el Colegio Particular entre niños. La conversación se lleva a cabo durante el tiempo de reintegración a las labores académicas después de regresar de la clase de danza, clase que se imparte en el patio de la escuela.

Secuencia 1

Iván: pues yo te conquisto a ti, porque soy España
Raziel: Yo persa
Fernando: yo ya tengo armas

*Fernando, Iván y Raziel:
(gritan para ver quien conquista a quien, como si jugarán *Age of Empires*)

La conversación se da al regresar al salón de la clase de Danza que se imparte en el patio de la escuela.

- *Age of Empires*: juego de computadora en el que el jugador puede crear civilizaciones de varias épocas del desarrollo humano histórico.

Sesión de trabajo completa 131202 Colegio Particular

5to grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

Mencioné ya que la cultura popular tiene una dimensión global y una local, por tanto es importante conocer el sentido global de lo local. Tener un

entendimiento global de los sucesos locales como actividades que articulan momentos en la red de relaciones sociales y entenderlas fuera de esta localidad. Tratemos de tener éste entendimiento mostrando los comentarios que realizan Iván, Raziel y Fernando del juego *The Age of Empires*^[2]. La conversación en su "localidad" no diría más de lo que dicen los niños verbalmente, pero en un contexto global nos podemos explicar que *The Age of Empires* es un juego de computadora que se ha producido por lo menos en dos versiones y que está de "moda" entre los niños que gustan de los juegos computarizados. Es un juego de estrategia comercializado que presenta cómo fue la construcción de la civilización humana, entre ellas la caída del Imperio Romano o la Edad Media. El jugador es capaz de construir más de 13 civilizaciones históricas para combatir y defender su economía y población. Este juego es producido por Microsoft, empresa transnacional innovadora en la creación de productos de computación altamente comercializables y que reporta ganancias millonarias. A esta dimensión de distribución es a la que me refiero con "escala global" de la infraestructura de la cultura popular.

Una vez que rastreamos la dimensión global de este producto comercial, podemos notar en la secuencia que el acceso a este producto comercial de la cultura popular no sólo significa para los niños jugarlo en casa sino que lo utilizan también dentro del salón de clases para recrear juegos actuados por estos tres niños. Es un proceso de sumo interés, porque podemos entender que los niños no sólo se "enajenan" frente a un televisor o a algún juego computarizado. La secuencia muestra que los niños utilizaron ciertos elementos del juego *The Age of Empires* para configurar una relación social de competencia entre alumnos para saber quién era más poderoso mencionando las características que en su imaginación tiene cada uno de ellos. Es decir, el juego de computación representó más que un sólo un proceso de compra venta de productos comerciales efectuado por los niños, aunque puede ser que este sea uno de los principio más comunes del intercambio de la cultura popular. Néspor explica que este tipo de relaciones sociales dependen de la distribución de una infraestructura productiva predeterminada comercialmente por las grandes corporaciones, que es lo que configura la dimensión global de la cultura popular.

Para Néspor, las grandes tiendas de juguetes funcionan a partir de presentar toda una red de consumo -lo mismo se puede inferir con los programas comerciales de la televisión infantil- que como objetivo el consumo de los niños. Los niños acceden a productos materiales que se conectan a sistemas de representaciones que son globales, y que alimentan las formas locales de la cultura popular (Néspor, 1997:166). De esta manera, el acceso a la cultura popular en su dimensión global se presenta en forma de productos comerciales, y son los niños quienes apropian elementos de estos productos conformando una cultura popular.

El conocimiento que tienen Raziel e Iván de esta producción comercial *The Age of Empires* también tiene poco de azaroso. Usualmente las producciones comerciales analizan profundamente antes de su venta las opciones de mercado que tiene un producto específico para aumentar las posibilidades de ganancia invirtiendo en publicidad dirigida deliberadamente a un tipo de población específica. La presencia de esta representación utilizada precisamente por alumnos de 5to año - y no por alumnos de 3ro.- del Colegio Particular parece que tampoco es azarosa, ya que por el tipo de publicidad y contenidos nos damos cuenta que su distribución se dirige hacia un público potencial de personas adolescentes y jóvenes, que coincide con la edad promedio de los alumnos de 5to grado.

Haré una segunda distinción: la presencia contrastante de la representación del juego *The Age of Empires* en el Colegio Particular frente a su ausencia en la Escuela Pública. Fue evidente que en el salón de 5to grado del Colegio Particular la representación del juego apareciera varias ocasiones en diferentes días de labor escolar. Esto me lleva a pensar en un factor que promueve - mas no determina- su utilización: las condiciones materiales.

Una de mis primeras tareas en el trabajo de campo fue indagar sobre la situación económica de la población que atiende cada escuela preguntado dónde vivían, en que trabajaban sus papás, quienes iban por ellos a la escuela, si tenían automóvil, cómo era su casa. Todas estas indagaciones tenían la finalidad de hacerme una idea general del estrato social probable de los alumnos. Pude identificar que los niños de la Escuela Pública vivían en colonias aledañas al fraccionamiento donde se encuentra la escuela, la

mayoría de ellos en colonias de estrato socioeconómico bajo. A diferencia de los alumnos del Colegio Particular que en su mayoría vivían en el fraccionamiento donde se localiza la escuela o en colonias aledañas de estrato socioeconómico medio. A esto agregaré también como dato que los juegos de computación se venden al público generalmente a precios mayores a los \$300 y aunque en México conocemos la posibilidad de conseguir estos productos a costos considerablemente menores (\$15- \$50) a través de la piratería, se necesita una computadora PC o Laptop para ejecutar los programas de juego. Esta argumentación se dirige a reflexionar sobre los productos que dan nota de las condiciones materiales con las que cada familia cuenta. Reconozco que hablar de las posibilidades económicas que cada familia tiene es sin duda un tema complicado en el que no podemos generalizar, pero advertir la diferencia en la utilización de estas representaciones en la escuela no es una situación ajena a mi problematización. En este contexto, valga la pena recordar la categoría de *estado objetivado* de la propuesta de Pierre Bourdieu donde trata el capital cultural (*Los tres Estados del Capital Cultural*, 1987), para que pueda cercar mejor la presencia de la representación del juego *The Age of Empires* en el Colegio Particular.

Sin intención de entrar al debate de concebir o no el capital cultural de Bourdieu como una noción que da cuenta del éxito escolar, la categoría de *estado objetivado* de la noción de capital cultural puede ayudarnos a entender por qué las representaciones de los medios de comunicación se pueden presentar en un espacio escolar y en otros están ausentes.

“El estado objetivado del capital cultural posee cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales –tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.- es transmisible a su materialidad... así, los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone un capital cultural ... es suficiente tener capital económico para tener máquinas; para apropiárselas y utilizarlas de acuerdo con su destino específico...”

Todo parece indicar que en la medida en que se incrementa el capital cultural incorporado a los instrumentos de producción, la fuerza colectiva de los propietarios del capital cultural tendería a incrementarse...hay que tener cuidado de no olvidar que este

capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes...(Bourdieu. 1987:15)

Por supuesto, Bourdieu no habla de computadoras en el estado objetivado, pero en la actualidad las computadoras son parte de éste; igualmente los juegos de computación como *The Age of Empires* pueden formar parte del capital cultural objetivado de una persona o de una familia. Debemos enfatizar que la noción de capital cultural objetivado se enlaza fuertemente con el poder adquisitivo o capital económico de las personas. Así, el alcance económico permite acceder a diversos productos que en su conjunto forman el capital objetivado, mismo que se apropia dependiendo de la disposición económica que tiene una familia para ejecutar ciertos gastos económicos—como comprar una computadora, música, hacer viajes, entre otras cosas—. El conjunto de productos materiales que conforman el capital objetivado posibilita a los agentes -o personas- a hacer apropiaciones simbólicas de éstos productos. Es decir, las condiciones materiales con las que cuentan las familias de cada escuelas más allá de ser simplemente dispares, reflejan también la apropiación simbólica diferencial que hacen de los productos comerciales al poder concebirlos como importantes de tener en casa y gastar en ellos, o no tenerlos.

Volveré a la dimensión local de la cultura popular. Ya comenté que esta se expresa con la utilización particular que cada persona le da a ciertos elementos que apropia de esta, ciertos elementos apropiados por los niños desde la cultura popular pueden ayudar a construir una interacción en la que les resultan útiles algunas representaciones de esta. Dichas representaciones no suelen usarse en su totalidad, al contrario, las personas las fragmentan para utilizar sólo aquellos elementos específicos y selectivos que puedan servir en ese momento. Esto hace posible que los niños usen las representaciones de la cultura popular (imágenes) para construir momentos inmediatos, generados como resultado de un tipo de burbuja espacio-temporal que conecta a los niños a través de los productos de la cultura popular, elementos que pueden compartir en una interacción. Convertir la cultura popular global a local supone un proceso de apropiación, adaptación e inclusive de identificación con ésta para vivir la vida cotidiana.

Para Néspor la capacidad de difusión y utilización de la cultura popular frente a la cultura escolar tiene mayor efectividad, pues argumenta que su fortaleza se basa en su fácil diseminación y transportación, por lo que se puede atar más fácilmente a lo que él llama los *asuntos del corazón de los niños*. En el presente proyecto no me adentraré a esta argumentación, pero lo cierto es que la cultura popular viene en forma que permite ser transportada y diseminada a través de circuitos de intercambio mucho más extensos que en la red de los sistemas escolares, pues sus fronteras físicas se encuentran más diseminadas (Néspor, 2000). También la base de representaciones de la cultura escolar en la escuela circula a través de sistemas interaccionales dominados por adultos, lo cual a menudo representa un distanciamiento con el mundo cotidiano de los niños. Por el contrario, afirma que los niños usan los elementos de la cultura popular para definir espacios en los que los adultos están ausentes o son periféricos, lo que puede representar una mayor atracción para la apropiación de la cultura popular frente a la cultura escolar (Néspor, 2000). Esta ausencia del adulto es relativa, pues ya mencioné que son adultos quienes elaboran esta cultura popular (Williams 1991), sin embargo, en las interacciones sociales entre pares niños, los adultos son ausentes en tanto que no regulan sus comentarios, significados o sentidos de acción. Es así como "la cultura popular permite a los niños distinguirse del mundo de los adultos, y es utilizada y apropiada para interactuar con grupos de pares, mientras que las interacciones previstas por la escuela se basan en sistemas de interacción que contiene a los dos, niños y adultos" (Néspor, 1997:164). Ello desplaza la construcción de un mundo social creado por niños solamente, como los son los juegos, bromas e intercambios que son parte de las culturas infantiles.

Para entender las apropiaciones que hacen los niños de la cultura popular se vuelve necesario distinguir dos maneras distintas de ver el mundo cotidiano, el primero es comandado por adultos, y el segundo, el que pueden comandar los niños. Aquí, abundaré sobre las situaciones sociales protagonizadas por niños sin ubicarlas desde la comunidad de los adultos dominando su práctica. Veamos a los niños como los participantes centrales que intercambian, invocan y apropian las representaciones de lo producido por los adultos en

un ambiente escolar. Regresaré a conversación de la Secuencia 1 entre niños dentro del salón de clases agregando otra parte de ésta.

Secuencia 2

Iván: pues yo te conquisto a ti, porque soy España
Raziel: Yo persa
Fernando: yo ya tengo armas
*Fernando, Iván y Raziel: (gritan para ver quien conquista a quien, como si jugarán *Age of Empires*)
Rodrigo: Yo tengo rayos
Fernando: yo no
Raziel: ¿Has visto a un electrocutado?
AVJ: no
Raziel: ¿Ni por la tele...?
AVJ: (Niego con la cabeza)
Raziel: Yo sí, y ¿Has visto algún degollado?
AVJ: (Niego con la cabeza)
Raziel: yo vi a un mago que le falló el truco y mató a su asistente
...
Iván: a mi hermano lo sacaron de la escuela, y está en la secundaria abierta
*Raziel: Sí, porque es un... (canta) chico malo, chico malo

La conversación se da al regresar al salón de la clase de Danza que se imparte en el patio de la escuela.

- *Age of Empires*: juego de computadora en el que el jugador puede crear civilizaciones de varias épocas del desarrollo humano histórico.

- Canción *Chico Malo*: tema principal del programa nocturno *Policías*, programa mexicano que transmite algunos operativos principalmente de la ciudad de México.

Sesión de trabajo completa 131202

Colegio Particular

5to grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

Las representaciones de la cultura popular en Secuencia 2 se ejemplifican en dos comentarios que hacen los niños en el flujo de conversación que mantienen. El primero, se reconoce por la forma de interacción que llevan a cabo Raziel e Iván: escenificaban un tipo de interacción que contenía representaciones provenientes del juego de computadora *The Age of Empires*. El segundo, aparece cuando uno de los alumnos utiliza la canción "*Chico Malo*", que es el tema principal de una serie mexicana llamada *Policías*, para calificar una situación. Ambos ejemplos de

representaciones de la cultura popular tienen su fuente en dos productos de la cultura popular distribuidos globalmente, que en este caso son el juego de computación y el programa de televisión.

Las características de los productos comerciales en las referencias hechas a la cultura popular no son el tema principal en la conversación, pero son las representaciones de la cultura popular fragmentada las que les permiten hilar una conversación que tiene una intención específica. Los elementos que utilizan los niños en sus conversaciones son recursos accesorios que no refieren directamente al objeto físico, sino que hacen las veces de adjetivos calificativos para manifestar una idea. Por ejemplo, Iván y Raziel no comentan en la Secuencia 2 los detalles propios de la animación o producción del juego de computadora o de la canción del programa *Policías* en esta ocasión. Cada uno de ellos utiliza estos contenidos de una manera específica para llevar a cabo la conversación. Iván me comenta que a su hermano lo corrieron de la secundaria y que lo metieron a la secundaria abierta, es claro que Iván nunca menciona por qué lo corrieron. Al mismo tiempo que Iván me cuenta el evento, Raziel va asentando con la cabeza, por lo que puedo darme cuenta que Raziel ya conocía parte de la historia que Iván me contaba. Cuando Iván termina de contarme, Raziel agrega cantando: *sí, porque es un...(canta) chico malo...* Esto me permite acercarme a la interpretación que hace Raziel de por qué corrieron al hermano de Iván de la secundaria, pues cuando utiliza la canción de "*Chico Malo*" califica al hermano de Iván.

Utilizar la canción de *Chico malo* para describir a una persona no es una utilización que nazca en el vacío, ni siquiera es azarosa. Sería interesante rastrear cómo Raziel conoce esta canción, pero como no lo pude hacer, me limité a rastrear de dónde proviene ésta. Identificamos que la canción es el tema promocional de la serie de televisión *Policías*, producción mexicana que proyectaba algunos operativos de la policía mexicana, es muy probable que Raziel conozca dicho programa – de manera directa o indirecta- y que la utilización del elemento musical en el flujo de conversación se vincule con este conocimiento. Raziel otorga un adjetivo calificativo al hermano de Iván utilizando la canción, es decir, de alguna manera los niños atan y estiran la

cultura popular para otorgar sentido a sus relaciones sociales, para especificar la intención de un comentario.

Ciertamente, la diseminación de la cultura popular no es tan homogénea como parece, tampoco es una constelación estática de significados o significados potenciales (Néspor, 2000). Es decir, sus posibles significados no pasan de manera intacta e inmediata de las representaciones públicas a las representaciones psicológicas que internalizan los niños, como sostienen algunos, se contextualizan en la práctica. El programa televisivo *Policías* es una producción comercial dirigida hacia un público adulto, es decir, no es un programa infantil. Sin embargo, Raziél -que es un niño- utiliza la representación que tiene del programa para dar sentido a una secuencia de conversación en la que trata de comunicarme que - de acuerdo a su interpretación- el hermano de Iván es un chico con mala conducta. Esto muestra que los niños utilizan sólo algunos elementos de la cultura popular. En ocasiones, estos elementos pueden estar disociados del objetivo en conjunto que pretende mostrar un producto comercial, ya que el programa *Policías* muestra operativos policiacos para detener a personas que han infringido la ley. Para Raziél, el hermano de Iván no es un *chico malo* porque lo reconozca como un delincuente, sino porque lo considera como un chico con mala conducta.

La siguiente secuencia presenta una discusión que tuvieron los niños Eduardo y Jesús de la Escuela Pública mientras hacían una labor escolar. La maestra puso a los alumnos a hacer una actividad manual en la que debían adornar una silueta de paloma con papel de china haciendo una tira de papel de china que se llama cola de ratón, esta tira se debía pegar en el contorno de la figura y escribir un mensaje dentro de ella. El mensaje debía ser creación de cada niño.

Secuencia 3

Eduardo: se las vamos a mandar para que no haya guerra, yo se la voy a mandar a Bush

Jesús: yo a Irak porque ellos son los malos

Eduardo: no, Bush es el malo y los niños no tiene la culpa

Jesús: Irak es el malo

Eduardo: no niño, pregúntale a la maestra

La maestra solo escucha

Sesión de trabajo completa 010403
Escuela Pública
3er grado

En la Secuencia 3 Eduardo combina una actividad escolar con un contenido distribuido a través de los noticieros de televisión tomando una posición de acuerdo a lo que sus padres comentaron con él anteriormente. Jesús reacciona ante su comentario diciendo que Irak es el malo y que a él le mandará la paloma. Este es un ejemplo de cómo los contenidos distribuidos a través de la cultura popular permiten ser utilizados de una manera informal dentro de un ambiente escolar. Valga la pena decir que en ningún momento la maestra mencionó como objetivo escribir algún mensaje dentro de la paloma que tuviera que ver con la guerra que mantenía George Bush, presidente de los Estados Unidos contra Sadam Hussein, mandatario de Irak en ese momento. Inclusive, ella nunca mencionó qué tipo de mensaje debían de escribir a propósito de hacer la paloma de la paz, en ese momento los niños sólo sabían que la maestra les había pedido un objeto para adornar el periódico mural del mes en el patio de la escuela. Sin embargo, los dos alumnos enlazaron esta actividad con un conocimiento al que tuvieron acceso gracias a la televisión, siendo que éste no era un tema de discusión generado a partir de una situación de enseñanza.

Debemos recordar que esta apropiación se construye diferencialmente en cada alumno dependiendo de la relación que tenga con la cultura popular, y que la construcción de su opinión sea influida también por las construcciones de opinión que se hacen en la familia. Así, cuando Eduardo y Jesús externan su opinión, ésta debe entenderse como una construcción que tiene diversos puntos de referencia que confluyen en su entendimiento. Todos estos puntos de influencias que permitieron a Eduardo y a Jesús construir una opinión fueron confirmados durante la entrevista con la maestra y con los registros de audio de la sesión de trabajo.

Es así como los contenidos de la cultura popular que se distribuyen de manera global pueden permear la cultura escolar. Éstos son contenidos que aparecen de manera improvisada, ya que no fue un tema previsto por la maestra ni por los alumnos. Así, las representaciones de la cultura popular están en la mente de los niños y pueden ser utilizados en algunas

interacciones dentro del salón de clases como si fueran conectores en una relación social entre grupos de pares sin que los adultos estén presentes.

Debo reiterar que para que estas interacciones tengan efecto, la cultura popular debe formar parte del acervo de conocimiento de los niños y ser también un conocimiento compartido por ellos. Detallaré más adelante dichas herramientas conceptuales, pero antes me detendré para comentar la escuela como espacio de interacción social.

La cultura popular en la interacción entre niños en el salón de clases

La escuela se convierte –junto con otros escenarios como el familiar, el vecindario, el deportivo– en un espacio físico en donde los niños, a través de la cotidianidad, se construyen como seres sociales utilizando diversos recursos –conocimientos– de los que se apropiaron gracias a su acercamiento con ambientes diferentes y no tan sólo por su acercamiento al ambiente escolar. Así, este mismo espacio posibilita la escenificación de diversas relaciones sociales entre los diversos actores que participan en ella a diario y que en muchas ocasiones utilizan contenidos extraescolares para darles un sentido y significado a sus acciones. La escuela es por tanto, un escenario de construcción de interacciones sociales entre alumnos, y entre alumnos y profesores.

En las interacciones sociales participan personas capaces de entenderse entre sí, es decir, la comunicación entre ellos permite tener en cuenta que para que haya efectividad en una interacción social, hablantes y oyentes comparten conocimientos que van más allá de conocer la estructura fonológica, léxica o gramatical abstracta. Las personas que participan en una interacción social han construido la capacidad de comprender mensajes y producirlos para que el *otro* los entienda y las interacciones sociales están gobernadas por la cultura, la subcultura y también por normas concretas contextuales que restringen tanto la elección de opciones de comunicación como la interpretación de lo que se dice” (Gumperz; 1988:69). Las personas son capaces de elegir entre las opciones de comunicación haciendo una discriminación y una selección de lo que en cierto momento, caracterizado contextualmente, es apropiado decir.

Por tanto, el lenguaje no sólo es aprendido como un conjunto de vocablos que permiten configurar oraciones a partir de las palabras para compartir con las otras personas, sino que estas oraciones se llenan socialmente de significados y de sentido. Cada vez que la persona configura una oración y la expresa, hay un otorgamiento de significado a su acción que le da sentido a su participación en un contexto específico. Es decir, las acciones tienen sentido en su contexto específico. Incluso las acciones que en un momento podrían ser semejantes en su acto conductual o en su forma física de expresión, no tendrán el mismo sentido en momentos diferentes, con actores diferentes o en ambientes distintos. Pues el sentido del acto y el significado de la acción se construyen a partir de la confluencia de factores, como el contexto particular.

En concreto, la escuela constituye un espacio en el que los niños -y también los maestros- comparten diariamente durante varias horas al día, por lo que la escenificación de interacciones sociales se vuelve continua, se llenan de sentido, y es interpretada particularmente por sus actores. Son interacciones en las que no es raro que se inserten varios elementos escolares en los que se funda la labor de la escuela -como los contenidos académicos, de salud, de historia, y otros-; pero también ocurren muchas interacciones que están mediadas por otros conocimientos. Es decir, en las interacciones sociales que se construyen dentro del salón de clases se utilizan recursos o conocimientos adquiridos fuera de la escuela, conocimientos a los que el niño tiene acceso de manera extraescolar, pero a los que la escuela es permeable.

Estos conocimientos se combinan, se comparten y se utilizan de manera diferencial por los participantes en las interacciones sociales haciendo complejo lo que Jan Néspor reconoce como *personificación de experiencias*, lo que tiene que ver con la particularización de cada interacción social hecha por el sujeto en coordinación con su historia personal y el sentido concreto de su acción en un momento particular. En estas interacciones se utilizan los recursos que son puestos al alcance de las personas a través de lo que llamo aquí la cultura popular. Esto se traduce en reconocer que la utilización y el sentido de estos contenidos no son iguales en todas las personas, ni en todas las situaciones sociales, es decir, no tiene

un tratamiento universal; por el contrario, depende de quién y para qué los utilice.

La forma en la que los niños utilizan las representaciones de la cultura popular para generar interacciones sociales no cumple un patrón específico, veamos estas dos secuencias (Secuencia 4 y Secuencia 5) que se registran en las dos escuelas con niños del tercer grado de primaria. En estas secuencias los niños utilizan la misma fuente de representación de un producto de la cultura popular difundida por la televisión, pero que es utilizada en dos interacciones sociales distintas. Nos interesa ver cómo los niños usan diferentes elementos de un mismo producto comercial de la cultura popular para otorgar sentidos distintos en las escenificaciones de dos acciones específicas.

Las Secuencia 4 muestra dos fragmentos de conversación que se llevaron a cabo en la Escuela Pública en dos sesiones de trabajo distintas. En el primer fragmento, los niños me preguntan hasta cuándo me voy a quedar en su salón, lo que va generando una conversación en la que ellos proyectan cuándo van a salir del tercer grado y Jesús lo vincula con la fecha de su cumpleaños; el segundo fragmento se lleva a cabo unos minutos después, tiempo en el que los alumnos resuelven un ejercicio de matemáticas en el tema "figuras geométricas".

Secuencia 4

Jesús: y entonces va a estar con nosotros hasta junio. Yo digo que va a terminar hasta junio
Abdel: mi hermana va en tercer semestre de odontóloga.
AVJ: qué bien. Y después te va a sacar los dientes...
Abdel: sí, y me van a poner braquets.
Jesús: y eso que mi cumpleaños es el cuatro de julio, y salimos el tres de julio.
Víctor: el 18 de julio se acaba
*Jesús: pues si verdad. Puchi puchi
Víctor: Hasta me invitaste pero no pude ir
Abdel: no me acuerdo la otra vez que me invitó
...
...

Conversación con Abdel, Víctor y Jesús en la que cuestionan mi estancia en su salón de clases.

- Pusi pusi: expresión que usa el personaje del *Chavo del Ocho*, serie televisiva que se transmite en muchos países latinoamericanos

En la segunda sección de la conversación se realiza una actividad de matemáticas y las figuras geométricas.

...
AVJ: por qué no los calcas al revés
Jesús: ¿cómo al revés?
AVJ: pues los calcas y ya
*Jesús: puchi, puchi. Pero nada mas
deja termino este.
AVJ: ¿por qué dices puchi puchi?
Jesús: iah!, me lo enseñó en *Chavo*.
AVJ: ¿así dice el *Chavo*?
Jesús: el dice pus si pus si, pero yo
digo puchi puchi
AVJ: iah!

Sesión de trabajo completa 270203

Escuela Pública

3er grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

Para caracterizar el análisis del flujo de conversación de la Secuencia 4, es pertinente comentar que Jesús es un alumno al que he reconocido a lo largo de las observaciones como un niño que frecuentemente utiliza las expresiones verbales del programa televisivo del *El Chavo del 8*, entre las que está el: *puchi puchi* o *es que fue sin querer queriendo*. En la Secuencia 4 Jesús utiliza un producto global específico para expresar una opinión asentando el comentario que hace Víctor o el comentario que hago yo diciendo, "*puchi puchi*". Jesús utiliza ésta expresión para afirmar comentarios. Valga la pena advertir que traté de evitar la subjetividad de la interpretación en la utilización de la expresión *puchi puchi* que si bien me remitió desde un principio a este programa de televisión que se ha transmitido interrumpidamente durante casi 30 años, existía la duda de conocer la fuente del conocimiento de Jesús. Así que me interesé por saber si su expresión provenía del programa de televisión o de imitar expresiones de otros compañeros, Jesús reafirmó mi primera impresión cuando me explicó que la expresión se la había enseñado el *Chavo*.

La Secuencia 4 nos muestra el constante juego entre lo global y lo local en la apropiación de los productos de la cultura popular difundida a través de este tipo de medios de comunicación en los que su utilización se particulariza constantemente; reitera también que las formas que toma la cultura popular puede ser combinadas de manera más fácil y creativa por los niños, como

en esta representación de la cultura popular donde Jesús modifica de manera consciente la expresión, ... *el dice pus si pus si, pero yo digo puchi puchi*.

Esta localidad entendida desde lo global se refuerza con el ejemplo de la Secuencia 5, en la que presento un fragmento de conversación entre alumnos del tercer grado en el Colegio Particular. Estos niños utilizaron el mismo producto comercial, el programa *El Chavo del Ocho*, para dar forma a una interacción social. Joselin, Guillermo, Eliot y Natalia protagonizan una discusión en la que se insultan entre risas construyéndose imágenes del matrimonio que son poco cercanas a la figura ideal del esposo y de la esposa. Este tipo de interacciones es parte de las formas en las que se hacen presentes las culturas infantiles.

Secuencia 5

<p>*Joselin: ¡y que!... las niñas (refiriéndose a los niños) se van a casar con La Chupitos</p> <p>*Guillermo: ¡y que!... y las niñas con Don Ramón</p> <p>*Joselin: está mejor que la Chupitos</p> <p>*Eliot: y con el señor Barriga, y con Ñoño,</p> <p>*Joselin: y ustedes con la Bruja del 71</p> <p>*Natalia: ese va a ser Eliot</p> <p>*Guillermo: y las mujeres con ...</p> <p>*Joselin: y con la Chilindrina. ¿Cómo la ves?</p> <p>*Eliot: ¡ay! Tu te vas a casar con el Chavo</p> <p>Joselin: ¡Ah, sí! Y tu con la Popis</p> <p>Guillermo: a ver ya...</p> <p>Javier: ya, ya me voy de aquí</p> <p>Eliot: y tú con una mujer</p> <p>Joselin: ¡Ah! Ni que fuera virgen</p> <p>Eliot: (se ríe) ¡ji, ji</p>	<p>- La Chupitos: personaje del programa <i>La Casa de la Risa</i>, de la barra nocturna</p> <p>- Don Ramón, Sr. Barriga, Ñoño, La bruja del 71, la Chilindrina, el Chavo, la Popis: personajes de la serie televisiva <i>El Chavo del 8</i></p>
---	--

Sesión de trabajo completa 200203

Colegio Particular

3er grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

En este intercambio de comentarios hechos a manera de insultos, aparecen varios personajes de esta misma serie televisiva *El Chavo del Ocho* – Don Ramón, el Sr. Barriga, Ñoño, la Bruja del 71, Chilindrina, el Chavo y la Popis- todos de un mismo programa excepto la Chupitos. En esta conversación improvisada que muestra como los niños compiten a manera

de juego de insultos diciendo quien se casará con el personaje más feo, el producto de la cultura popular no es –nuevamente- el tema principal u objeto de contemplación. Los personajes se utilizan para construir imágenes grotescas del matrimonio, una figura imaginaria construida por los niños. En esta conversación que resulta ser muy característica en la etapa infantil, se genera un juego de competencia en el que gana quién logre mencionar el personaje que resulte más desagradable a la imagen del matrimonio. Se muestra así cuando Joselin, como respuesta a la consigna de Guillermo de casarse con Don Ramón, contesta, *está mejor que la Chupitos* o cuando más adelante ella misma le dice a Eliot, *y con la Chilindrina ¿Cómo la ves?* Dejando ver que con esto ella había logrado mencionar un personaje más desagradable. En esta ocasión los niños utilizaron personajes de televisión para lograrlo, pero debo advertir que en otras ocasiones los niños pueden utilizar otras imágenes que no tienen que ver con la cultura popular para construir estas imágenes. Mencionaré rápidamente un ejemplo. Francisco y Eduardo, alumnos del 3er. grado de la Escuela Pública, tuvieron una conversación en la que decían quienes eran sus novias. En este juego que también es típico de las culturas infantiles, los niños utilizaron a las propias compañeras de la escuela para decir quien era novia de quien:

Secuencia 6

Eduardo: tu novia es Dulce

Francisco: ¡ah! no, sácate

Eduardo: sí, es tu novia, tú me dijiste

Francisco: no, está muy gorda. Tu novia es la de quinto, esa que viene a buscarte

Eduardo: no, no me gusta, es mi amiga

Dulce: mi novio no es Francisco, está muy feo y además es muy burro

Sesión de trabajo completa 030603

Escuela Pública

3er grado

En esta secuencia, los niños utilizaron personas con las que conviven cotidianamente para crear una imagen del noviazgo en la escuela, tal vez porque el noviazgo sea algo más cercano a la realidad de sus vidas cotidianas. Esto lo menciono porque después Dulce me explicó que Francisco sí le había “llegado” pero que ella le dijo que lo iba a pensar, aunque en el momento de la Secuencia 6 todo esto se dijo en tono de burla para acusarse entre ellos diciéndome quien era novia de ellos. Estas imágenes también resultaban desagradables para los tres niños, sobretodo para Francisco quien

dijo que Dulce estaba muy gorda y que por eso no era su novia, y para Dulce quien dijo que Francisco no era su novio porque estaba muy feo y burro. Trato de mostrar que las interacciones sociales que se dan en el salón de clases, y que pueden pertenecer a las actividades de las culturas infantiles no siempre se llenan con contenidos distribuidos por la cultura popular. Sin embargo, es interesante observar como los niños encuentran un tema en común para confluír en un juego de palabras en el que pueden utilizar representaciones de los personajes de una misma serie televisiva para imaginar quién se casará con quien.

Mi interés por presentar la Secuencia 4 y en la Secuencia 5 fue conocer cómo se pueden usar de manera distintas un mismo producto de la cultura popular en dos interacciones sociales en las que se construyeron dos configuraciones locales diferentes. Estas dependen también del contexto específico, momentáneo y espacial en el que se presenta cada una de las ellas. Explicar por qué los niños utilizan de diferente forma un mismo producto de la cultura popular pone en la mesa de análisis factores como las diferencias de régimen escolar o de población a la que atiende la escuela; pero también factores menos mesurables como la intención particular que cada niño otorga a su interacción particular, que es al final de cuentas lo que conduce a los niños para utilizar ciertos elementos de una representación de la cultura popular en una interacción social.

“Ellos acomodan las representaciones de las películas y de la televisión comercial en las experiencia propias... ellos seccionan y combinan elementos de los diversos artículos de la cultura popular. Los niños traducen este imaginario, y lo unen o ensamblan como pequeñas piezas que se necesitan para construir un actor coherente. Los niños doblan y desdoblan el significado del filme o de la imagen comercial para servir a sus fines en la interacción, y al mismo tiempo, la imagen refracta el interés de los niños” (Néspor,1672000).

Es decir, los niños no siempre utilizarán de una manera específica y homogénea una representación de la cultura popular; reitero que es como si cada interacción que utiliza una de estas representaciones formara una “burbuja espacio-temporal” que caracteriza diferencialmente cada utilización en confluencia con su sentido y significado.

Acervos de conocimiento y los conocimientos compartidos

Anuncié antes que es necesario definir dos herramientas conceptuales más que permiten entender en la práctica cómo la cultura popular es utilizada en las interacciones sociales entre grupos de pares niños. Estas son los *acervos de conocimientos* y los *conocimientos compartidos*.

Los acervos de conocimientos es una herramienta conceptual que me permitió entender en la práctica cómo la cultura popular es utilizada en las interacciones sociales entre grupos de pares niños. El origen del concepto “acervos de conocimiento” [Funds of knowledge] lo entendí como el bagaje cognitivo que los niños van construyendo a través del contacto social a lo largo de su vida cotidiana, por lo que los acervos de conocimientos son apropiados a través del contacto diario con contenidos e información ofrecida por el contacto con varios ambientes sociales, entre ellos el ambiente escolar académico e informal, el ambiente familiar, la convivencia entre grupos de pares y el contacto con los contenidos informativos a través de los medios masivos de comunicación comercial. Es así como la información que formará parte de los acervos de conocimiento se distribuye a través de la compleja red social (Vélez-Ibañez *et.al*, 2000).

Cada ambiente provee una gama diversa de contenidos y conocimientos, los cuales se van adquiriendo por los niños y pueden ser usados en momentos específicos para resolver alguna interacción social. Son un cuerpo de conocimientos estratégicos e importantes que dan forma a la participación social práctica de las personas, por lo que se incluye en su definición el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que posibilita a las personas para desarrollarse socialmente. Así, los acervos de conocimiento se convierten implícitamente en una parte de los sistemas operacionales y culturales de la vida diaria, lo que supone que hay un constante interjuego en el intercambio de conocimientos que forma a estos acervos (Vélez-Ibañez *et.al*, 2000:213).

Si bien los acervos de conocimiento, hemos dicho que se construyen en la vida práctica en diferentes escenarios como el familiar, el escolar, la relación entre grupos de pares y la relación con los medios de comunicación -como una de las principales características de las sociedades modernas-, su

utilización parte de los diversos resultados que muestran la conjunción de todos los conocimientos distribuidos por distintos escenarios y que las personas construyen particularmente. Lo que propone que los niños en la escuela tienen la capacidad de experimentar y manipular sus acervos de conocimiento en relación con su práctica cotidiana escolar.

Los productos comerciales como programas de televisión, música o producciones cinematográficas encuentran un espacio en los acervos de conocimientos que construyen los niños, y por ende, su cercanía provoca también que sus contenidos sean utilizados en las interacciones sociales cotidianas. Seguramente no es principal objetivo de los consorcios empresariales que los niños utilicen los contenidos de este tipo de productos en sus conversaciones, pues es un proceso en el que no se efectúa – directamente- un intercambio de compraventa. Sin embargo, la constante exposición y el continuo contacto con los canales de difusión de dichos productos provocan, a parte del consumo mercantil, que la información que se expone ahí se adquiera, se apropie y hasta que sea una fuente de aprendizaje que servirá para vivir un mundo cotidiano.

En algunos momentos, los acervos de conocimiento que tienen los niños y los conocimientos compartidos entre grupos de pares se vinculan. Antes de comentarlo, expongamos lo que entendemos por “conocimientos compartidos”. Los conocimientos compartidos los entiendo en este trabajo como la utilización de conocimientos previos y conocidos por los participantes de una interacción social. El conocimiento compartido, desde el trabajo de Gumperz (1998) o incluso desde el interaccionismo simbólico, asume que una información que da el hablante es “ya conocida” por el oyente; son conocimientos de diversos temas, y entre los que destacamos para fines del análisis del trabajo de campo los que refieren al reconocimiento de los contenidos de los productos de la cultura popular provenientes de los medios de comunicación comercial. No podemos pensar que los niños solo comparten conocimiento de productos comerciales que son clasificados como infantiles, a lo largo del trabajo he comentado algunos ejemplos en los que los niños comparten conocimientos de productos de la cultura popular que se destinan para un público adultos o joven.

Así, los acervos de conocimiento y los conocimientos compartidos son un recurso cultural que tienen algunos puntos de encuentro, porque se relacionan y se comparten a través del medio ambiente cultural y social; porque son utilizados por los niños como un recurso para entender y tejer el sentido de sus interacciones sociales; y finalmente, porque los acervos de conocimiento se pueden compartir exitosamente a través de los conocimientos compartidos que tienen los participantes de una interacción social.

En este momento debemos advertir que el que los niños no utilicen de manera explícita a través del lenguaje verbal ciertos acervos de conocimiento o que no los compartan, no significa que los niños no los tengan o se hayan apropiado de estos. Es decir, el hecho de no evidenciar verbalmente un conocimiento en alguna interacción social no debe presuponer que la persona carezca de tales recursos. Un grupo de pares puede compartir muchos más conocimientos de los que se expresan verbalmente; la diferencia será que algunas personas no resuelven una interacción social a partir de los mismos conocimientos que las otras, lo que otorga a la persona un carácter selectivo de acuerdo a su conveniencia o interés particular.

Para ejemplificar esto, tomaré una secuencia de comentarios que registré en la escuela pública. Al llegar al salón de 3er. grado para continuar realizando mis observaciones, Eduardo dice:

Secuencia 7

Eduardo: maestra, ya llegó *Alicia en el País de las Maravillas*. Yo tengo esa película

Jesús: esa ya la vi desde cuando en el 7

- *Alicia en el País de las Maravillas*: Película clásica de la cinematografía infantil dirigida por la casa Disney

Sesión de trabajo completa 200203

Escuela Particular

3er grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

De todos los alumnos del salón sólo Eduardo y Jesús expresaron verbalmente conocer la película de *Alicia en el País de las Maravillas*, pero resulta casi imposible pensar que este conocimiento no sea compartido por otros

alumnos o por la maestra, ya que es un filme animado infantil que tiene varias décadas recreando a niños y adultos. Sin embargo, en sentido estricto, no podemos presuponer que un niño tiene en sus acervos de conocimiento información distribuida por los medios de comunicación hasta que no lo exprese verbalmente, pero de la misma forma no debo suponer que el hecho de no mencionarlos niega el conocimiento que pueda tener el niño acerca de un conocimiento específico.

En esta parte del capítulo nos interesa acercarnos a conocer cómo los niños utilizan los acervos de conocimiento de los productos de la cultura popular provenientes de los medios de comunicación para resolver interacciones sociales concretas dentro del salón de clases. Con el mismo sentido que Jan Néspor lo expresa en sus trabajos (1997, 2000), la pregunta no es qué es lo que significa este tipo de acervos de conocimiento en una escala de valores morales de una sociedad. Lo que nos interesa es qué pueden hacer los niños con estos acervos de conocimiento para escenificar una interacción social concreta, ya que la forma en la que los utilizan significa su acción. Nos interesa conocer para qué utilizan estos niños sus acervos de conocimiento con fuente de información en los medios de comunicación.

Recordemos en la Secuencia 5 la discusión que tenían varios alumnos acerca de quién se iba a casar con qué personaje de la serie de televisión *El Chavo el Ocho*. En esta secuencia se hace evidente que los alumnos que participan en la conversación tienen un conocimiento compartido. Guillermo, Joselin, Eliot y Natalia intercambian comentarios caracterizando cada oración con personajes de una misma serie televisiva, lo que resulta interesante en la secuencia es observar cómo los alumnos compartían conocimientos acerca de los personajes de este programa de televisión para expresar la idea de la pareja indeseada, en la que bromeaban acerca de las diversas figuras cómicas que podrían construir del matrimonio.

La Secuencia 5 muestra también que los alumnos tienen acervos de conocimiento, lo que no sólo implica conocer a los personajes de una serie de televisión, sino también valuarlos a partir de varias características propias. Ejemplo de esto es la reacción de Joselín a la sentencia de Guillermo al decir que las niñas se van a casar con *Don Ramón* a lo que Joselín contesta, *está mejor que la Chupitos*, o cuando más adelante ella misma le

dice Eliot que se va a casar con la Chilindrina agregando la frase, *¿cómo la ves?*

Ambos comentarios hechos por Joselín suponen que en el acervo de conocimientos que tiene Joselín se incluye saber quién es la *Chupitos*, la *Chilindrina* y *Don Ramón*, un conocimiento que no solamente se funda en reconocer la fuente de información de cada personaje, que en este caso es la serie de televisión, sino también que el conocimiento que tiene Joselin de los personajes engloba características, tal vez de preferencias físicas o morales, pero que en todo caso le permiten a Joselin seleccionar y discriminar con qué personaje es mejor o peor casarse.

No sabremos con certeza porqué para Joselín es mejor casarse con *Don Ramón* que con la *Chupitos*, no sabremos a qué responda su selección, puede explicarse a partir de las características físicas de cada personaje, o al comportamiento actuado en la serie o a una valoración moral construida en el seno familiar del estereotipo que representa *Don Ramón* y la *Chupitos*. No podremos por el momento cuestionar más a fondo esta selección, pero nos interesa reconocer que Joselín es una niña con capacidad de seleccionar desde sus acervos de conocimiento las representaciones de la cultura popular que son evaluados por ella misma.

A continuación presento la siguiente secuencia registrada en una de las primeras sesiones de trabajo observadas con el grupo de 3er. año en el Colegio Particular. El flujo de conversación se presenta en el momento en el que el salón está en constante bullicio, la maestra otorga un tiempo para que los alumnos terminen de dibujar una actividad escolar previa, situación que hace permisible que algunos alumnos se levanten de su lugar y conversen conmigo. Un poco intrigado por la grabadora que tengo en clase, y desconociendo lo que hago en su salón, los incentivo para que hablen preguntándoles, *¿Cómo te llamas?* Situación que además me sirve para iniciar un proceso de reconocimiento mutuo.

Secuencia 8

AVJ: (asiento con la cabeza) Digan algo ¿Cómo te llamas? Eliot: Eliot Guillermo: Luis Guillermo Javier: Javier	9:30 AM. Conversación con alumnos de 3er grado dentro del salón de clases en la que intervengo (AVJ). En este momento, la maestra Gaby da
--	-------	---

<p>*Guillermo: Alatorre ja ja Joselin: Joselin Eliot: a ver queremos oír lo que dijimos (les pongo el cachito de cinta)</p> <p>Eliot: ja ja Natalia: hola, soy Natalia Jesús: yo soy Jesús Gaytán Ramírez *Javier: y yo Javier Alatorre. Y estamos informando desde <i>Los Hechos</i> (el grupo de niños se ríe) *Guillermo: ¡<i>Los Hechos!</i>, ¡<i>Los Hechos!</i> Joselin: y yo me llamo Joselin *Guillermo: La bruja... del 71 Javier: ... estamos en los pueblerinos, espiando a las señoritas que andan comiéndose las ratas ¿_? ... comida (Javier entona como si fuera reportero de noticias) *Guillermo: ¿_? De Javier a la Torre</p>	<p><i>tiempo para que los alumnos terminen una actividad de dibujo. Algunos alumnos se paran junto a mí. Es una de las primeras sesiones de trabajo, por lo que les pregunto su nombre para irlos identificándolos.</i></p> <p>- Javier Alatorre: Conductor principal de la barra de noticieros de Televisión Azteca. - <i>Los Hechos</i>: nombre del noticiero conducido por este personaje. - La Bruja del 71: Personaje de la serie televisiva <i>El Chavo del Ocho</i></p>
---	--

Sesión de trabajo completa 200203
Colegio Particular

3er grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

La Secuencia 8 muestra una conversación improvisada en respuesta a una petición propia y específica en la que los alumnos reconocen una estructura de participación que les hace contestar a mi pregunta y que además lo hacen de manera ordenada, *Digan algo ¿Cómo te llamas?* Cada alumno va diciendo su nombre, algunos con apellidos, algunos sin nombrarlos. Cuando toca el turno a Javier pronuncia su nombre e inmediatamente después Guillermo agrega *Alatorre*, lo que le provoca algunas risas. Más adelante, después de que los alumnos escucharon este fragmento en la grabadora, Javier decide continuar la broma de Guillermo diciendo: *y yo Javier Alatorre. Y estamos informando desde Los Hechos.* En ese momento se evidencia que en el acervo de conocimiento que tiene Javier reconoce quién es y qué hace *Javier Alatorre*. De alguna forma Javier conoce el personaje y la labor que representa *Javier Alatorre* en la televisión, siendo lo más probable que Javier conozca las transmisiones del noticiero por televisión, aunque también puede ser que Javier conozca a este conductor por medio de otra fuente de información, como pueden ser comentarios en familia o entre amigos. Tenemos entonces que la Secuencia 8 nos muestra a un alumno que conoce al conductor de noticiero televisivo y su labor profesional que aunado al

contexto caracterizado por 1) la broma de Guillermo, 2) la presencia de la grabadora, 3) el homónimo del alumno y del conductor, Javier decide utilizar un contenido de la cultura popular - un conocimiento que en este caso no tiene su raíz propiamente en la escuela sino en un lugar externo- para hablar frente a la grabadora.

El conocimiento compartido es evidente entre Javier y Guillermo - recordemos que el que no hablen los otros niños de este personaje, no significa que no lo conozcan- cuando Guillermo dice inmediatamente después de que Javier dice su nombre ... *Alatorre*, y Javier puentea la continuación de la conversación a partir de la misma línea de información. Se puede inferir entonces que Guillermo y Javier conocen el personaje de Javier Alatorre y el programa televisivo que conduce e incluso el corte de programa de reporte. Todos estos son elementos que permiten un intercambio interaccional fundado en la representación de una parte de la cultura popular. En este intercambio interaccional los alumnos no llevan una conversación del contenido del programa de televisión, pero sí retoman elementos que provienen de éste para ensamblar una conversación. Es decir, los niños traducen esta imagen, ensamblando las partes y piezas que ellos necesitan para construir una acción (Néspor, 2000:345), como cuando Javier imita a un reportero: *estamos en los pueblerinos, espiando a las señoritas que andan comiéndose las ratas ¿_? ... comida.*

En conclusión, observamos una interacción construida en el momento, que por el contexto, permitió que los alumnos hilaran la conversación con apoyo de información que circula en los medios masivos de comunicación comercial por la iniciativa que tuvo un alumno para hacer una broma con sus compañeros al insertar a la conversación un personaje de televisión generado por la casualidad de compartir el mismo nombre un alumno y este personaje de televisión. A esto ayuda que es una interacción rodeada de un ambiente permisivo en el que algunos alumnos estaban parados juntos a mí, de quién no saben a ciencia cierta que hace en su salón, pero que la han visto un par de veces en la escuela. Hay también una grabadora en la banca dispuesta a registrar todo lo que hagan los alumnos, siendo un objeto de curiosidad que probablemente haya tendido que ver con el enlace que hizo Javier con la profesión de un reportero. La conversación se

construye después de una petición concreta mía que les hace hablar de un tema. Todo esto ayudó para que dos alumnos decidieran utilizar un contenido de los medios de comunicación comercial en esta interacción.

Algunas reflexiones

Para cerrar el capítulo, resulta interesante observar cómo la vida cotidiana en el interior de un salón de clases se va construyendo en concordancia con los conocimientos extraescolares a los que tienen acceso los alumnos en casa, en el vecindario, en la misma escuela; con amigos, familiares y profesores, lo que forma parte de una apropiación cultural. En esta apropiación cultural es notorio que los niños recurren a ciertos elementos de la cultura popular para sus interacciones diarias en el salón de clases, sin que estos elementos sean los únicos elementos que se pueden utilizar en las interacciones.

Procesos como estos, muestran que cultura escolar no sólo se llena con actividades escolares y situaciones de enseñanza dirigida por los profesores. La escuela como espacio social es un escenario en el que se representan diversas actividades interactivas entre alumnos, y que utilizan para darles sentido recursos que son obtenidos en ambientes extraescolares. Uno de esos ambientes extraescolares que provee a los niños de conocimiento son los medios de comunicación, que aquí hemos entendido como parte de la cultura popular ya que propone la distribución de información en una dimensión global, pero que se vuelve local al momento de ser utilizada por los alumnos.

Los alumnos son también generadores de interacciones sociales en las que construyen relaciones como las que son definidas por las culturas infantiles. Así, hablar de la presencia de la cultura popular en la escuela y en el sentido que definimos en este trabajo no debe ser un tema sorprendente, pues hay una gran empresa económica que genera una cantidad incontable de productos comerciales que tocan la vida cotidiana de los alumnos en muchos ambientes. La utilización de estos productos no sólo representa el intercambio físico de objetos, sino que las representaciones que los niños hacen acerca de éstos puede formar parte de los acervos de conocimientos que los niños construyen a través de las características de su vida social.

Como la utilización de dichos conocimientos no se rescinde en ningún ambiente social, estos conocimientos pueden formar parte de las interacciones que se viven en el salón de clases.

La relevancia de esta investigación no es decir que los contenidos de la cultura popular constriñen la labor escolar, no es decir que los contenidos de los medios de comunicación desvían los objetivos educativos de la escuela. Mi objetivo es sólo conocer cómo estos productos comerciales son retomados por los alumnos en los espacios educativos. Los productos comerciales existen y cada vez con mayor fuerza tratan de llamar la atención de un público infantil que los consume; esto provoca que sean parte de la vida inmediata de los niños junto con sus mensajes e imágenes.

Queda claro también que los contenidos y productos de la cultura popular no se utilizan de forma homogénea por los niños, ya que pasan por procesos de apropiación y reelaboración que transforma los productos de la cultura popular en representaciones personales, lo que implica que para un niño sea importante o no utilizarla en alguna conversación.

Ciertamente, la cultura popular permite formar acervos de conocimientos y compartirlos entre niños de una manera más o menos generalizada, pero sólo en su entendimiento general cómo saber los nombres de las series televisivas, conocer a los personajes o conocer la historia que trata una película, pues los niños usan la cultura popular en su vida diaria imprimiéndoles su personalidad.

[1] Nota: traducción propia

[2] Todas las referencias a los contenidos de los medios masivos de comunicación comercial serán explicados en el Anexo 1 que a manera de glosario reseña los programas, los canales, los temas, etc. de cada referencia que tuvo presencia dentro del salón de clases.

CAPÍTULO 3

Algunos usos de las representaciones de la cultura popular dentro del salón de clases

Introducción

Ya he manifestado mi interés por analizar en específico las interacciones sociales que contienen ciertas representaciones proveídas con fuente en la cultura popular que se distribuyen a través de canales de difusión comercial, como lo son los medios masivos de comunicación, por lo que en este capítulo abundaremos sobre algunos usos que los niños dan a estos contenidos para tejer ciertas relaciones de su vida diaria en el salón de clases. Para esto recupero nuevamente la propuesta de Jan Néspor como eje principal de análisis teórico. Néspor propone cuatro categorías analíticas que permiten conocer cuatro usos que los niños les dan a ciertos contenidos de la cultura popular: *Intercambiando la cultura popular*, *Invocando la cultura popular*, *Habitando la cultura popular* y *Apropiaciones de la cultura popular*. Advierto desde este momento, que estas categorías de análisis son tan sólo cuatro ejemplos de cómo los niños pueden utilizar la cultura popular en sus interacciones. También hago la anotación que aunque en el desarrollo del capítulo presento estas cuatro categorías por separado, en la práctica cotidiana se mezclan las cuatro categorías en la mayoría de los casos que aquí analizaré. Así, el uso de la cultura popular invocación puede reflejar una apropiación de la cultura popular, y así sucesivamente.

Dado que la escuela es un espacio físico en el que se posibilita la escenificación de diversas relaciones sociales entre los actores que participan en ella a diario, este espacio se convierte en un escenario de construcción de interacciones sociales llevadas a cabo entre alumnos, y entre alumnos y profesores, interacciones en las que no es raro encontrar contenidos extraescolares como recursos accesorios que dan forma al sentido y significado de su acción. Cuando los niños refieren a estas representaciones de la cultura popular en alguna interacción, lo hacen porque éstas permiten

– de acuerdo con la propia valoración y selección de quien la usa- hilar y dar sentido a una relación social.

Así, intercambiar, invocar, habitar o apropiarse de la cultura popular reflejan procesos que implican en su utilización más que un simple trueque físico de productos comerciales. Estas categorías muestran cuatro formas en las que la cultura popular puede ser usada por los niños como recursos para dar valor simbólico una relación social, ya que estas permiten dar sentido a una acción cuando sus representaciones se utilizan para definirse como persona e incluso para identificarse a sí mismo. Es decir, los niños pueden utilizar algunos elementos específicos de la cultura popular para vivir su vida como sujetos sociales.

Reitero entonces, que esto quiere decir que el contacto de los niños con los productos difundidos a través de la cultura popular representa más que proceso de simple "enajenación", entendiéndola esta como la mecanización de actos físicos, ya que los niños continuamente están seleccionando y apropiando contenidos de la cultura popular que sirven en algunos momentos para interactuar con otras personas. Así por ejemplo, el que un niño juegue horas Play Station frente al televisor significa más que una gran disposición de tiempo frente a un producto comercial, pues en muchas ocasiones los juegos como éste sirven como un recurso de conocimiento que propicia la interacción entre grupos de pares, permitiendo que haya un intercambio social que sienta sus bases en un interés común.

Las actividades típicas de las culturas infantiles son pueden ser permeadas por la cultura popular, actividades como la competencia de saber quien es más hábil en un juego de computadora o como crear imaginarios en los que los niños se ven como algún personaje comercial al que admiran e incluso pueden recurrir a este tipo de conocimientos para definir a otros niños.

Para ejemplificar cada una de las cuatro categorías de los usos de la cultura popular he elegido varias secuencias de conversación por considerarlas como las óptimas para explicar los usos que hacen los niños de ésta. Repito que esto no significa en ningún momento que las categorías sean usos limitados y definidos de manera cerrada, al contrario de esto, los usos de la cultura popular pueden mezclarse entre sí. Todas las secuencias que aquí presentaré

invocan a la cultura popular, pero también pueden al mismo tiempo mostrar el uso de habitarse en ella o intercambiarla. Debo aclarar que considero que las conversaciones son un instrumento a través del cuál los niños expresan sus ideas, y en algunas de estas expresiones se hace presente la cultura popular. Finalmente, quiero aclarar que hubo más secuencias con presencia de la cultura popular de las que aquí redacto, que por efecto del espacio y tiempo no detallo en la investigación. También debo comunicar que la mayoría de las secuencias redactan conversaciones que fueron observadas en el Colegio Particular, esto no sucedió por otro motivo mas que el de considerarlas como de mayor especificidad para fines analíticos, por tal motivo, he tratado de comentar brevemente algunos ejemplos de conversaciones que sucedieron en la escuela pública, aunque estos resulten menos explícitos, pues su duración en conversación es muy corta.

Usando la cultura popular

Jan Néspor categoriza algunos de los usos que los niños pueden dar a las representaciones de la cultura popular provenientes de los medios masivos de comunicación comercial. Son cuatro usos que él analizó en un trabajo de campo realizado con alumnos de una escuela primaria en Estados Unidos, estas son las categorías de *intercambio, invocación, habitar y apropiación* de la cultura popular. Tomaré estas cuatro categorías para analizar mi trabajo de campo no sin antes advertir que, - de acuerdo con lo que plantea Néspor- los usos y las formas de representación que aquí mostraré no son los únicos usos posibles que los niños hacen de las representaciones de la cultura popular.

La cultura popular se comparte como una "cultura pública" (Williams, 1991) que es distribuida igualmente para todo el público, aunque no todos accedan a ella. Pero en general, la cultura popular global permite crear un conocimiento colectivo de lo que un producto representa reconociendo características generales, como saber qué tipo de productos es, para qué sirve, a quién está dirigido o en entender la historia que narra una película o un programa de televisión comercializado. Así, la cultura pública permite a un grupo de personas compartir un vocabulario y una visión común de ciertos productos comerciales. La cultura pública es la distribución global de una cultura de masas, lo que implica la construcción de ciertos signos

comunes e inteligibles para el público en general que son representados a través de los productos comerciales (Mattelart, 1979). Pero en su utilización, esta cultura, que es pública por ser otorgada igual para todo el público, se particulariza al ser apropiada por las personas.

Las formas en las que cada alumno puede utilizar una representación de la cultura popular proveniente de los medios de comunicación son tan diversas como dependientes del propio contexto, espacio, tiempo, aprendizaje, interés y conocimientos que tengan los actores sociales que participen en una interacción social. Incluso, el acercamiento que cada alumno tiene con los productos comerciales y la forma de acceso a éstos es diferencial, pues a la difusión global de productos comerciales –que defino como parte de la cultura popular- debo agregar un proceso de apropiación y adaptación hecha por las personas, quienes deciden, o no, integrar estas representaciones para utilizarlas en su vida cotidiana. En estos procesos se implica también el tipo de relación que se tenga con los productos comerciales en la familia, en la misma escuela, o entre grupos de pares, pues son estos ambientes quienes también dirigen –relativamente a las personas y a los colectivos- el uso de los productos de la cultura popular para interactuar. Por ejemplo, algunos niños conocerán ciertos juguetes temáticos porque se han interesado por obtener el producto a través de la compra, pero habrá niños que los conocerán por la convivencia diaria con otros niños quienes los llevan a la escuela o platican de éstos dentro de la escuela.

El acercamiento a los productos de la cultura popular puede presentarse en dos escalas: a) por el contacto directo con algún producto, b) por el contacto indirecto que implica el conocimiento de los productos a través de otros ambientes más distantes a la distribución que hacen los medios de comunicación, entre los que menciono los comentarios de la familia, amigos y profesores. Cada uno de estos acercamientos pasa por los procesos de apropiación y adaptación que puede permitir, incluso, que los niños valoren la utilización de las representaciones de la cultura popular en forma diferente. Así, un niño puede utilizar la representación del *Chavo del Ocho* para poner apodosos burlescos a sus compañeros por valorar a los personajes de esta serie televisiva de manera negativa, pero también puede ser que un niño utilice frases de estos personajes como parte de su léxico

para platicar con otros, valorando esta representación como de utilidad para comunicación verbal. Esto sucedió en la escuela particular, cuando filmaba a los niños con la videocámara y Jesús ve que Eduardo y Gabriel están abrazados frente al lente, voltea y me dice:

Secuencia 1

Jesús: tu novio ya anda de borracho
AVJ: mi qué?
Jesús: tu novio
AVJ: mi qué?
Jesús: tu esposo
AVJ: mi qué?
Jesús: tu hombre. Me doy (imitando a *Kiko*)
Gabriel: tuya, mía, te la presto, acaríciala (imitando al *Perro Bermudez*)
Erick: (continúa) ¡Uf! ¡Uf! Y recontra ¡Uf!

- *Kiko*: personaje del programa de televisión el *Chavo del Ocho*
- *Perro Bermudez*: conductor y narrador deportivo de Televisa

Sesión de trabajo completa 170603

Escuela Particular

3er. grado

() referencia de gestos y modulaciones de voz

Cuando los niños deciden utilizar una representación de la cultura popular en sus interacciones sociales, estos usos se caracterizarán por ser contextualizados; por inscribirse en la propia trayectoria –personal y social- de quién la usa; por invocar elementos fragmentados a través de la selección particular para escenificar interacciones sociales únicas; por poder utilizar ciertos elementos de los productos de la cultura popular para construir una vida local llena de imágenes provenientes de esta globalidad. Como la secuencia anterior que frente a la comunicación verbal que teníamos Jesús y yo, Gabriel y Erick retomaron ciertos elementos característicos de la forma de expresión que utiliza el *Perro Bermudez* para narrar partidos de fútbol soccer.

Así, los contenidos de la cultura popular que provienen de los medios masivos de comunicación comercial se hacen presentes en el salón de clases también cuando son utilizados con propósitos particulares y específicos en la escenificación de interacciones sociales. Ya en nuestro capítulo anterior comenté que durante mi experiencia en el trabajo de campo observé que en

varias conversaciones los contenidos de los medios de comunicación comercial, difundidos en esa temporada, posibilitaron a los alumnos para entablar, detallar o calificar una conversación puenteadada con algunos contenidos relativos a los productos televisivos, musicales, cinematográficos y de juegos para la computadora. Hago la breve anotación de que la utilización de las representaciones de la cultura popular en todos los casos fue de productos que tenían vigencia en el mercado comercial, ninguna referencia hizo alusión a productos que ya no se comercializaran. Esto plantea que la utilización de contenidos con fuente en la cultura popular que hacen los niños son de productos comerciales vigentes. También notaremos a lo largo de las secuencias que comentaré que son referencias de poca duración.

En este capítulo me detendré en profundizar algunos usos específicos de la cultura popular que los niños hacen trayendo a escena los contenidos de los medios de comunicación en sus interacciones, siendo característico que la mayor frecuencia de su presencia fue en situaciones de conversación de carácter informal y menor en situaciones de enseñanza por parte del maestro. Es importante decir que en los momentos en los que se presentaron dichas representaciones fue por elección y voluntad de los niños, lo que significa que nunca fueron inducidos a hablar del tema por mí.

Intercambiando la cultura popular

Intercambiando la cultura popular nos conduce, en primera instancia, a identificar la presencia física de los productos comerciales en un espacio. Esta fue una de las primeras tareas a las que me di en la observación durante el trabajo de campo, donde noté que había una presencia importante y frecuente de productos de la cultura popular en el salón de clases, aunque su presencia fue diferencial en ambas escuelas logré identificar productos comerciales en formas que iban desde los juguetes, los útiles escolares con logotipos de personajes animados, revistas, CD's de música, folletos de cine, gráficos para adornar el salón; con todos ellos arme una larga lista de productos que tienen su fuente en la comercialización de productos a través de los medios masivos de comunicación comercial electrónicos (televisión, radio, cine y computadoras), los ire comentado a continuación[1].

Los productos de la cultura popular que enlistamos son productos que en su mayoría tienen un valor económico comercial, es decir, son productos que se venden y se compran; con excepción de aquellos objetos elaborados por los niños o los maestros, como dibujos que adornan el salón o los dibujos al final de los cuadernos que hacen los niños. Todos los demás productos de la cultura popular que encontré en los salones tenían un valor económico de compra-venta, pero a este valor económico se le puede agregar un valor simbólico que es otorgado por las personas, en este caso por los niños. Los productos comerciales pueden ser objeto de valoraciones simbólicas otorgado por el tipo de significado que establezca el niño con dichos objetos físicos y por el tipo de mensaje que difundan los medios comerciales. Los productos comerciales pueden significar más de lo que representan físicamente, así, un objeto físico puede cargarse de un valor simbólico cuando dicho objeto representa una emoción, un recuerdo de su vida particular o una relación con otra persona. Un objeto físico se llena de valor simbólico al depositar en éste la figura representativa de quien se lo dio, puede representar también el sacrificio que hizo alguien para obtenerlo o simplemente puede representar el gusto que una persona tiene hacia cierto producto porque se identifica con él o lo considera útil para algo.

Los niños agregan un valor simbólico a los productos de la cultura popular que utilizan en el salón de clases. Recuperaré a Appudurai diciendo: "para entender las cosas (físicas) debemos examinar las condiciones bajo las que circulan por diferentes regimenes de valores en el espacio y en el tiempo. Solo conociendo este grupo de condiciones podremos arriesgarnos a interpretar las transacciones que los niños realizan con estos productos." (citado por Néspor, 1997:174)

Así, intercambiar la cultura popular no significa un trueque físico de productos valuados sólo económicamente, sino que es también un intercambio valorativo de lo que los productos representan en las escalas de valores simbólicos de cada niño. Es común que en dependencia del valor simbólico que otorgan los niños a ciertos productos comerciales los valúen económicamente, ya que ésta es la forma más común en que se simboliza el intercambio en nuestra época, pero los niños también pueden valorar los productos tabulando qué producto es mejor que otro, veamos la siguiente

secuencia en la que varios niños de la Escuela Pública tratan de mostrar qué niño tiene el mejor juego de computadora mientras los grabo en video:

Secuencia 2

AVJ: ja ja. ¿Qué más hacen?

Itzel: yo siempre que llego a mi casa, hago siempre mi tarea y al último juego con la computadora.

...

AVJ: ¿qué juegas?

Itzel: pues muchos juegos, veo juegos y veo que puedo hacer

Mariana: yo tengo un *Play*

AVJ: ¿qué es eso?

Mariana: es uno que tiene unos discos

Paco: yo tengo un play... (se pone en frente de la cámara)

Eduardo: Yo tengo el *Contra* dos (poniéndose enfrente de Paco)

Paco: Yo tengo el *Play Dos*, yo tengo el play dos (cuidándose de Eduardo, quien le da un golpe en la cabeza que provoca que Paco tire sus papas al piso) ...

Jesús: (se pone frente a la cámara) Mira, ¡yo tengo un VCD que tiene juegos más padres que todos! (estirando ambos brazos como mostrando definitividad). Tiene el *Contra*, el *Circus*, todos. Tiene muchísimos (dirijo la cámara hacia otro grupo de niños y grita Jesús)

Jesús: ¡hey! (Voltea la cámara hacia él) También tiene el... *Espacio Hospital*, hasta al *Mario Bross*, al *Super Mario*, al *Coyan*, a todos.

Abdel: ...*Scooby Doo*

Jesús: (se vuelve a poner frente a la cámara) No has visto nada, ¡Espérate! Mi tía también tiene un VCD que tiene a uno...

- Todos los productos comerciales mencionados son títulos de juegos para el Play Station

Sesión de trabajo completa 170603

Escuela Particular

3er. grado

() referencia de gestos y modulaciones de voz

En la Secuencia 1 llama la atención el interés que tiene los niños por ser grabados en el video, asunto por el cual los niños tratan de decir las cosas más atractivas para que yo los filme. La Secuencia 1 la inicio en el momento en que los niños están respondiendo a la pregunta, *¿Qué hacen cuando llegan a su casa?* Itzel explica que después de hacer la tarea juega con la computadora; inmediatamente después Mariana dice, *Yo tengo un Play... es uno que tiene discos.* Mariana insertó a la conversación un producto de la cultura popular: la consola computarizada *Play Station* que manda la imagen de los juegos grabados en discos compactos al televisor. Al parecer es un aparato electrónico que conocen varios alumnos, pues Eduardo, Paco, Jesús y Abdel comentan acerca de esta consola y de los juegos que tiene cada uno.

Sin olvidar que la intención principal en ese momento era aparecer en el video Eduardo se pone frente a Paco y dice, *yo tengo el Contra 2*, provocando que Paco se vuelva a meter entre la cámara y él diciendo, *Yo tengo el Play dos* -que es una versión más actualizada del *Play Station*-, acto seguido Jesús se pone frente a la cámara diciendo, *¡yo tengo un VCD que tiene juegos más padres que todos!* Haciendo un gesto con los brazo, como mostrando que él tenía el mejor aparato de todos y enlistando varios juegos de los que él tenía.

Es así como los niños muestran en un intercambio de la cultura popular el valor simbólico -que en este tipo de productos muchas veces coincide con el valor económico de comercialización- que otorgan a este tipo de productos. No puedo decir con certeza por qué Jesús dice que su VCD tiene los juegos más padres que todos, pero lo cierto es que él ha hecho una valuación diferencial entre el *Play Station* y el VCD. Incluso puedo decir que el VCD no es un aparato electrónico, sino que es el nombre que recibe el disco compacto por la forma de grabación al que se somete. Ciertamente ambos productos refieren a la lectura de discos compactos con programas de juegos computarizados. El *Play Station* tiene un costo económico que oscila entre los \$900 y \$1,300, el *Play Station 2* oscila entre los \$2,900 y \$3,500. Los aparatos que leen VCD's son el DVD, la computadora personal y Laptop con precios muy diferenciales dependiendo de sus características de memoria, utilidades, tamaño y marca, pero podemos encontrar DVD's

desde \$700 y computadoras desde \$6,000. Existe otra diferencia importante, el Play Station en sus dos versiones sólo puede ser utilizado para jugar, en cambio la computadora en casa puede tener diversos usos. Es decir, el Play Station es un aparato que usualmente usan los aficionados de los juegos computarizados, que casi siempre son niños y adolescentes. En cambio la computadora diversifica sus usos, ya que sirve para hacer tareas, trabajos, jugar, ingresar a Internet, lo que significa que la computadora puede ser un aparato más de uso familiar que el Play Station, por lo que la adquisición de estos aparatos puede responder a necesidades y posibilidades económicas familiares diferenciales. Más allá de este valor económico, los niños son capaces de valorar, con referencia a su relación con la cultura popular, sus productos. Así lo muestran Paco, Eduardo y Jesús quienes mantuvieron esta competencia por decir quién tenía el mejor juego de computadora. Este tipo de conversaciones muestran posicionamientos jerárquicos momentáneos en las que un niño puede colocarse por encima de otro por sus conocimientos o posesiones específicas, pero esto es un proceso muy cambiante y nuevamente, de poca duración. Inclusive, puede ser que este posicionamiento tenga sin cuidado a algunos niños, como el caso de Abdel.

Los niños valoran diferencialmente los productos de la cultura popular argumentando características distintas entre estos, así, los niños condicionan su intercambio con los productos comerciales. Comentaré el siguiente ejemplo para conocer algunas condicionantes que ponen los niños para llevar a cabo su intercambio con la cultura popular. El siguiente listado muestra la presencia de ciertos productos físicos de la cultura popular dentro del salón durante una de las clases de Español que observé con el 5to. grado del Colegio Particular. En esta clase específica y característica contabilicé los productos comerciales que habían llevado los niños un día viernes, día que el profesor los premiaba a partir de su desarrollo escolar y conductual semanal dándoles permiso de llevar algún juguete para el recreo. La ansiedad de los niños por tener en las manos sus juguetes no pudo esperar hasta el momento del recreo y desde el inicio de la sesión los niños sacaron su arsenal recreativo. La lista que logré armar es la siguiente:

Elizabeth: bolitas para el pelo de <i>Stich</i>	- <i>Lilo y Stich</i> Película de largometraje infantil producida por Disney.
Yutzil: Estampas de <i>Hello Kitty</i>	- <i>Hello Kitty</i> : Caricatura de los 80's que vuelve a ser parte de la moda comercializando una cantidad variada de productos con su imagen.
Denisse: Un sillón de <i>Hello Kitty</i>	
Una muñeca de plástico	
Fanny: Bolitas para el pelo de <i>Burbuja, la Chica superpoderosa</i>	- <i>Las Chicas superpoderosas</i> : caricatura fenómeno protagonizada por tres niñas que salvan la ciudad de Saltadilla. Se ha generado una industria de consumo muy variada con su imagen.
Irvin: Botella de <i>Shakira</i> (colección)	- <i>Shakira</i> : cantante mas comercializada de la música pop latina (firma con Pepsi).
Muñeca <i>Celia (Monsters Inc.)</i>	- <i>Monsters Inc</i> : Película infantil producida por Pixar y protagonizada por monstruos alegres y tiernos.
Jorge: Juguete Spy Ear, audífonos promocionales	
Andrés: Discman	
Rodrigo: Muñeco <i>Superman</i>	- <i>Superman</i> : personaje con superpoderes que ha generado grandes producciones cinematográficas, televisivas, comics, juguetes desde hace más de tres décadas.
Varias niñas: 6 <i>Barbies</i> en diferentes versiones (una <i>Barbie Pirata</i>)	- <i>Barbie</i> : Muñeca plastificada con más de cuarenta años de trayectoria comercial ("La muñeca por excelencia").
2 muñecos <i>Max Steel</i>	- <i>Max Steel</i> : muñeco de acción y caricatura animada comercializada a mediados de la década de los 90's.

Sesión de trabajo completa 190503

Colegio Particular

5to grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCA

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

La presencia de las muñecas *Barbies* que llevaron varias niñas del salón es un caso digno para hacer mención a las condicionantes que los niños ponen para valorar la cultura popular y su intercambio. En el salón conté cinco *Barbies* originales, y una *Barbie* pirata identificada así por dos niñas del salón que le dicen a Daniela, quien es la dueña de esta muñeca, *esa Barbie es pirata*, frase seguida de risas. Este ejemplo puede mostrarnos otra forma de valoración colectiva jerarquizada a través de los productos de la cultura comercial. La diferencia del valor económico entre una *Barbie* original y el de una *Barbie* pirata va más allá del 300%. Una *Barbie* original fluctúa

entre los \$200 y hasta los \$700 aproximadamente, mientras una Barbie pirata difícilmente rebasa los \$100. Esta valoración, que tiene su mayor evidencia en el factor económico, pero muestra que intercambio valorativo de la cultura popular es diferencial entre un producto y otro, ya que las niñas aseguran que no todos los productos valen igual.

Las dos niñas que le dijeron a Daniela que su *Barbie* era pirata, tal vez no asentaban su comentario sólo por el valor económico de cada muñeca. Pero resulta interesante saber cómo las niñas reconocieron esta muñeca pirata. Ciertamente, una muñeca original frente a una copia no original –es decir, no producida por una empresa con marca registrada reconocida - presenta diferencias visibles en su forma: el cabello, la cara, el cuerpo, la ropa o los accesorios. Sin embargo, valorar diferencialmente a estas muñecas no sólo tiene que ver con su precio o constitución física. El tono verbal con el que Fanny y Diana aseguran que la muñeca de Daniela no es original es desdeñoso, e incluso tuve la impresión de que este hecho evitó que Fanny y Diana jugaran con Daniela porque su *Barbie* no era original, era una muñeca *Barbie* fea. Esta valoración tiene fuente en la relación significativa que Daniela y Fanny otorgan a sus muñecas originales, en esta valoración puede mezclarse el valor que da la familia al producto, o tal vez el valor que las niñas dan a una campaña publicitaria dirigida a un público infantil femenino, e incluso el valor que dan colectivamente a los productos originales pensando que un producto original es simplemente mejor que uno pirata. Por lo tanto, los niños son capaces de discriminar o privilegiar el uso en el intercambio de la cultura popular. Los niños nunca coleccionan materiales de manera simple o sólo por coleccionar, ya que una parte importante del consumismo es el consumo de signos, lo que hace que una cosa valga más que otra.

El intercambio que tienen los niños con este tipo de productos de la cultura popular es sumamente variable y significativo. Cada niño podría explicar de manera diferencial por qué eligió su producto para llevar a clase, hablaré específicamente del caso de Irvin porque con él tuve una conversación acerca de esto. El juguete que Irvin quiso llevar a la escuela fue – aparte de su muñeca Celia- una botella de refresco *Pepsi* que tiene impresa la figura de *Shakira*. *Shakira* es una estrella comercial que firmó un millonario

contrato publicitario con el corporativo Pepsi, el cuál como estrategia comercial decidió lanzar al mercado su producto "refresco de cola" en botellas de colección impresas con la figura de esta estrella de la música pop latina. Las botellas no son diferentes a las botellas normales en las que se vierte el producto, la diferencia sólo radica en la impresión de la etiqueta, por lo que se anunciaban como un producto de colección. Valga la pena agregar que el producto tenía el mismo valor económico que los refrescos sin este impreso.

Vincularé esto con el intercambio de la cultura popular entendida como la forma en la que los niños pueden producir sus representaciones a "distancia", es decir, afiliándose -ellos mismos- a significados distantes y por ende globales desde su contexto local. En el intercambio el dar, el tomar, el comprar y el vender los objetos de la cultura popular define relaciones a lo largo de la vida de las personas y su posición dentro de una red social (Néspor, 1997:349). Así, la posesión de la botella de colección impresa con la figura de *Shakira* resulta de un intercambio de la cultura popular porque Irvin carga de valor simbólico la tenencia de esta botella. El proceso se hace evidente cuando Irvin compra las botellas de colección, auspiciado por sus familiares, pues son ellos quienes hacen el gasto económico. La botella de colección tiene un valor económico representado en el precio de venta del producto; pero también tiene un valor simbólico que es otorgado por Irvin y su medio ambiente social convirtiendo un producto de la cultura pública global en local al llenarla de un valor simbólico.

Sondeando el valor simbólico que Irvin otorga a la botella, conocí una parte de cómo se configura su representación. Es importante mencionar que Irvin se reconoce como el fan número uno de esta cantante, lo que también puede plantearse como un intercambio con un producto de la cultura popular, porque encuentra algunos puntos de identificación con la figura comercial que representa *Shakira* como cantante de música pop. Incluso, Irvin compite con algunas de sus compañeras para saber quien es capaz de cantar más canciones de la artista, lo que permite que este producto sea objeto de un intercambio cultural entre niños y niñas. El intercambio que tiene Irvin con este producto *Shakira* es frecuente, pues Irvin es un niño que sabe sus canciones, tiene sus álbumes musicales, colecciona las botellas con su

imagen y hasta asistió a un concierto de ella. Él narra su asistencia a este concierto del cuál presento sólo un fragmento:

Secuencia 3

Irvin: a mí me encanta Shakira, soy el fan número uno, fui al concierto del 15 de febrero
AVJ: y qué tal estuvo
Irvin: bien, estuvo padre. Primero dice que los dejaron esperando hora y media, porque como un poquito antes de las ocho dijeron que iban a cancelar en concierto... bueno, yo no estuve me contó una señora que fue. Pero que de pronto... este... estaba como que lloviendo... y ya, yo llegue como a las ocho y media. Y a las nueve y media empezó el concierto y terminó a las once y media. A las nueve y media tocan la canción de Ojos así, y luego la del Octavo día, bueno, finalmente... canto como doce o 16 canciones. Ya se iba a ir: *adiós mi México*, se prendieron las luces, se estaba yendo la gente... y todos: *otra, otra...* ya pasó un ratito y salió... y empezó a cantar la de Suerte, con un candelabro en la cabeza, terminó la canción y se fue...

- *Shakira*: Cantante colombiana del género pop que hace gala de coreográficas de origen árabe. Sus composiciones musicales han sido producidas por Emilio Stefan, y ha firmado contratos millonarios con varias firmas comerciales, entre ellas la Pepsi.

Sesión de trabajo completa 190503 Colegio Particular

5to grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCA

¿? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

Resulta útil mencionar que durante la sesión, los alumnos intercambiaron físicamente sus juguetes a manera de préstamos momentáneos, y resulta más interesante aún observar que Irvin fue renuente a prestar a sus compañeros la botella argumentado el alto valor de ésta por ser parte de una colección y por traer impresa la figura de la cantante. El valor económico desde luego no era equiparable a los otros juguetes que llevaron los demás alumnos - el valor estimado del producto es de \$ 5.00-, lo cierto es que algunos de sus compañeros al notar lopreciado del objeto, comenzaron a molestarlo quitándole la botella. El valor simbólico que un niño otorga a ciertos productos es entendido por los otros niños, lo que puede configurar

una interacción social como esta, que es característica de las culturas infantiles: molestarse quitándose entre sí sus pertenencias preciadas.

La apreciación que Irvin otorga al objeto es parte del valor significativo que los niños le pueden dar a los productos de la cultura popular. Irvin estuvo inmerso en una compleja red de representaciones alrededor de la imagen de la cantante, una red que fui intuyendo gracias a sus acciones, entre las que menciono escribir y regalarme la letra de su canción preferida, *Se quiere ser mala*, la narración de su asistencia al concierto, su interés – meses adelante- por ser instructor coreógrafo de una canción de *Shakira* con alumnos de 4to año, quienes presentaron un bailable, y por supuesto, la apreciación del producto físico que llevó al salón.

Néspor dice que los niños se entrelazan en sistemas de objetos del mercado, mismos que pueden ser llenados de valores simbólicos. El otorgamiento de estos valores se vincula con su familia, como seguramente sucedió en el caso de Irvin, pues su familia coadyuvó para que Irvin tuviera acceso a dichos productos simbolizados en los actos de dar o recibir regalos. Un simple intercambio como éste puede, en este sentido, definir líneas generacionales de asociación (Néspor, 2000), lo que también configura el valor específico que cada producto tiene para cada niño.

En general, podemos decir que el *intercambio* de la cultura popular no solo representa un acto de trueque físico de las personas con los productos comerciales, sino que constituye un intercambio valorativo simbólico de la representación de éstos. Es un intercambio en el que participa la persona misma con sus preferencias y capacidades de elección pero que se entrelaza con las condiciones materiales que cada una de ellas tenga. El intercambio de la cultura popular incluso es tejido por un conjunto de apreciaciones construidas no de manera individual solamente, sino que en ella participan las instituciones sociales como la familia, la escuela y por supuesto, los medios masivos de comunicación quienes son los que comercializan su consumo.

Invocando la cultura popular

Invocando la cultura popular es la práctica de referir a los productos de la cultura popular, a sus participantes, a sus personajes y a sus actuaciones para dar sentido a ciertas interacciones de la vida cotidiana o para interpretar una situación social inmediata. La categoría conceptual de *invocar* como uso de la cultura popular, es el proceso en el que los niños expresan verbalmente ciertos elementos particulares de sus productos para construir acciones en las interacciones que llevan a cabo. De esta manera sus acciones se unen a los productos de la cultura popular distantes, con actores distantes, con imágenes proyectadas a distancia y con eventos distantes de los que los niños generan una representación. Hay un constante interjuego entre la escala global de la cultura popular y la escala local que es particularizada por los niños, por lo que la invocación como uso de la cultura popular no es homogénea en las interacciones sociales.

La invocación a la cultura popular que se realiza en un contexto donde participan personas – que pueden ser grupos pares- presupone tener un conocimiento compartido. Si el contenido de la invocación no es un conocimiento compartido que permita a los participantes entender el sentido de su utilización en una situación social particular, el propósito de invocarlo se puede nulificar, pues dicha invocación no permitirá cerrar una relación en la que el otro entienda el propósito de una intervención hablada.

Durante el periodo de observación pude notar que los niños invocan, de manera relativamente recurrente, elementos particulares de ciertos productos de la cultura popular para configurar sentidos en una situación social. Ya hemos comentado varios ejemplos en el capítulo anterior de conversaciones entre alumnos, o entre alumnos conmigo, como la Secuencia 2 del Capítulo 1 (p. 16) en la que recordemos que Raziel califica al hermano de Iván cantando ... *Chico malo, chico malo...*; o la Secuencia 4 del Capítulo 1 (p.22) donde niños y niñas a partir de compartir un conocimiento de la serie televisiva *El Chavo del Ocho* proyectan con qué personajes se va a casar generando imágenes en tono de broma acerca del matrimonio; o la Secuencia 7 del capítulo anterior (p.26) en la que aparece por invocación de Guillermo la referencia al conductor principal de noticiero *Hechos*, Javier Alatorre lo que reconocí como un conocimiento compartido con Javier quien decide imitar la profesión de un reportero junto con sus compañeros.

La invocación a los productos de la cultura popular se está uniendo constantemente a las actuaciones contextuadas de los niños en el salón de clases, esto se ejemplifica en la Secuencia 4 cuando Javier -que es el mismo niño que se identifica como Javier Alatorre frente a la grabadora y a la posibilidad de tomarla para que registre lo que quiera en la Secuencia 7 del capítulo anterior registrada en un día diferente al día de la Secuencia 3 que presento a continuación- adopta el papel del reportero Javier Alatorre y entrevista a sus compañeros preguntándoles, *¿Qué les parece las papas fritas enchiladas?*

Secuencia 4

Javier: (llega) estamos en un reportaje de las papás Sabritas enchiladas. Dime... Dígame ¿Qué le parece las papas fritas enchiladas?

Diana: me parecen ricas... me parecen exci... excti... exwquis... o sea, son ricas

Javier: Y ¿por qué las compra?

Diana: porque me gusta

Paloma: por los taza, por los tazos

Alumnos: ja ja

Javier: ¿por qué compra los Doritos?

Eliot: por que me gustan, porque me fascinan y porque salen tazos.

Carlos: y metálicos

Paloma: otro Andrés, otro

*Javier: este reportaje ha terminado, Javier a la Torre, en vivo.

Ahí está... a ver, ponle para que escuches lo que dije

- *Tazos*: Pequeños discos de cartón, plástico o de metal impresos con diversos personajes, se incluyen como producto promocional dentro de las bolsas de botanas Sabritas.

Sesión de trabajo completa 260503

Colegio Particular

3er grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

Esta invocación muestra una acción social en la que todos los niños que están presentes participan y construyen un escenario particular que genera un medio ambiente inmediato producido por varios elementos, entre los que reconozco: la presencia de la grabadora y la posibilidad que otorgo para que graben lo que quieran; la demanda de los niños de escucharse al final de la grabación para saber cómo es ésta; la invocación que hace Javier

identificándose primero como reportero, y después específicamente como *Javier Alatorre*; y el conocimiento compartido de la labor de un reportero que permite a los niños contestar a la entrevista que les hace Javier a sus compañeros

El contexto de la interacción permitió que Javier imitara la labor de un reportero junto con sus compañeros. Para darle forma a su entrevista decidió utilizar un producto comercializado como las botanas *Sabritas* porque al ver a Carlos con una bolsa de *Doritos* - que es una presentación de botanas *Sabritas*- en la mano se le ocurrió que sería un buen tema de entrevista. La invocación resulta positiva porque Paloma, Eliot y Carlos compartieron el interés por conversar acerca del mismo tema, prestándose para responder la pregunta que había hecho Javier. Dos elementos permiten la construcción de una interacción social que refiere a un producto comercial: el conocimiento compartido de las botanas *Sabritas* y el interés de los niños que participan en ésta para hacer efectiva la relación social. Puede suceder también que la invocación a los elementos de la cultura popular no tengan mayor efecto en una interacción social.

Durante esta misma sesión, antes de la Secuencia 4 se presentó un fragmento de una sesión de trabajo por demás interesante en la que podemos conocer una de las formas en la que los niños invocan los productos de la cultura popular. Durante el día de labor, experimenté un ambiente distinto a los demás días de trabajo, ya que la tira de materias de 3er. grado en el Colegio Particular marca que los lunes se impartirán las clases de computación. Cada quince días los niños asisten, durante este horario, al laboratorio de cómputo. Es un salón de clases pequeño que sólo puede albergar a la mitad de los alumnos de 3er. grado, por lo que dividen a los alumnos en dos grupos. Mientras un grupo asiste al laboratorio, el otro se queda en el salón de clases con la maestra de Español. El primer grupo asiste de 10:00 AM a 11:00 AM, y el segundo grupo de 11:30 AM 12:30 PM.

La distribución del horario permeó el ambiente que se vivió dentro del salón de clases, haciendo permisible que la mayor parte del tiempo los alumnos en esta sesión estuvieran de pie, conversaran, jugaran, cantaran y bailaran coreografías comercializadas a través de la televisión de la canción *Beso en*

la Boca del grupo brasileño *Axe Bahía* . Empapado de este ambiente se generó la siguiente conversación:

Secuencia 5

Diana: voy a decir algo, pero sin que me oigan... Villamil es el ...

Alumnos: déjame oír, déjame oír

*Memo: esta Diana es *Pinky* y Vanesa es *Cerebro*

Paloma: no, Vanesa se parece mucho a *Pinky* y Diana a *Cerebro*

Memo. Nooooo, y ¿qué creen? Les digo quién es el gigantón de la clase... es el niño que estoy viendo allá (Josué)...

- *Pinky y Cerebro*: caricatura producida por la Warner Bros protagonizada por dos ratones que trata de conquistar el mundo.

Sesión de trabajo completa 260503

Colegio Particular

3er grado

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() referencia de gestos y modulaciones de voz

Los niños tienen la habilidad de relacionar los productos de la cultura popular que se presentan a través de los medios de comunicación comercial con su vida particular, de manera que se apropian familiarmente de ellos. La invocación de la Secuencia 4 permitió a los niños habitar a otros niños en la cultura popular identificándolos como dos personajes de una caricatura infantil transmitida por el Canal 5 de Televisa. Esto hace Memo al apodarar a Diana y a Vanesa como *Pinky y Cerebro* en ese momento, lo que es una invocación a la cultura popular presentada de manera improvisada. La improvisación que hace Memo no es una improvisación que se asienta en el vacío, sino por el contrario, es un comentario generado a partir de un conocimiento previo porque la improvisación es la capacidad de intervenir en el momento oportuno con conocimientos obtenidos previamente (Erickson, 1982). Es a partir del conocimiento previo que Memo tiene de la caricatura *Pinky y Cerebro* lo que le permite apodarar a estas dos alumnas como estos personajes.

Detallando el análisis de la Secuencia 4 es relevante decir que Diana y Vanesa son "las mejores amigas", se juntan todo el día, se sientan juntas en el salón, y en todas las conversaciones que participa una, la otra está presente. Seguramente son acciones que sus compañeros reconocen en ellas, y desde este reconocimiento Memo unió la identificación que hace de

Diana y de Vanesa con la identificación que representan para él *Pinky y Cerebro*. Sin duda, Memo da sentido a su invocación con estos personajes en su comentario cuando decide apodarlas así, ya que *Pinky y Cerebro* son dos ratones que siempre están juntos y que quieren conquistar al mundo, es decir, los niños están reiteradamente vinculando sus representaciones de productos comerciales con su vida cotidiana, con su vida inmediata, de la cual estos mismos productos forman parte, aunque no lo hacen de manera ordenada, sistemática y completa. Los alumnos toman, reelaboran y fragmentan los productos comerciales para utilizarlos de manera heterogénea.

Dentro de dicha heterogeneidad existe una interpretación generalizada hecha por los niños que permitieron llamarles a Diana y Vanesa, *Pinky y Cerebro*; así lo muestra Paloma cuando corrige a Memo diciendo: *no, Vanesa se parece mucho a Pinky y Diana a Cerebro...* Memo y Paloma usan esta representación porque consideran que hay características comunes entre los personajes de la caricatura y sus compañeras de clases, lo que explica a su invocación. Pero las heterogéneas representaciones de la cultura popular se muestran cuando Paloma corrige a Memo diciendo que Vanesa es *Pinky y Diana Cerebro*.

Podemos reconocer que el producto comercial presenta a *Cerebro* como el ratón líder e inteligente y a *Pinky* como el tonto y gracioso ratón. No podemos saber por qué Paloma y Memo deciden vincular diferencialmente los personajes. Puede ser que hagan su vinculación a partir de las características físicas de los ratones o a partir del comportamiento de Diana y Vanesa. Inclusive, puede ser que Memo y Paloma entiendan de caractericen diferencialmente a cada personaje. De todas formas, esto propone que los niños tienen la capacidad de otorgar un sentido distinto a las invocaciones realizadas, porque seleccionan sus conocimientos y percepciones que tengan de las representaciones de la cultura popular. Es muy claro en este ejemplo cómo los niños vuelven local la cultura popular global al contacto con su persona y pensamiento. Así, de un producto comercial estadounidense que se difunde en México de manera igualitaria por lo menos a la población de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCD), Memo y Paloma disciernen en su opinión acerca de aparejar un

personaje animado con una persona específica porque ponen en juego su capacidad de selección, apropiación y adaptación de la cultura popular.

Valga la pena decir que incluso la toma de decisión para invocar estos productos y dar sentido a una acción es diferencial, pues cada niño estructura de acuerdo a su lógica de pensamiento la utilización de la invocación a la cultura popular que hace. Lo cierto es que hay un acercamiento y conocimiento a estos productos que se ha vuelto común en la vida cotidiana extraescolar de los niños, ya que en todas las referencias a los productos de la cultura popular hechas por los niños a lo largo del trabajo de campo, en ninguna de éstas los niños mencionaron que la representación fuera un tema desconocido por los participantes de las interacciones sociales. La cultura popular se ha logrado diseminar, como lo dice Néspor, de manera muy efectiva a través de los circuitos de distribución comercial como los medios de comunicación, pero también a través de ambientes sociales como los familiares, los escolares y los colectivos. La cultura popular puede generar una estrecha relación con los alumnos que tienen acceso a esta, aunque no todos acceden a la misma cultura popular, pues los recursos materiales con los que cuentan para ello son diferenciales. Aun así, los que acceden a ella pueden utilizar estos contenidos para dar forma y sentido a ciertas interacciones sociales. Muchas de estas presentan varias formas que toman las cultura infantiles en el salón de clases.

Habitando la cultura popular

Los niños habitan la cultura popular cuando realizan una actividad de transformación y reelaboración sobre los contenidos de la cultura popular insertándola como características de su propia vida. Los niños son capaces de "habitarse" de manera activa en algunos personajes que se transmiten a través de los medios de comunicación comercial identificándose con ellos o definiéndose a partir de ellos. Cuando un niño habita la cultura popular toma de sus acervos de conocimientos los recursos necesarios para lograr darle sentido a esa parte de su vida.

La siguiente secuencia de conversación ejemplifica cómo los niños usan la cultura popular para habitarse en ella, pero comentaré algunas características que anteceden a esta conversación. La secuencia inicia

cuando Memo me pide que lo grabe, a lo que le respondo que primero tiene que decir quién es con el propósito de reconocer, al momento de mi transcripción, quién está hablando. El responde: *yo fui quien habló de Matrix y de los X Men*. Se identifica así porque por la mañana tuvimos una conversación en la que él me platicaba que le gustan mucho la película de los *X Men*, conversación en la que me especificó qué personajes le atraían más, incluso me preguntó quién me gustaba para que fuera mi novio. La infraestructura ofrecida a través de los medios de comunicación comercial hizo posible que Memo se identificara en la grabación como "el niño que habló de Matrix y de los X men" y no como Guillermo Castells (Memo), que es su nombre.

Memo y yo no continuamos la conversación, pero Memo siguió cantando y hablando,

...you se mi lady, a ron quin jo. You so tu lady... ya. Camarita. Ya te acabaste y después camarita... mire... acuérdate... es muy buena onda... pero qué... es que ya no hay mucha emoción como la de hace rato...

La *Camarita* se volvió popularmente famosa en el medio televisivo gracias al *reality show La Academia*, producción de Televisión Azteca en el que se reclutaron a varias personas en una casa buscando crear futuros artistas musicales. Es relevante recordar que la improvisación toma parte de algunas conversaciones como ésta, en la que Memo invoca varios productos de la cultura popular para darle sentido a sus comentarios. La improvisación se lleva a cabo gracias al ambiente generado por varios elementos, uno de ellos es la grabadora dentro del salón de clases con la que Memo decidió continuar su conversación y no conmigo. La presencia de la grabadora provocó que Memo invocara de manera improvisada desde su acervo de conocimiento el elemento de la *Camarita* del *reality show*.

Los comentarios de Memo provocaron que las niñas, que estaban sentadas cerca de él y de mí, continuaran una conversación en el mismo tema de *La Academia*, fragmento que presentaré a continuación, no sin antes recordar que ciertos contenidos definidos por la infraestructura de los medios de comunicación comercial son un conocimiento compartido por varios alumnos

y que debido a la cercanía con la que conviven con el televisor en casa, fácilmente permean las interacciones sociales en las que los alumnos entretejen diferentes elementos de la cultura popular,

Secuencia 6

* Diana: yo le voy a Miriam
AVJ: primero tu nombre:
Diana: mi nombre... Diana Raquel
Bautista Juárez
AVJ: ¿tú ves la Academia?
Diana: sí, vi que salió Rosalía
AVJ: ¿tú a quien la vas?
Vanessa: yo le voy a Estrella
Diana: estaba en el último lugar
Otras alumnos: yo también le voy a Estrella y a Miriam
Vanessa: y después estuvo en tercero
Andrés: y yo a Miriam también...
Memo: a la de la Camarita
Vanessa: a ti te gusta Raúl
Diana: no, Héctor, pero ya esta muy feo... antes le iba, pero no, ya está muy feo.
Andrés: ella dice que su novio es...
*Diana: tu novia es la Toñita
Alumnos: ja ja
Andrés: no es cierto
...
Diana: Me cae muy bien Víctor y Yahir
Andrés: sí, ¿ya vio? Dice que le cae muy bien Víctor y Yahir
Diana: pero no es mi novio
Y mi autógrafo no me lo trajiste, ¿me debes?
Andrés: pero ya te pague tu peso

- *Miriam, Rosalía, Estrella, Raúl, Héctor, Toñita, Víctor y Yahir* son algunos de los participantes de la Academia, el reality show.

- *La Academia*: Programa de reality show musical producido por TV Azteca donde se reclutan varias personas para formarlas como artistas musicales.

- *Miriam* es la participante de *La Academia* que hablaba con la "camarita" dentro de la casa donde vivían y desde la que se transmitía el programa.

Sesión de trabajo completa 260503

Colegio Particular

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() Gestos corporales

La cercanía que hoy tienen este tipo de contenidos en la vida cotidiana de los niños, mismos a los que se accede fuera del salón de clases, permite que los niños los utilicen para definirse o calificarse como personas. Esto no significa que otros contenidos a los que se accede de manera extraescolar no permitan ser utilizados por los niños en sus interacciones sociales. Todos los contenidos a los que los niños acceden de manera extraescolar pueden ser utilizados para definir sus gustos, detallar sus preferencias o caracterizar

su identidad personal. Pero por el tema de investigación enfoco los conocimientos de la cultura popular a los que acceden los niños.

Centrémonos un momento en la conversación de la Secuencia 6 cuando, después de que Memo menciona la *Camarita*, Diana y Vanesa comienzan una conversación conmigo. Diana dice, *yo le voy a Miriam*. Le pido primero que se identifique y trato que la conversación continúe en el tema que ella inició, por lo que le pregunto, *¿Tú ves la Academia? ... ¿Tú a quién le vas?* Momento en el que Vanesa se interesa y comenta: *yo le voy a Estrella*. Así mismo, se integra Andrés comentando que él también le va a Miriam. Se creó un momento en el que tres alumnos lograron confluír en un tema de conversación que les resultó atractivo, interesante y que conocen – aparentemente- bien. No supe si otros alumnos conocían el tema o les interesaba tanto o menos que a este grupo de niños, pero podemos decir que Vanesa, Diana, Andrés y Memo fueron los únicos alumnos a los que escuche hablar de esto. Ciertamente, el programa de televisión tuvo niveles de audiencia por demás elevados posicionándolo como un fenómeno televisivo. Debo aclarar que por el horario de transmisión y sus contenidos éste no era un programa dirigido a niños, sino un programa para jóvenes y adultos, aunque la difusión del programa logró acaparar la atención de la audiencia infantil también.

El programa de televisión se difundió como parte de la cultura pública (Williams,1991) permitiendo a su audiencia compartir un vocabulario y una visión. En este caso, el acceso a la cultura pública se utilizó como un recurso para que estos cinco niños se pusieran en un mismo canal – o mejor dicho, en un mismo tema televisivo de interés común- para intercambiar opiniones y gustos acerca de los contenidos de éste, volviendo local lo contenidos que se distribuyen de manera pública. Los alumnos hablaron del contenido de un programa televisivo externando opiniones acerca de lo que les gustaba del programa, de quién era el artista favorito de cada uno de ellos, inclusive Diana comenta quién le gustaba por sus características físicas habitándose como novia de uno de los participantes. Esta forma de “habitar la cultura popular” es diferente a la Secuencia 5 del Capítulo anterior, donde los niños creaban figuras cómicas del matrimonio. En esta ocasión Diana no habla del noviazgo en tono de burla, sino de una atracción real que sintió por el futuro

artista, esto se evidencia cuando Vanesa le dice a Diana, *a ti te gusta Raúl*, a lo que Diana contesta, *no, Héctor, pero ya está muy feo... antes le iba, pero no, ya está muy feo*.

Como podemos ver, el sentido con el que Diana argumenta por qué ya no le gusta Héctor es más serio, más real, más cercano a la vida sentimental de ésta niña. Jan Nés por llamaría al uso que Diana le da a este contenido de la cultura popular como *habitando la cultura popular*. Es decir, los niños enrolan en narrativas de su vida particular elementos que tienen como fuente algunos productos de la cultura popular. Desde aquí es que Diana comenta que le gustaba Héctor, pero que ya no porque está feo y agrega, *Me cae muy bien Víctor y Yahir. Pero no es mi novio*. Lo que significa que Diana se vincula sentimentalmente con dos artistas del programa de televisión, esta vez no crea una imagen de noviazgo, sino una de amistad reconociendo que ambas personas le cae bien. Diana pone a *Víctor y Yahir* en el mismo nivel sentimental en el que pondría a un compañero de la escuela que también le puede caer bien. Diana utilizó los elementos de la cultura pública como si fueran muy cercanos a su vida particular en una relación cara a cara, como si este producto compartiera su vida cotidiana con ella. Lo cierto es que Diana hace distinciones entre los participantes del programa otorgando un sentido de amistad diferencialmente a los elementos de la cultura popular en dependencia de su propia definición como una persona que tiene gustos y preferencias específicas.

Esto sugiere que la recepción de información hecha por los televidentes es una *recepción activa* y no pasiva. Los niños como televidentes resignifican en cada momento, y en dependencia con las necesidades de su vida, los contenidos que observan por vías electrónicas de comunicación como la televisión. Pueden apropiarse colectivamente de elementos difundidos por una cultura pública, pero al mismo tiempo cada niño puede otorgar un significado distinto a estos mismos elementos, proceso que se evidencia en la diferencia de gustos que cada uno tiene.

“Otras experiencias de *recepción activa* han subrayado no sólo la creatividad y expresión individual, sino principalmente la colectiva. Se trata de que los receptores en grupos se apropien y generen sus propios sentidos y significados a partir de su exposición a los medios de comunicación. Esfuerzos en esta

dirección se han centrado en preparar al sujeto individual para que colectivamente se reapropie del proceso de comunicación y pueda participar activamente en la generación de su propia cultura. El receptor se entiende aquí como un sujeto situado histórica y socialmente” (Orozco, 1990:28)

La siguiente secuencia presenta otra forma de habitar la cultura popular. Es un fragmento de una larga conversación que tuve con Natalia – alumna de 3er. grado en el Colegio Particular- en la oficina de la directora de la escuela. Casi toda la conversación gira en torno a una fantasía que construye Natalia, quien asegura que es una bruja como las que salen en el programa *Hechiceras*, serie norteamericana que presenta la vida de tres hermanas brujas que viven en una ciudad con mortales, ellas deben protegerse de todos de los demonios, por lo que el tema principal de sus capítulos es la aniquilación de estos. Durante la conversación Natalia va y viene constantemente combinando experiencias reales con la narración de experiencias construidas de manera ficticia:

Secuencia 7

N: es que en mi salón hay tres niñas que son brujas.
 AVJ: y hacen cosas de magia...
 ¿Quiénes son?
 N: no te lo voy a decir.
 AVJ: ¿Cómo sabes que son brujas?
 N: porque ¿_? (contesta algo y luego corrige y dice:) no es cierto, ... porque yo soy una.
 AVJ: ¡a poco! Y ¿Qué haces?
 *N: a veces... si ves *Hechiceras*
 AVJ: sí, me encanta ese programa
 *N: también a mí. Hago cosas igual a las de Pipper y a la de Prue .
 AVJ: y ¿qué haces?
 N: congelo, tengo premoniciones, me puedo dormir y aparecer en otro lado.
 AVJ: ¿y cómo le haces?
 N: desde chiquita Giovanna y yo somos brujas. Nada más no sabíamos que hacíamos cosas increíbles.
 AVJ: ¡Sí!... y también la hacen como ellas (Hechiceras)
 N: si, y aventamos cosas.
 AVJ: congela algo..
 N: no puedo, porque solo puedo usar mis poderes cuando alguien está en problemas. Cuando a alguien lo están asaltando o algo así.
 AVJ: y me puedes enseñar.
 N: si te puedo enseñar, pero debe de estar una persona en riesgo.
 Es que mira, te voy a revelar un secreto... a Giovanna y a mí a veces, cuando se va la luz, así, que no hay nadie pero debemos agarrarle la pierna a alguien porque si no se aparece el demonio.

- *Hechiceras*: La Warner Bros es quien tiene los derechos de esta serie televisiva que en México se transmitía por el canal 9 de Televisa. Es una serie para adultos protagonizada por tres hermanas hechiceras que tienen que luchar constantemente con demonios para no ser eliminadas. La serie plantea una mezcla entre la vida real y la fantasía.

- Pipper y Prue: Son dos de las tres hermanas hechiceras. Pipper es capaz de congelar el tiempo y las personas y Prue avienta cosas sin tocarlas. La tercer hermana es Phepe quien experimenta premoniciones.

Conversación Natalia 260203 Colegio Particular

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCA

¿_? Inaudible

() Gestos corporales

Natalia narra durante casi dos horas cómo en su salón hay tres brujas que son capaces de congelar, tener premoniciones y volar, que son los poderes que tienen los tres personajes televisivos *Pipper*, *Prue* y *Phebe*. Las tres niñas que juegan a ser brujas son tres amigas entre las que están Giovanna, quien es una compañera que se sienta junto a Natalia en el salón de clases, y por supuesto Natalia. De acuerdo con la detallada narración de Natalia, entendí que Giovanna y ella comparten un juego frecuente en el que

se identifican como brujas construyendo una complicidad en la que sólo ellas participan. En muchos momentos juegan, en secreto para el resto de las personas, a creer que son brujas y que tienen que resolver situaciones imaginarias que fueron apropiadas desde la serie de televisión, pero que adaptan a su vida en la escuela, como cuando narra, *Es que mira, te voy a revelar un secreto... a Giovanna y a mí a veces, cuando se va la luz, así, que no hay nadie pero debemos agarrarle la pierna a alguien porque si no se aparece el demonio* (continúa la conversación)

AVJ: ¿cómo?

N: mmhh! Haz de cuenta, si nos quedamos en el salón de noche y se va la luz, me tengo que agarrar de la pierna de alguien que no sea una bruja. Porque si no se aparecen demonios,

AVJ: ¿en dónde?

N: en dónde se vaya la luz

AVJ: ¿y si no hay nadie?

N: pues lo tengo que debatir

AVJ: y ¿Cómo le haces?

N: echando poderes.

AVJ: ¿qué poderes?

N: todos los que tiene Pipper y Prue, y Phebe.

La narración muestra que Natalia usa estos elementos de la cultura popular "habitándose" en ellos, siendo esto un evento frecuente y sobretodo activo. Es un evento frecuente porque a decir de Natalia, durante las clases Giovanna, ella y otra compañera actúan en secreto como brujas que deben salvar a sus compañeros de los demonios, aunque ellos no se enteran. En las tardes al salir de la escuela continúan este juego en el parque del fraccionamiento donde está la escuela, ahí imaginan tener su casa de brujas para hacer hechizos y combatir a las personas malas, a los que Natalia define, entre otros calificativos, como ladrones.

Natalia se habita en una representación de la cultura popular como participante rescribiendo, en coordinación con su vida cotidiana, la historia de *Las Hechiceras*, siendo ella y sus dos amigas las protagonistas de esta habitación. Natalia crea una vida llena de imágenes que tocan su vida cotidiana llevando a cabo acciones veladas que para los que la miran pueden no significar nada, pero ella está todo el tiempo otorgando un sentido concreto – mas no estático- a sus actividades de una manera creativa.

Construye una relación con ella misma, con su mundo exterior y con su mundo ficticio, esto es parte de las formas de las culturas infantiles en donde la distancia entre la vida real y los elementos de fantasía que ella inserta, se conjunta creando una vida cotidiana que no deja de ser real porque para Natalia existen estos elementos que le ayudan a darle un sentido a su acción y configuran un tipo de experiencia.

AVJ: y ustedes juegan a ser brujas. Hacen como si hicieran magia

N. si, pero sí los hacemos,

AVJ: ¿Cómo?

N: sí somos brujas realmente

AVJ: no es un juego

N: no.

AVJ: a poco se puede...

N: (asienta con la cabeza)

Lo más seguro que Natalia sabe racionalmente que no tiene poderes mágicos, aunque todo el tiempo de la conversación estuvo jugando a engañarme para atraer mi atención haciéndome creer que los tenía. Lo cierto es que la imagen que adopta de la representación que crea de este programa de televisión le permite darle sentido a sus acciones creando un largo juego con sus amigas en donde actúan, hablan y hacen los mismos gestos que hacen las brujas de la serie.

Los niños constantemente están habitándose en elementos fragmentados de la cultura pública (Williams, 1991) porque resultan ser contenidos cercanos a su vida, lo que va configurando sus acervos de conocimientos a través de los cuales ellos pueden construir, lejos de los adultos, su mundo cotidiano. Un ejemplo común entre niños es cuando juegan un partido de fútbol soccer y alguno de ellos pudiera narrar su partido reconociéndose como David Beckham o como Figo, quienes son figuras altamente reconocidas en el fútbol soccer profesional. En realidad, los niños saben que no son Beckham ni Figo, pero en ese momento se sienten como estas personalidades construyendo experiencias reales que los define como personas y mezclando experiencias lejanas que son protagonizadas por otros. Estos son procesos mediante los cuales los niños complementan la construcción y definición de su identidad.

Apropiaciones de la cultura popular

Néspor (2000) explica que típicamente la investigación se envuelve en el estudio de la producción de prácticas comparando y analizando productos y entrevistas en las que se les pregunta a las personas qué es lo que les gusta en referencia a varios géneros como el cine, la música o de algunos temas en particular. Parafraseándolo argumenta que estas aproximaciones tratan, generalmente, a la cultura popular como si consistiera en un producto bien definido que se lleva a la práctica para complementar una parte del todo (Néspor, 2000). Es como si se tratara de entender a la cultura popular como la pieza de un rompecabezas que tiene límites definidos y engarces únicos con lo que se puede definir a una persona social.

Sin embargo no es así, los niños constantemente se apropian de la cultura popular, lo que supone la transformación de los productos comerciales para ser usados de forma particular. La apropiación se refiere a los eventos en los que la gente mezcla elementos dibujados en la cultura popular para darles lugar en el desarrollo de sus interacciones. La apropiación no refiere a un proceso unidireccional de internalización directa de la cultura popular para después ser utilizada en su interacciones, por el contrario refiere a un proceso de manipulación hecho por los usuarios -quienes no son sus creadores- reconstruyendo con los elementos de la cultura popular un sentido para su acción.

Hemos comentado a lo largo del capítulo varias formas en las que se expresan las apropiaciones que pueden hacer los niños de la cultura popular. Durante la misma sesión antecedente de la Secuencia 5 en la que Memo conversaba con la grabadora llamándola *Camarita*, se produjo un comentario interesante que muestra como los niños apropian la cultura popular:

Secuencia 8

Memo: you se mi lady, a ron quin jo. You so tu lady... ya. Camarita. Ya te acabaste y después camarita... mire... acuérdate... es muy buena onda... pero qué... es que ya no hay mucha emoción como la de hace rato...
Y qué crees, que esta Andrea es una tonta que nunca se baña.. Y ama a las Chicas superpoderosas
Hay un niño que se llama Alejandro Enano
Alejandro: y las chicas súper poderosas son las chicas súper bobas
Memo: y las chicas súper poderosas son las chicas súper bobas (repite)

Sesión de trabajo completa 260503

Colegio Particular

* Referencia directa a los contenidos de los MMCCAV

¿_? Inaudible

() Gestos corporales

Esta conversación me hizo dirigir mi atención hacia Andrea, a quien no le molestaba que la reconocieran como una *Chica Superpoderosa*. Andrea es una niña que frecuentemente invoca el producto de las *Chicas Superpoderosas* en el salón de clases, ya sea dibujándolas en sus cuadernos, comentando sus capítulos o llevando imágenes impresas de estos personajes, lo que sugiere que Andrea –en un grado distinto al que comenté con Natalia– habita la cultura popular con la representación del producto comercial las *Chicas Superpoderosas*. La atracción que siente Andrea por este producto ha sido tal que Memo y su hermano Alejandro le identifican con estos personajes, aunque en este caso ambos niños disfrutaban molestarla llamándola, la *Chica Superboba*. Al preguntarle a Memo ¿por qué le llamaba así? Él responde, *porque a Andrea la encantan las Chicas Superpoderosas, y las ama, y se la pasa hablando de ellas*, en ese momento volteo a ver a Andrea pensando que estaría molesta por el comentario de Memo, pero ella estuvo conforme con la explicación que dio Memo y la asentó con la cabeza diciendo: *sí, me gustan mucho las Chicas*.

Fue claro que Memo y Alejandro trataron de molestar a Andrea al comentar: *esta Andrea es una tonta que no se baña... y además ama a las Chicas Superpoderosas*, pero no fue así. Esto refiere a un uso diferencial de las apropiaciones de la cultura popular en dependencia del género de los niños (Néspor, 2000), también responde a la diferencia de significado que puedan representar los productos comerciales para cada niño, lo que genera una distancia entre sus apropiaciones. Mientras que Andrea se apropia de la imagen de las *Chicas Superpoderosas* y habita el producto comercial para caracterizarse como niña, Alejandro y Memo apropian esta representación como una imagen de personajes bobos, lo que los define al mismo tiempo en su género. Por supuesto los productores de la cultura popular tienen en mente el tipo de apropiación que pueden tener los niños de sus productos, en este caso las caricaturas de las *Chicas Superpoderosas* están dirigidas a un público infantil femenino, permitiendo que las niñas se apropien de estas

imágenes para definirse como niñas y por supuesto, accediendo sus productos.

Las apropiaciones hechas por los niños de la cultura popular les permiten definir sus gustos y preferencias personales según el tipo acceso que tengan a estos productos, pero en gran medida esto también los caracteriza como personas en un género específico. Las apropiaciones no sólo permiten a los niños identificarse como niños o niñas, también permite definir sentimientos y reacciones ante un evento particular. De esto trata la siguiente secuencia de conversación que se presenta en el marco de una situación de enseñanza dirigida por el profesor de 5to. grado en el Colegio Particular. Durante la clase de historia en la que el profesor habla de Grecia como cuna del desarrollo humano, deportivo y artístico se provoca la participación de varios alumnos:

Secuencia 9

Iván: ¿Los juegos Olímpicos?

Prof: Sí, fue en Grecia donde se hicieron los primeros juegos Olímpicos

Fernando: en los países árabes todavía no participan ni las mujeres

José Alberto: sí, yo vi en las noticias que en esos países mataron a una mujer

Daniela: pues para que le pone los cuernos a su esposo

Prof: sí, en algunos países las mujeres no tienen derechos, tiene que ver con la religión del país ¿Cuáles [países] son católicos?

Andrés: yo vi que en un país árabe iban a matar a una mujer por maltratar a sus hijos

Roberto: no, eso es en México

Prof.: ¿dónde?

Jessica: sí, esa es la noticia que ahorita está corriendo

Daniela: ¿Sabes que en México las leyes son malas?

(se interrumpe la participación por el profesor quien dice que ya cambien de tema)

Sesión de trabajo 081102

Colegio Particular

() Gestos corporales o acciones

Las participaciones que hicieron los alumnos incentivados por el tema que exponía el profesor permiten conocer algunas formas que toman las apropiaciones hechas por los niños a partir de la información que circuló por los noticieros televisivos en esos días. Efectivamente, se informó que iban a lapidar a una mujer por encontrarla culpable de adulterio, noticia que de alguna forma conocían los niños; también se informó que en el norte del país hubo un caso de maltrato a menores por una madre a quien iban a

demandar para quitarle a los hijos, eran dos noticias diferentes que los niños mezclaron en las participaciones en el salón. Los contenidos conocidos por los niños directamente a través de los noticieros televisivos y por los comentarios hechos en familia provocaron que los niños se apropiaran de su contenido expresando qué pensaban del hecho. Cuando Daniela escucha a José Alberto que vio en las noticias que mataron a una mujer reacciona opinando: *pues para qué le pone los cuernos a su esposo* mostrando su posición frente a la noticia, lo mismo muestra cuando dice: *¿Sabes que en México las leyes son malas?*, Daniela no supo explicar más adelante por qué pensaba que las leyes eran malas en México, pero lo cierto es que ella hace una apropiación de lo difundido a través del televisor formándose una opinión que le permite distinguir entre lo que ella piensa que es bueno o es malo.

Las apropiaciones de la cultura popular se utilizan de manera aparentemente desordenada y fluida. Así, los productos de la cultura popular no siempre son tratados como un todo coherente, pues los niños manipulan, estiran y aflojan las representaciones de los productos de la cultura popular para crear significados situados e identidades para propósitos particulares (Néspor, 2000). La manipulación de las representaciones hecha por los niños no está focalizada sólo un contenido, por lo que cuando Daniela habla da a entender que es justificada la intención de matar a una mujer por ser adúltera y después habla de que las leyes en México son malas, dos temas que parecerían no tener coherencia entre sí. Sin embargo, Daniela muestra la capacidad de opinar de acuerdo a las apropiaciones de los contenidos distribuidos a través de los medios de comunicación. En ocasiones estas opiniones pueden tener la misma tendencia que se les da a través de los canales difusión de información, pero también es cierto que los contenidos de la cultura popular no se internalizan de manera simple, por el contrario pasa por procesos de adaptación hechas por cada uno, lo que permite estar en acuerdo o en desacuerdo con lo que se difunde. En esta toma de posición, el núcleo familiar participa activamente, lo mismo la escuela o la relación con grupos de pares, lo que puede hacer que Daniela después de escuchar a sus compañeros y profesor modifique su apropiación. Las personas pueden apropiarse de elementos de los productos de la cultura popular y mover estos elementos para lograr sus propósitos.

Ellos separan y fragmentan la cultura popular tomando sólo algunos elementos permitiendo definirse como personas.

Puntos interesantes para reflexionar

Para cerrar el capítulo quiero brindar un espacio para hacer una recopilación de los puntos más importantes para reflexionar. Iniciaré recordando que las categorías de los usos de la cultura popular en las interacciones sociales se mezclan en su práctica. Si bien a lo largo del capítulo dividimos las categorías en subtítulos fue solo con el propósito de analizarlos y no porque considere que así se den en la práctica.

Haciendo un recuento de las secuencias, es notorio que la mayor parte de éstas se presentan entre alumnos de manera informal, sólo una secuencia de las que revisamos en este capítulo plantea la presencia de los contenidos de la cultura popular en situaciones de enseñanza dirigidas por el profesor. También es relevante mencionar que la presencia de los contenidos de la cultura popular en ambas escuelas es desigual, esto puede responder a diversos factores, entre ellos ya he mencionado las condiciones materiales como una variable que modifica la cercanía de los productos comerciales a la vida cotidiana de los niños. Debo aclarar que en la escuela pública si hubo presencia de contenidos de medios de comunicación en varias interacciones entre alumnos, pero resultaron presencias muy cortas que no daban cuerpo suficiente para una explicación cotejada con las categorías analíticas, aunque esto no signifique que la utilización que hicieron los niños de la escuela pública de la cultura popular pueda explicarse a partir de esta categorías. Sin embargo, resultaba óptimo para fines analíticos secuencias de conversación que pudiera contextualizar con mayor detalle.

Lo que sí puedo decir es que parece que los niños utilizan de manera relativamente fácil la cultura popular para dar forma a bromas, juegos, imágenes ficticias o recrear experiencias creativas con personajes, programas y juegos de computadora creados de manera distante, lo que configura un conjunto de actividades en las que los adultos quedan fuera como participantes activos e inmediatos a la interacción. No tomo, desde luego, una postura radical que planté que todas las interacciones sociales de la cultura infantil son atadas por productos de la cultura popular, postura

que inclusive sería falsa, porque el porcentaje de tiempo observado en que aparecían estos contenidos fue mínimo en comparación al total de los registros de las sesiones escolares completas. Aún así, resultó interesante conocer cómo los niños pueden utilizar la cultura popular para llevar a cabo algunas interacciones de este tipo.

Usar la cultura popular muestra una parte de cómo los niños construyen interacciones retomando elementos de la cultura popular vinculándolos con su vida personal. En su mayoría, las secuencias de conversación que comenté, no expresaban conversaciones que tuvieran como finalidad describir la temática de un programa o de un juego computarizado. La presencia de las representaciones de la cultura popular respondían a un uso accesorio que permitió a los alumnos interactuar en muchas actividades que son típicas de las culturas infantiles, como las bromas, los insultos o calificativos que definen a una persona por sus características físicas, emocionales e incluso, como lo vimos en el ejemplo de Javier Alatorre, por las coincidencias de nombre que tienen los alumnos con algunos personajes comerciales. Los niños usaron la cultura popular también para expresar opiniones propias acerca de un hecho particular difundido por los medios de comunicación, o decidiendo jugar a interpretar ciertos personajes porque consideran que estos satisfacen las necesidades de características que requiere su personalidad, como el ejemplo de Natalia y las *Hechiceras*, o el ejemplo de Andrea y las *Chicas Superpoderosas*.

Considero, como una de mis propuestas más relevantes, que a pesar de la opinión muy difundida de que los niños están completamente enajenados frente a los productos de la cultura popular, la cercana relación que los niños tienen hoy con los medios masivos de comunicación y con los aparatos que los difunden refleja más que un simple contacto físico con ellos. Es cierto que los niños han cambiado muchas actividades recreativas como el juego a campo abierto, la lectura, la creatividad manual por otras actividades recreativas como ver la televisión y jugar con la computadora. Sin embargo, el contacto que tienen los niños con estos aparatos y sus contenidos son utilizados hoy como recursos que les permiten interactuar con sus grupos de pares. También es cierto que estos conocimientos no sólo se expresan en ambientes sociales ajenos a la escuela, pues la propia

cercanía que tienen en la vida particular de cada niño provoca que sean utilizados dentro del salón de clases.

Así, sugiero que los medios de comunicación no provocan una simple enajenación en la más pura idea mecanizadora física de actos por el contacto constante con aparatos electrónicos. Es cierto que los productos comerciales en la actualidad han logrado acaparar la atención de la mayoría de los niños con miles de productos infantiles transformando sus actividades diarias y que existe una lucha constante por mantenerlos como consumidores siendo esta la plena intención de los creadores de la cultura popular. También es cierto que los niños se relacionan con estos contenidos y productos de manera activa, lo que supone que hay una significación propia y colectiva que permea sus usos. Así, el que los niños pasen horas frente al televisor o frente a una computadora significa para ellos algo más que mecanizar actos vacíos, pues a través de esta cultura se configuran también como personas sociales, es decir, establecen relaciones sociales. Los niños platican de los programas de televisión para expresar sus gustos, practican juegos de computadora para mostrar quien es mejor en un programa o en otro, eligen personajes de cine para calificar sus gustos y preferencias y cargan de valor simbólico los productos comerciales porque los significan en su vida sentimental.

Debemos entonces hacer un esfuerzo por conocer cómo los niños usan la cultura popular dentro de la escuela para entender qué es lo que les atrae de estos y así conectarnos con los intereses y preocupaciones que tienen como personas sociales. De esta forma, la educación formal y el acceso cercano que tienen los niños con la cultura popular puede ser entendida de manera incluyente, y no entendiéndola como dos espacios comunicados e incompatibles entre sí. En tanto mayor sea el conocimiento de esta última podremos encontrar las distancias que existen entre la cultura escolar en su posición más tradicional, y la cultura popular en su comprensión más social.

[1] Al final de la tesis se agrega un **Anexo 1** que detalla todas las referencias a contenidos de medios masivos de comunicación que observamos en el trabajo de campo. Cada referencia incluye datos interesantes como tipo de producción, canales de transmisión y un poco de la historia o reseña de su creación.

GENERANDO ALGUNAS CONCLUSIONES

Iniciaré reiterando el esfuerzo etnográfico realizado, el cual trató de ceñirse a lo más estricto de las normas de la ética de investigación social. Respeté al máximo las propuestas de investigación del modelo etnográfico en el manejo, descripción, traducción, explicación e interpretación de los datos empírico y teóricos. De esta forma pude conocer cómo algunos niños utilizan las representaciones de la cultura popular en sus interacciones cotidianas dentro del salón de clases.

Es cierto que en la actualidad las actividades recreativas protagonizadas por los niños en su ambiente infantil han cambiado. Gran parte de la explicación acerca de este cambio es la generación y relativo fácil acceso a innumerables recursos electrónicos, como el acceso cotidiano a la televisión y los juegos computarizados. Muchos niños dedican una importante cantidad de tiempo de su vida cotidiana para ver la televisión, escuchar música, ver películas animadas y jugar con programas computarizados. También es cierto que los productos comerciales en la actualidad han logrado acaparar la atención de los niños a quienes se les ofrece infinidad de productos comerciales infantiles que resultan cada vez más atractivos e innovadores, situación que ha contribuido a la transformación de sus actividades recreativas diarias.

Resulta difícil calificar la convivencia diaria de los niños con estos productos comerciales, ya que con facilidad podemos caer en la explicación simplista de asegurar que su contacto cotidiano sólo provoca la enajenación de los niños frente a esta diversidad de aparatos. Por el trabajo que he realizado en esta investigación, propongo una mirada más elaborada de la relación medios masivos de comunicación comercial y los niños. No entré al debate valorativo para calificar positiva o negativamente esta relación. Mas bien, mi interés fue conocer cómo los niños usan los contenidos de los medios de comunicación comercial, que entendí aquí como cultura popular, en su vida diaria dentro de la escuela. Esto sugiere que la relación de los niños con los medios de comunicación no es tan sólo una relación de contacto directo que se olvida en otros ambientes, es decir, los niños no realizan actividades puramente mecanizadas frente a estos recursos electrónicos.

Pude confirmar que más allá de la intención comercial para colocar productos de consumo en un proceso de compra y venta, el contacto que los niños tienen con los productos de esta cultura popular, provoca una recepción activa de conocimientos e información con los cuales los niños son capaces de construir representaciones de la cultura popular que les pueden resultar útiles en alguna interacción. Esto supone que los niños protagonizan procesos de significación colectiva y particular hacia los productos comerciales, mismos que pueden permear su vida cotidiana permitiendo ser usados para ciertas interacciones en la vida diaria dentro del salón de clases.

El hecho de que los niños pasen horas frente al televisor o frente a una computadora puede significar para ellos algo más que mecanizar actos vacíos. Los niños como seres sociales pueden llenar de significados simbólicos los productos que observan, adquieren y apropian de la cultura popular para configurarse como personas sociales también a través de éstos. El contacto que los niños hoy tienen con los programas de televisión, las películas, la música y los juegos de computadora pueden simbolizar actividades que definen gustos y preferencias, y pueden ser usados como recursos accesorios para llevar a cabo actividades propias de la cultura infantil. Algunas actividades como mostrar quien es mejor jugando un programa de computación o la elección de personajes de cine para identificarse como personas muestra que los niños cargan de valor simbólico las representaciones generadas con fuente en los productos comerciales al otorgarles un significado útil en su vida. Simbolización que no dejan de lado al entrar al salón de clases.

Las representaciones de la cultura popular que son creadas por los niños se vinculan directamente con el tipo de contacto que tengan con la distribución global que se hace de los productos comerciales. Esto quiere decir que dentro de los elementos claves que dan forma a la apropiación de la cultura popular hecha por los niños, reconozco la participación de diferentes ambientes sociales como la familia, la escuela y los amigos quienes median la relación que existe entre la distribución de los mensajes comerciales de la cultura popular y el tipo de acceso que tienen a ella los niños.

La apropiación de elementos de la cultura popular en ciertas interacciones cotidianas, como las que observamos dentro de clase, no se refieren tan sólo al contacto físico de los niños con la información de la cultura popular que es distribuida a través de los distintos aparatos de difusión comercial. Si refiere a que la distribución global, la mediación de su entorno social y la generación propia de representaciones hecha por los niños influyen en los usos que ellos hacen de los elementos de la cultura popular en sus interacciones. Son los mismos alumnos, junto con estas tres referencias, quienes convierten las representaciones de la cultura popular en recursos utilizables, recursos desaprobados o recursos a ignorar en su vida dentro del salón de clases.

La relación que los niños tienen con la cultura popular no concluye cuando ellos apagan el televisor, el radio o la computadora. La relación continúa cuando los niños construyen asociaciones y producen significados valorativos, lo que muestra que los contenidos comerciales que inicialmente son distribuidos de forma global, se convierten en parte de la cultura popular mediante la constante recepción local que hacen los alumnos. Dicha particularización, que crea representaciones propias de la cultura popular, puede ser usada en momentos propicios dentro del salón de clases. Los niños son capaces de construir su vida cotidiana en el interior de un salón de clases retomando los conocimientos a los que acceden de manera extraescolar, y en específico a través de la distribución de conocimientos ofrecida por los medios de comunicación comercial.

Así, la cultura popular puede permear el ambiente escolar cuando la recepción de información hecha por los niños forma parte de los recursos utilizables en la construcción de interacciones sociales que dan sentido a su acción.

Debo subrayar que la intención de esta investigación no fue mostrar que los contenidos de la cultura popular constriñen la labor escolar, ni que los contenidos de los medios de comunicación desvían los objetivos educativos de la escuela. Mi objetivo es sólo conocer cómo los espacios educativos son permeables a la cultura popular, ya que la cultura popular forma parte de la vida inmediata, cercana y diaria de los niños.

Fue notorio que la mayor parte de la presencia de la cultura popular en las interacciones sociales entre niños ocurrió en conversaciones informales que se dieron en un ambiente de juego, de broma o de identificación de los niños con algún personaje comercial, por lo que entendí las conversaciones como un instrumento a través del cual los niños expresan sus ideas. Pude percibir también que las conversaciones con presencia de la cultura popular fueron conversaciones cortas, con excepción de la conversación que tuve con Natalia, pero todas hicieron referencias a productos comerciales que estaban vigentes en el mercado comercial, apunto aquí que varios productos han tenido una larga duración en el mercado, como la película *Alicia en el País de las Maravillas*.

Los contenidos de la cultura popular son utilizados por los niños con facilidad en situaciones ajenas a las actividades escolares, aunque estas sean actividades que desarrollan los niños comúnmente dentro del salón de clases. Es decir, dentro del salón de clases no sólo se realizan actividades escolares, sino que los niños protagonizan diversas actividades que no tienen que ver propiamente con situaciones de enseñanza dirigidas por el profesor. Esto configura un conjunto de actividades en las que los adultos quedan fuera como participantes activos e inmediatos a la interacción, aunque son adultos los responsables de producir los contenidos comerciales que forman la cultura popular. No tomo, desde luego, una postura radical que plantea que todas las interacciones sociales de la cultura infantil son atadas por productos de la cultura popular, postura que inclusive sería falsa, pero sí resultó interesante conocer cómo los niños pueden utilizarla para llevar a cabo algunas acciones de este tipo. Lo cierto es que los niños manejan con una facilidad fluida los contenidos de los medios de comunicación en sus interacciones sociales. Resultó sorpresivo que no registré ningún caso en donde la utilización de algún contenido de la cultura popular no fuera conocido por alguno de los alumnos que participaban en las interacciones sociales donde estas representaciones se hicieron presentes. Ciertamente, los niños comparten de una manera colectiva muchos elementos de la cultura popular, pero sólo en su entendimiento general, como saber los nombres de las series televisivas, conocer las características físicas de los personajes o conocer la historia de una película. Sin embargo, cada niño usa

la cultura popular en su vida diaria de manera personal, lo que forma parte de sus acervos de conocimientos,

Pude corroborar también que los contenidos y productos de la cultura popular no generan representaciones homogéneas que puedan ser utilizadas de la misma forma por todos los niños. La construcción de representaciones pasa por procesos de apropiación, adaptación y reelaboración que transforman los referentes a la cultura popular en representaciones personales, lo que implica que un niño es capaz de decidir si es importante o no utilizar algún elemento la cultura popular en alguna conversación. Tal vez su selección no se funda en un análisis crítico de lo qué es la cultura popular en una sociedad, pero sí selecciona la información que sea útil para llevar a cabo su vida lúdica o simplemente social. Su selección puede fundarse en gustos y atracciones por ciertos contenidos, o por las características que el niño provee a los productos comerciales.

Para conocer cómo los niños usaron la cultura popular en sus interacciones, analicé cuatro categorías que mostraron ver cuatro formas en las que los niños pueden utilizar la cultura popular en la escuela. Reitero que, aunque para los propósitos de la tesis las separamos para analizarlas, no considero que así se den los usos de la cultura popular en la práctica. Estas cuatro categorías me permitieron conocer parte del proceso que transforma la cultura popular a una dimensión local.

Finalmente, quiero hacer una mención que reflexione acerca de la presencia diferencial de la cultura popular entre la escuela pública y el colegio particular. Comenté en varias ocasiones que utilicé preferentemente las secuencias de conversación del colegio particular, porque estas propiciaban un análisis teórico más profundo. Esta decisión se relaciona con el hecho de que la presencia de los medios de comunicación en la escuela pública fue menor que en el colegio particular.

La comparación en la investigación etnográfica nos ayuda a hacer visibles las posibles distinciones en las formas en las que conducen las personas sus vidas cotidianas. Estas distinciones pueden responder a una multiplicidad de factores que construyen día a día el ambiente escolar particular en cada escuela. Entre ellas, mencioné la disposición del espacio en los salones de

clases en cada escuela, pero también es necesario poner atención a otros factores. Atendiendo esta necesidad, fue que decidí hacer el trabajo de observación en dos escuelas primarias de distinto régimen. Debo advertir que la pretensión no es concluir que la presencia de la cultura popular depende del régimen de financiamiento de las escuelas, aunque sí existió una presencia diferencial en las escuelas que observamos.

Explicué que uno de los factores que puede propiciar, mas no determinar, esta presencia son las condiciones materiales de las familias de los niños. No es una condición que se plante solamente en el poder adquisitivo de productos comerciales, sino que a ella se agrega el valor simbólico que las personas puedan dar a estos productos para considerarlos como parte de los recursos útiles para construir sus interacciones sociales.

En conclusión, la cultura popular analizada en este estudio contiene recursos y alternativas que permiten a los niños externar sus gustos y preferencias relacionándose emocionalmente con ciertos productos, o expresando opiniones propias acerca de un hecho particular difundido por los medios de comunicación, e inclusive jugar actuando como ciertos personajes comerciales con los que se identificaron. Así, es posible conocer cómo a través del uso de la cultura popular los niños generan interacciones sociales propias de la edad infantil dentro del salón de clases.

En síntesis, creo que es importante hacer un esfuerzo por conocer cómo los niños usan la cultura popular dentro de la escuela para entender qué es lo que les atrae, y así conocer los intereses y preocupaciones que tienen los niños como personas sociales. De esta forma, la educación formal y el acceso cercano que tienen los niños con la cultura popular puede ser entendida de manera incluyente, y no entendiéndola como dos espacios comunicados e incompatibles entre sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Amelia (2000) "Presentación. Medios de comunicación, escuela y vida cotidiana: Tres escenarios en cambio para una sola educación". *Cultura y Educación*. Madrid : Fundación Infancia y Aprendizaje. Número 20. Pp.5-9.
- BAUMAN, Zygmunt (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós Studio.
- BOURDIEU, Pierre (1987). "Los tres estados de capital cultural". *Sociológica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Otoño. Año 2, Número 5.
- BUCKINGHAM, David, (2000) "Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática". *Cultura y Aprendizaje*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Número 20. Pp.23-38.
- CAZDEN, Courtney (1990). "El discurso del aula". En M.Wittrock *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC. Pp.627-709.
- COULON, Alain (1987). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- DEL RÍO, Pablo (2000) "No me chilles que no te veo. Atención y fragmentación audiovisual". *Cultura y Aprendizaje*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Número 20. Pp.51-80.
- ERICKSON, Frederick (1982). "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la participación social en clase". En Honorio Velasco, et al. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- ERICKSON, Frederick (1986). "Métodos cualitativos de Investigación sobre la enseñanza". En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador.
- GARFINKEL, Harold (2001) "¿Qué es la etnometodología?". En Eduardo Menéndez, Elsie Rockwell, Harold Garfinkel. *Cuadernos de Antropología Social*. No.13. Universidad de Buenos Aires.
- GUMPERZ, John (1988). "La sociolingüística interaccional en el estudio del a escolarización". En J.Cook-Gumperz (Ed.). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós/MEC, Pp.61-83.
- IBARRA López, Armando M., (1998) "Recepción televisiva en tres familias de Guadalajara. Primer acercamiento a su identidad tapatía". *Comunidad y Sociedad*. Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara: Guadalajara. Número 33. Mayo- Agosto. Pp.171-204.
- HAMMERSLEY, Martín y Paul Atkinson (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ Rosete, Daniel (2000). "Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social". En *Sociológica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Mayo-Agosto. Año 15, Número 43.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (1994). *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza ¿Más turbados que nunca?*. Tesis 22. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados.

- JULIA, Dominique (1995). "La cultura escolar como objeto histórico". En Margarita M. y Enrique González (Coords.). *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades- Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MATTELART, Armand (1979). 3ra. Edición. *La cultura como empresa multinacional*. México: Serie Popular Era.
- MATTELART, Armand (2000) "Las tecnologías de la comunicación vistas desde la utopía". *Cultura y Aprendizaje*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Número 20. Pp.11-21
- MONZO, Lilia D. y Roberto Rueda (2003) "Shaping education through diverse funds of knowledge: a look at one Latina paraeducator's lived experiences, beliefs and teaching practice". *Anthropology and Education Quarterly*. Arizona: American anthropological association. Volumen 34. Número 1. Marzo.
- MORDUCHOWICS, Roxana (1997) *La escuela y los medios de comunicación. Un binomio necesario*. Buenos Aires: Aique Grupo. Colección Estrategias del Aula.
- NÉSPOR, Jan (1997). *Tangled up in school. Politics, space, bodies, and signs in the educational process*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- NÉSPOR, Jan (2000). "Tying things together (and stretching them out) with popular culture". En Bradley A.U. Levinson (Ed.). *Schooling the symbolic animal social and cultural dimension of education*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- OROZCO, Guillermo (1990). "El niño como televidente no nace, se hace". En Mercedes Charles C. y Guillermo Orozco. *Educación para la recepción. Hacia una lectura de los medios*. México: Trillas.
- RIVIERE, Angel (1988). 3er. Edición. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- RITZER, George (1998). *Teoría Contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- ROCKWELL, Elsie (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En *Enfoques. Cuadernos de Seminario*. 3er. Seminario Nacional del Investigación en Educación. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Pp.29-46.
- ROCKWELL, Elsie (1997). "La dinámica cultura en la escuela". En Amelia Alvarez (Ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygostki en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROCKWELL, Elsie (1999). "Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-construction". *Human Development*. New York: Physical Fitness and Nutrition During the Growth. Volume 42, Issue 3, Mayo- Junio, pp.113-128.
- ROSEBERRY, William (1989). *Anthropologies and histories. Essays in culture, history and political economy*. New Brunswick-Londres: Rutgers University.
- SACKS, Harvey (2000) "La máquina de hacer inferencias" en Irving Goffman, Harvey Sacks, Aaron Cicourel y Melvin Pollner *Sociologías de la situación*. Colección Genealogías del poder, No. 32. Madrid: La piqueta.

- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1993) Libro de Español de Quinto Grado. México: SEP.
- SHUTZ, Alfred (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SIROTA, Regine (1997). "El "oficio de alumno" y la sociología de la educación en Francia". En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (Comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*.
- VALENZUELA Arce, José Manuel, (1998) *Nuestros Piensos*. México: Dirección General de Culturas Populares.
- VÉLEZ-IBÁÑEZ, Carlos G. y James B. Greenberg (2000) "Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican Households en Bradley Levinson *Schooling the symbolic animal. Social and cultural dimension of education*. Rowman y Littlefield.
- VELASCO, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- WILLIAMS, Brett (1991) "Good guys bad toys. The paradoxical world of children`s cartoons". En Brett Williams (Ed.). *The politics of culture*. Smithsonian institution: Washington y Londres.
- WOODS, Peter (1989) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós

ANEXO 1. Los productos de la cultura popular

La Academia

Descripción: Programa de televisión dentro del género "reality show" en el que se recluta a varias personas que no pertenecen inicialmente al ambiente artístico o actoral para que vivan dentro de una casa durante varios meses en donde aprenderán a desarrollar sus capacidades artísticas. Esta casa conocida como la Academia somete a sus habitantes a un programa de estudio de alto rendimiento durante las 24 hrs. del día. Así, las transmisiones que se hacen por televisión muestran lo que se convierte por un momento en la vida cotidiana de cada habitante-estudiante.

Año de producción: desde 2002

Nacionalidad: México

Tipo de producto comercial: programa de televisión, cd`s de música, conciertos.

Personajes: La casa de alto rendimiento ha "graduado" tres generaciones:

- **1er. Generación:** Miriam, Estrella, Raúl, Héctor, Toñita, Víctor y Yahir
- **Miriam:** Es la participante del reality show que habla con las cámaras que se encuentran dentro de la casa. Le llama "camarita".
- **2da. Generación:** Rosalía

Age of Empires

Descripción: Juego interactivo para computadora producido por Microsoft. Se ha comercializado en dos versiones: Age of Empires y Age of Empires: The Age of Kings. Ambas versiones son un juego de estrategia que presenta la historia del desarrollo de la humanidad a través de la historia de las civilizaciones para que el jugador cree sus propias sociedades utilizando diversas herramientas de producción, de armamento, de construcción. La meta es construir una civilización que permita crear el mejor estilo de juego.

Año de producción: 1999

Nacionalidad: E.U

Tipo de producto comercial: Juego para computadora presentado en Compact disk.

Fuente: <http://www.microsoft.com/game/age2/civilizations.htm> (Julio 2004)

Barbie

Descripción: En 1959 nació en California lo que se convertiría en la muñeca maniquí por excelencia. Sus padres, Ruth Handlers y Elliot Mattel, se inspiraron para dar vida

a la mujer perfecta. La nueva maniquí fue bautizada con el diminutivo de la hija de su creadora, *Barbie*. Con una edad indefinida, unas medidas corporales de 100-45-80 centímetros, una estatura de 1,70 centímetros y un peso de 50 kilogramos se presentaba oficialmente la primeriza muñeca en la Feria Anual del Juguete de Nueva York. Entre los padres no causó por aquel entonces un gran éxito, sin embargo madres e hijas pronto desearon tener en sus manos una de ellas.

Año de creación: 1959

Nacionalidad: E.U

Productos comerciales: Muñecas de plástico y caricaturas.

Fuente: <http://servicios.larioja.com/pg040315/prensa/noticias/Sociedad/200403/15/RIO-SOC-109.html> (Julio 2004)

La casa de la risa

Descripción: Serie cómica de televisión que se transmite en la barra nocturna por el Canal 2 de Televisa. El programa presenta vario schetches cómicos en los que se recrean varias situaciones, entre ellas, las situaciones cómicas y albureras del personaje de la Chupitos. El programa es conducido por una serie de cómicos dedicados a contar chistes en centros nocturnos como Teo Gonzáles, Sergio Corona, Jo Jo Jorge Falcón.

Horario: 10:00 pm

Canal: Canal 2 de Televisa

Nacionalidad: México

Personajes:

- **La Chupitos:** Caracterizado por Liliana Arriaga y coprotagonista del programa La casa de la Risa, es una mujer alcohólica y alburera.

El Chavo del Ocho

Descripción: Programa televisivo infantil producido por Grupo Televisa. Escenifican la vida de una vecindad en la que es necesario compartir espacios físicos, como el patio, lo que provoca un sin número de problemas que se resuelven de manera cómica. Una de las principales características de la serie es que los papeles de niños son actuados por actores adultos.

Año de producción:

Horario: 8:00 pm y 3:00 pm.

Canal: XHGC Canal 5 de Televisa y Galavisión Canal 9 de Televisa

Nacionalidad: México

Tipo de producto comercial: serie televisiva, juguetes muñecos y producciones cinematográficas.

Personajes:

- **El Chavo del Ocho:** Roberto Gómez Bolaños representa a este niño pobre de diez y once años que siempre tiene hambre. Cuando le pegan llora de un modo ridículo pero que es una de sus señas de identidad, entre sus frases de expresión está el "pus sí, pus sí" y "es que fue sin querer queriendo". Suele esconderse en un barril que hay en el patio
- **Quico:** Este es hijo de Doña Florinda y bastante mimado. Siempre que le pasa algo su madre la toma con Don Ramón. Cuando le pegan se va a berrear a la esquina. Hizo famosa la expresión "chusma, chusma".
- **Chilindrina:** Es hija de Don Ramón. Su condición de género no le impide adelantar a los niños, a Chavo y a Quico o a quien sea en los juegos propios de niños.
- **El señor Barriga:** Es el casero al que todos deben o pagan como pueden la mensualidad de la renta. Normalmente viene a cobrar a Don Ramón, quien al estar sin trabajo, nunca puede pagar la mensualidad.
- **Don Ramón:** Es el padre de la Chilindrina. No tiene trabajo fijo, aunque a veces encuentra uno. Siempre está enredado por los niños y siempre acaba recibiendo golpes de Doña Florinda.
- **Doña Florinda:** Es la madre de Quico. Una de las frases que repite constantemente cuando se lleva a Quico de los líos, es: "Vámonos, no te juntes con esta chusma", refiriéndose a el Chavo del ocho y a los demás. Está enamorada del profesor Jirafales.
- **El profesor Jirasales:** Es el ridículo maestro de la escuela. Está enamorado de Doña Florinda y aprovecha cualquier ocasión para ir a verla. Trata muy mal siempre a Don Ramón.
- **La Bruja del 71:** Es la típica vecina que se queja por todo, sobre todo de los niños. El Chavo del Ocho y los demás niños siempre la llaman "Bruja del 71".
- **El niño:** es un niño gordo y consentido hijo del Señor Barriga. Todos los niños se burlan de él por su complexión y por ser un niño muy dedicado y respetuoso en la escuela.
- **La popis:** es la sobrina de Dona Florinda. Se caracteriza por ser una niña caprichosa, chillona y chismosa. Siempre incita a su primo Quico para que acuse al Chavo con su mamá.

Fuente: <http://chavo8.cjb.net/> (Enero 2004)

Las Chicas Superpoderosas

Descripción: Serie de dibujos animados creada por Craig McCracken, distribuida por Cartoon Network y que ha sido nominada tres veces a los Premios Emmy. En ella se presenta a tres niñas, Bombón, Burbuja y Bellota, quienes tienen una misión: salvar a Saltadilla antes de ir a dormir. Las Chicas Superpoderosas viven con el profesor Plutonio y atienden siempre los llamados de emergencia del Gobernador para exterminar a los monstruos que quieren atacar el suburbio. Las Chicas Superpoderosas se han convertido en un verdadero fenómeno, atrayendo a fanáticos de distintas edades y estilos de vida.

Año de producción: 1994.

Horario: Barra matutina sabatina.

Canal: Transmisión nacional a través del Canal 5 de Televisa.

Nacionalidad: E.U

Tipo de producto comercial: Serie de dibujos animados televisiva, producciones cinematográficas, juguetes y accesorios diversos.

Personajes:

- **Bombón:** Es la niña líder, se caracteriza por ser la niña más madura y relajada. Su color es el naranja.
- **Burbuja:** Es la niña tierna que ama a todos, y sobretodo a los animales. Su color es el azul cielo.
- **Bellota:** Es la chica más rebelde y ruda. Se comporta de manera compulsiva. Su color es el verde limón.

Fuente: <http://www.cartoonnetwork.com.mx> (Julio 2004)

David Beckham

Descripción: Jugador de fútbol soccer famoso por sus tiros y su habilidad en el campo nacido el 2 de mayo de 1975 en Leytonstone, Inglaterra. Este deportista ha cruzado la frontera del deporte siendo la imagen comercial de diversos productos comerciales que van desde la ropa deportiva hasta los rastrillos para barba que han dejado en sus cuentas bancarias millones de dólares. También cruzó la frontera de las luminarias al convertirse en parte de las luces de la farándula desde que se casó con Victoria Adams, quien fuera integrante del grupo más famoso y revelador de hace algunos años en Inglaterra: Spice Girls.

Nacionalidad: Inglés

Tipo de producto comercial: se ha convertido en la imagen publicitaria de una larga lista de productos comerciales firmando contratos con diversas empresas.

Fuente: <http://www.publispain.com/beckham/biografia.htm> (Septiembre, 2004)

Figo, Luis

Descripción: Luis Filipe Madeira Caeiro Figo nació el 11 de abril de 1972 en Almada, Portugal. Es jugador del Real Madrid con una posición de medio campista. Es un jugador que también ha cruzado la frontera del deporte para publicitar productos.

Nacionalidad: Portugués

Fuente: <http://www.soccerage.com/es/04/05423.html> (Septiembre, 2004)

Hechiceras

Descripción: La Warner Bross es quien tiene los derechos de esta serie televisiva para adultos protagonizada por tres hermanas hechiceras que tienen que luchar constantemente con demonios para no ser eliminadas. La serie presenta una mezcla entre la vida real y la fantasía, ya que viven en un suburbio americano conviviendo con personas normales que desconocen su personalidad como hechiceras.

Horario: 9:00 pm (fuera del aire)

Canal: La transmisión en México está a cargo de Grupo Televisa a través del Canal 9 Galavisión. .

Nacionalidad: E.U

Tipo de producto comercial: Serie televisiva

Personajes:

- **Piper, Prue y Phepe:** Piper es capaz de congelar el tiempo, las personas y objetos, Prue tiene la habilidad para aventar objetos y personas sin tocarlas y Phepe experimenta premoniciones que ayudan a resolver problemas con antelación.

Fuente: <http://www.cartoonnetwork.com.mx> (Julio 2004)

Hechos de la noche

Descripción: "Hechos con Javier Alatorre" es el noticiario estelar de TV Azteca. Informa todas las noches sobre política, economía, seguridad pública, cultura y todas las noticias que interesan al auditorio de TV Azteca. Además, en este espacio informativo, el público encuentra el análisis de la noticia con los editorialistas que forman parte del equipo de Fuerza Informativa Azteca

Año de producción: desde 1994 a la fecha

Horario: 10:00 pm

Canal: 13 de Televisión Azteca

Nacionalidad: México

Conductor:**Javier Alatorre:** Conductor principal de la barra de noticieros de televisión Azteca. La frase de entrada al programa es: "Esta noche en Hechos..." Javier Alatorre, originario de Navojoa, Sonora, estudió Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana, en Xochimilco.

Fuente: http://www.tvazteca.com/hechos/FIA/programas/h_noche.shtml (Julio 2004)

Hello Kitty

Descripción: Esta linda gatita con un moñito en su oreja nace en 1974, y es adoptada en 1976 por la empresa Sanrio (fundada en 1969) que se dedica a la comercialización de productos de papelería, útiles escolares, regalos y accesorios. Hello Kitty es hoy por hoy su personaje estrella en la producción de estos accesorios. Desde 1975 se comercializan productos con su imagen, siendo el primer objeto una carterita. En 1981 se produce su primera película. Sorprendentemente, Hello Kitty es una imagen animada que en 1983 es nombrada Embajadora Infantil de UNICEF en los E.U. y en 1994 en Japón. Esta gatita incluso tiene un parque temático abierto en 1998.

Año de producción: 1974

Nacionalidad: Tokio, Japón

Tipo de productos comerciales: accesorios y juguetes temáticos, aparatos electrónicos (calculadoras, radios, etc.) con su imagen, serie de historietas animadas, parque de diversiones temático.

Fuente: <http://www.iespana.es/hkplace/biografía.htm> (Septiembre 2004)

http://www.sanrio.com/main/sanrio_info/historyinfo.html (Septiembre 2004)

Lilo y Stitch

Descripción: "Lilo & Stitch" es el segundo proyecto de animación que se produce en el estudio de animación que tiene Disney en Florida. De los directores Chris Sanders y Dean DeBlois mas un equipo de trescientos artistas, animadores y técnicos, una banda sonora original compuesta por canciones de Elvis Presley y en la versión en castellano a cargo del grupo Café Quijano.

Año de producción: 2002

Tipo de producto comercial: Producción cinematográfica a partir de la cual se genera una serie de dibujos animados y diversos productos de juguetes y accesorios temáticos.

Nacionalidad: E.U

Personajes:

- **Lilo y Stich:** "Lilo es una niña hawaiana que se siente sola y decide adoptar un "perro" muy feo al que llama Stich. Stich sería la mascota perfecta si no fuera en realidad un experimento genético que ha escapado de un planeta alienígena y que ha aterrizado en la tierra por casualidad. Con su amor y su inquebrantable fe en el "ohana" (el concepto hawaiano de la familia), Lilo termina conquistando el corazón de Stich y le ofrece algo que el original perro nunca pensó tener: un hogar."

Fuente: www.todocine.com/mov/00216686.htm_ (Septiembre 2004)

Matrix

Descripción: Producción cinematográfica dentro del género de ciencia ficción a cargo de la casa Warner. Dirigida por los hermanos Wachowski, la historia de Matrix busca un nuevo enfoque al mundo real. Situada en unas coordenadas temporales relativamente cercanas a nosotros, esta película convierte la realidad virtual en la única realidad existente para la mayoría de la esclavizada especie humana. Nadie conoce la verdad salvo algunas personas que lograron escapar a las máquinas, y que buscan entre la multitud al elegido que salvará al resto de la humanidad de su desconocida esclavitud. Podríamos incluir esta película dentro del género "cyberpunk" por dos elementos concretos: a) La especulación acerca de los efectos de la tecnología, b) la exploración de mundos alternos

Tipo de producto comercial: Tres largometrajes

Nacionalidad: E.U/Australia

Fuente: <http://matrix.espaciolatino.com/idea3.htm>

Max Steel

Descripción: Figura de acción bajo los derechos reservados de la compañía juguetera Mattel. Esta figura de acción que representa un hombre guapo y fornido cuenta con una gran cantidad de accesorios, modelos y herramientas para cumplir los juegos más fantasiosos en lo que deporte extremo significa. Entre sus diversas profesiones en el deporte extremo podemos listar: skate boarding, samurai, piloto, buzo, cazador de animales peligrosos, snowboarding, surf. También cuenta con diferentes vehículos

como aviones, carros, motos, helicópteros, wind raider y cuenta con diferentes vestuarios y armamentos para ejecutar estas acciones.

Nacionalidad: E.U.

Tipo de producto comercial: Muñeco de acción, diversos tipos de vehículos, serie animada por computadora para la televisión.

Fuente: <http://www.maxsteel.com> (septiembre, 2004)

Monsters Inc.

Descripción: Pixar Animation Studios es la casa productora de este filme animado por computadora y ganador de un premio de la Academia en 2001 que combina la creatividad con la técnica artística. El tema de la película relata que la razón por la que existen monstruos dentro del closet de los niños es porque ahí trabajan para una fábrica que genera energía a través de los gritos que dan los niños cuando son asustados. Este proceso cambia cuando Sulley accidentalmente deja entrar a Boo, una niña humana a la fábrica, y generan vínculos de amistad.

Año de producción: 2001

Nacionalidad: E.U.

Tipo de producto comercial: Producción cinematográfica de largometraje disponible en DVD, juguetes y diversos accesorios temáticos.

Personajes:

- **Celia:** Es la monstruo recepcionista de la fábrica Monsters Inc. que tiene un solo ojo y cabello de serpientes. Es también novia de Mike Huasowski, el inseparable amigo de Sulley.
- **Sulley y Mike:** Son dos monstruos protagónicos. El primero es el mejor monstruo generador de gritos. El segundo es el monstruo inocente, enamorado, fiel y excelente amigo.

Fuente: <http://www.pixar.com/companyinfo/aboutus/index.html> (Septiembre 2004)

Perro Bermudez

Descripción: Conductor y narrador de eventos deportivos. Participa en la barra deportiva de Televisa Deportes. Es característica su forma de narrar los partidos con expresiones como "titititito", "tuya, mía, te la presto, acaríciala".

Canal: Se proyectan sus trabajos en canales pertenecientes a esta casa televisiva a través de los canales 2, 4, 5 y 9 de televisión abierta.

Tipo de producto comercial: Caricatura televisiva

Nacionalidad: E.U

Pinky y Cerebro

Descripción: Dibujos animados que iniciaron como parte del show de la caricatura Animaniacs. Ahora son una producción a parte registrada por la casa Warner Bros que presentan un par de ratones de laboratorio que cada día producen planes para conquistar al mundo.

Horario: 2:00 pm

Canal: La transmisión en México está a cargo de Grupo Televisa a través del Canal 5 XHGC.

Tipo de producto comercial: Caricatura televisiva

Nacionalidad: E.U

Personajes:

- **Pinky:** Es un tonto ratón de laboratorio que apoya a Cerebro para llevar a cabo sus planes de conquistar el mundo sin entenderlos de bien a bien.
- **Cerebro:** Es un genio ratón de laboratorio, aunque sus ideas brillantes para conquistar el mundo siempre se frustran.

Fuente: <http://www.cartoonnetwork.com.mx> (Julio 2004)

Play Station

Descripción: Computadora de juegos interactivos que se conecta a los televisores y que son dirigidos por los usuarios a través de controles. Se cargan de programas animados por medio de la lectura láser de discos compactos. Se han generado dos versiones de Play Station (Play Station 2 y Play Station 1) aunque estas versiones son las evoluciones de los juegos computarizados como el Power Station, Nintendo, Atari. La comercialización de este juego computarizado está bajo los derechos reservados de Sony Computer Entertainment Inc.

Tipo de producto comercial: Computadora de juegos interactivos, discos compactos que contienen los juegos, diversos accesorios que van desde controles hasta maletines.

Fuente: <http://www.playstation.com> (Septiembre 2004)

Policías

Descripción: Programa policiaco que presenta al espectador casos reales de operativos en México. Es una copia del programa *Cops* que se transmite en E.U. y por televisión de Paga.

Horario: 9:00 pm

Canal: 9 de Televisa, Galavisión (fuera del aire)

Nacionalidad: México

Tipo de productos comerciales: Serie policíaca

- **Chico malo:** Tema principal del programa, a la letra dice: Chico malo, chico malo. Qué vas a hacer cuando vengan por ti....

Sabritas

Descripción: Fábrica de botanas de papas y harinas principalmente, fundada en 1943 por Don Pedro Marco Noriega con sede en el Distrito Federal. En su historia encontramos que en 1966 Pepsico invierte en Sabritas para llevar las botanas a todo el país, siendo un producto identificado por una carita feliz. En 1968 se funda la primera planta de papas Sabritas en la ciudad de México y en 1980 se crea una planta en Coahuila. En 1983 Sabritas crea Sonrics, que es una fábrica de dulces, chicles y demás golosinas. Para 1991 ya había dos plantas más, una en Mexicali y otra en Obregón.

Año de producción: 1943

Nacionalidad: México

Tipo de productos comerciales: Botanas de papa y harinas, algunos productos promocionales como los Tazos.

Productos:

- **Doritos:** Totopos de maíz con mezcla de chiles y especias
- **Tazos:** Pequeños discos de cartón, plástico o de metal impresos con diversos personajes animados. Se incluyen como producto promocional dentro de las botanas Sabritas.

Fuente: <http://www.sabritas.com.mx> (Septiembre 2004)

Shakira

Descripción: Shakira Mebarak canta-autora de música pop nacida el 2 de febrero de 1977 en Barranquilla, Colombia. Sus orígenes árabes le han ayudado para darse a conocer como una cantante que incluye coreografías de este tipo. En 1991 firmó con Sony para producir su primer material discográfico. Para 1996 Shakira se internacionaliza en territorios latinoamericanos y españoles. Hoy trabaja bajo la batuta del productor musical Emilio Stefan. La artista multigalardeonada ha vendido millones de copias discográficas alrededor del mundo, y ha firmado contratos millonarios con diversas marcas comerciales, entre los más importantes se encuentra el contrato con Pepsi co.

Nacionalidad: Colombiana

Tipo de producto comercial: Musical y es la imagen de diversos productos comerciales.

Fuente: www.terra.com.mx (Julio 2004)

Superman

Descripción: Jerry Siegel y Joe Shuster fueron quienes crearon el comic de este superhéroe de capa roja y mallas azules con superpoderes en 1933. Para 1938 se publica por primera vez su imagen en la revista DC (Detective Comics) , pero sus creadores deciden vender la idea a Harry Donnenfeld –editor de la revista- por la cantidad mínima de 130 dólares, sin imaginar que esta figura representaría una industria comercial millonaria que hoy en día tiene un serie de productos comerciales en el mercado.

Año de producción: 1933

Nacionalidad: Cleveland, E.U.A

Tipo de producto comercial: comics publicados en diarios y revistas, series televisivas de corte animado y actorales, varios largometrajes seriados, álbumes, juguetes y accesorios temáticos.

Fuente: <http://supercruz.tripod.com/hist.html> (septiembre 2004)

Tigger

Descripción: Tigger pertenece a la familia del personaje animado Winnie the Pooh creado por A.A. Milne. La historia de estos personajes se genera a partir de un suceso real cuando el hijo de Milne conoce a una osita en el zoológico a la que va a visita muy seguido, de ahí se escribe varios libros con la historia de Winnie y sus amigos, entre los que está Tigger. Todos los personajes de esta familia son personajes reales inspirados en juguetes y animales del bosque donde vivían.

Año de producción: 1925

Nacionalidad: Estados Unidos

Tipo de producto comercial: producciones cinematográficas, caricaturas, libros, muñecos de peluche.

Personajes: Winnie the Pooh, Christopher Robin Milne, Puerquito, Igor, Kangu,

Fuente: es.geocities.com/teojmm/pooh/paginapooh.htm - 34k (Octubre 2004)

Toy Story (I y II)

Descripción: "Hasta el infinito... y más allá" dice Buzz Lightyear, el guardián espacial encargado de matar a Zurg, el más malo de la galaxia. Es una historia divertida, con mucho humor y una moraleja: nadie es lo que aparenta ser y la amistad entre dos seres opuestos puede ser posible. Se trata del primer filme realizado completamente por computadora logrando una realidad tridimensional y libertad de movimientos que se percibe desde el primer momento.

En la secuela los dos personajes principales son amigos pero cuando un coleccionista de juguetes roba al vaquero todos los juguetes se unen para rescatarlo.

Año de producción: 1995 y 1999

Nacionalidad: Estados Unidos

Tipo de producto comercial: dos producciones cinematográficas (80 y 95 min. Respectivamente), muñecos temáticos de los personajes principales.

Personajes: Woody, Buzz, Lightyear, perro Slink, Sr. Cara de Papa, Sid.

Fuente: <http://canalficcion.slabon.com/toy2.htm> (Octubre 2004)

Walt Disney Company

Año de producción: 1928

Tipo Producción: Producciones cinematográficas, dibujos animados para televisión, juguetes, accesorios y ropa temático

Personajes:

- **Mimmie:** Minnie Mouse es un dibujo animado de la barra cómica de Mickey Mouse realizado por la compañía de Walt Disney. El capítulo The gleam, publicado de enero a mayo de 1942 por Merrill de Maris y Floyd Gottfredson le dieron primero el nombre completo de Minerva Mouse. Fue diseñada en la moda de la joven emancipada de los años veintes. Así, Minnie Mouse se convierte en la eterna novia de Mickey Mouse en la serie de productos realizado en la barra de dibujos animados.
- **Mickey Mouse:** Mickey Mouse debutó el 18 de Noviembre de 1928 en los dibujos animados Steamboat Willie. Su debut como caricatura fue el 13 de enero de 1930, fecha en la que Walt Disney hace su propia caricatura animada. Así, el ratón Mickey es por excelencia el dibujo animada más clásico de la firma Walt Disney Company. El personaje tiene una novia Mimmie, dos sobrinos, un perro Pluto
- **Daisy:** Es la novia de el pato Donald que nace en 1937, belicosa y coqueta, fue la primera feminista de los dibujos animados,

Fuente: <http://stp.ling.uu.se/~starback/dcml/chars/mickey.html>

http://en.wikipedia.org/wiki/Minnie_Mouse

<http://www.iespana.es/disneyfansite/>

XHDerbez

Descripción: Serie cómica que parodia un canal televisivo. Los diferentes sketches que durante media hora se transmiten se presentan como si fueran diferentes programas de televisión. Entre algunos títulos de sketches se encuentran ¡Qué alguien me explique!, Medicazos de la vida real, D.M.S por la noche, etc. Presentan diversos personajes que son caracterizados en su mayoría por el protagonista de la serie Eugenio Derbez

Año de producción: 2001

Nacionalidad: México

Horario: 10:00 pm. Miércoles (fuera del aire)

Canal: Canal 2 Televisa

Personajes:

- **Pregúntame ca...:** Personaje representado por el cómico Eugenio Derbez

Fuente: www.esmas.com/eugenioderbez/guiahtml (Julio 2004)

X Men

Descripción: Producción iniciada en forma de tiras cómicas en la década de los 80's que ha retomado gran fuerza comercial. La última producción cinematográfica titulada X2 se realizó en el año 2003. Los X Men son mutantes nacidos con extraños superpoderes que los apartan del resto de la humanidad.

Año de producción: el producto cinematográfico más reciente fue en el año 2003

Tipo de producto comercial: Tiras cómicas, serie de dibujos animados, producciones cinematográficas.

Personajes: Algunos de los personajes son Tormenta, Profesor X, Wolverine y Magneto

Fuente: <http://www.terra.com.mx/cine/articulo/124473> (Julio 2004)