



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**“JUEGO SIMBOLICO DE ROLES FAMILIARES:
EXPLORANDO LOS VALORES EN NIÑOS Y NIÑAS**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
JIMENA DE GARAY HERNANDEZ

DIRECTORA: DRA. MA. EMILY REIKO ITO SUGIMAYA
REVISORA: MTRA. MA. DE LA LUZ JAVIEDES ROMERO

MÉXICO, D.F. A 3 DE JUNIO DE 2009.





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco de corazón a:

Emily, por su disciplinada, comprometida y propulsora guía en la realización del estudio.

Luisa, por su incondicional e incomparable apoyo emocional, logístico e intelectual.

Ángeles, porque experimentó simultáneamente un proceso similar, y por su apoyo en el material de trabajo.

Florencia, por su eterna compañía y consuelo.

Adrián, por representar un modelo profesional a seguir, y por alentarme en todo momento.

Mi familia, por mostrarse constantemente atentos(as) a los avances del proceso.

Mi segunda familia, mis amigas(os), por mostrarse siempre contentas(os) de los logros.

Mis amigas de la facultad, por compartir tanto el ideal de hacer algo nuevo de la psicología como el aprendizaje de cómo concretarlo.

Agustín, porque con él aprendí que lo primero que tenemos que cuestionar es lo que nosotros(as) mismos(as) tenemos más arraigado.

Los que desinteresadamente me vincularon con los(as) pequeñines(as): Ignacio, Rocío, Alfredo y Rolando.

Humberto, por ayudarme a fortalecerme en todos los ámbitos que requiere un proceso de esta naturaleza.

Gloria, por impulsar el proyecto y enseñarme que la psicología social está en todas las variedades de quehacer social que elijamos.

Luzma, por iluminarme con el interaccionismo simbólico.

Carlos y Karina, por sus observaciones fuera de la burbuja teórica y metodológica.

La Unidad de Investigaciones Psicosociales, por brindarme espacio y tiempo para descubrir mi camino dentro de la psicología social.

Las directoras, padres y madres de familia y profesoras que accedieron a que el proyecto se realizara en sus instituciones educativas.

Las(os) niñas(os), que colaboraron tan creativamente en el estudio.

Índice

Resumen	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	¡Error! Marcador no definido.
1 Valores	¡Error! Marcador no definido.
1.1 Antecedentes	¡Error! Marcador no definido.
1.2 Interaccionismo simbólico	¡Error! Marcador no definido.
1.3 Los valores desde el interaccionismo simbólico	¡Error! Marcador no definido.
2. Infancia	¡Error! Marcador no definido.
2.1 Desarrollo social del (la) niño(a)	¡Error! Marcador no definido.
2.2 Desarrollo social desde el interaccionismo simbólico	¡Error! Marcador no definido.
2.3 El juego infantil	¡Error! Marcador no definido.
3 Mundos Sociales	¡Error! Marcador no definido.
3.1 Hogar y roles familiares	¡Error! Marcador no definido.
3.2 Escuela y grupo de pares	¡Error! Marcador no definido.
3.3 Medios de comunicación	¡Error! Marcador no definido.
4 Método	¡Error! Marcador no definido.
4.1 Objetivo	¡Error! Marcador no definido.
4.2 Tipo de estudio	¡Error! Marcador no definido.
4.3 Participantes	¡Error! Marcador no definido.
4.4 Escenarios	¡Error! Marcador no definido.
4.5 Procedimiento	¡Error! Marcador no definido.
5 Resultados	¡Error! Marcador no definido.
5.1 Análisis de resultados	¡Error! Marcador no definido.
6 Discusión	¡Error! Marcador no definido.
6.1 Valores	¡Error! Marcador no definido.
6.2 Infancia	¡Error! Marcador no definido.
6.3 Mundos sociales	¡Error! Marcador no definido.
6.4 Estrategia metodológica	¡Error! Marcador no definido.
Conclusiones	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía	¡Error! Marcador no definido.
Apéndice. Fragmento de transcripción codificado de estrategia metodológica empleada	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

El fundamento teórico de esta investigación es el interaccionismo simbólico, perspectiva psicosocial que plantea que la acción humana es un proceso interpretativo que tiene su base en la interacción social. A partir de esto, surgen los tres ejes del estudio: los valores, la infancia y los mundos sociales. Así, los valores son considerados como guías de la acción que se ponen en práctica a partir de significados compartidos. El desarrollo social de niños y niñas es un proceso en el que éstos(as) son agentes activos en el conocimiento y manejo de los símbolos culturales. Los mundos sociales representan áreas culturales en las que se comparten perspectivas de los objetos, roles, relaciones y valores.

Con base en esto, se planteó una estrategia metodológica distinta de otras utilizadas para conocer los valores en niños y niñas, que fue el juego simbólico de roles. Éste es considerado una práctica de socialización importante, en la que las(os) niñas(os) se salen de sí mismas(os) para observarse desde otras perspectivas, cristalizando sus pautas de acción.

A partir de esta estrategia metodológica se obtuvo información, que fue analizada en términos de los valores y contravalores manifestados en las actuaciones y expresiones de los(as) niños(as), junto con los estereotipos de rol y los mundos sociales correspondientes, que en su conjunto forman parte del entramado simbólico de las prácticas cotidianas. Principalmente, se encontraron valores y contravalores relacionados con la interacción con las normas de trato con otros(as), con la interacción con el espacio y con la interacción con las dimensiones de la propia personalidad.

Partiendo de este análisis, se realizó una discusión, interpretando las principales guías de acción concretadas por las(os) participantes, así como el intercambio de conocimiento social que se genera en una práctica como el juego simbólico.

Introducción

El presente estudio gira en torno a una idea principal: todas(os) somos agentes activos en nuestras experiencias sociales, ya que compartimos significados que se generan, mantienen y transforman en dichas experiencias. En la cotidianidad, en nuestras interacciones con las(os) demás, estamos constantemente intercambiando conocimiento social, manifestado en símbolos culturalmente compartidos.

A partir de esta idea, planteada por el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1934; Shibutani, 1961), se pretendió explorar a los valores, que constituyen las guías de acción de los seres humanos. En el primer capítulo de esta tesis, se plantea cómo, a diferencia de otras perspectivas teóricas, el interaccionismo simbólico concibe que los significados de estas guías se generan en la interacción que tenemos con las(os) otras(os), así como con el diálogo que constantemente mantenemos con nosotras(os) mismas(os).

El interés que el presente estudio tiene en la infancia se refleja en el segundo capítulo, y está relacionado con el interesante proceso de la socialización, que si bien continúa a lo largo de toda la vida, en esta etapa atraviesa por innumerables experiencias de aprendizaje de normas sociales, estereotipos de rol, y por supuesto, valores, entre otros elementos culturales. Por tanto, a partir del interaccionismo simbólico, se considera el papel activo que las(os) niñas(os) juegan en dicho proceso, que es esencialmente comunicativo (Shibutani, 1961).

Para cerrar la visualización teórica del estudio, el tercer capítulo plantea la importancia de las áreas culturales en las que las interacciones sociales tienen lugar. Aquí llamados mundos sociales con base en lo planteado desde el interaccionismo simbólico (ibíd.), dichas áreas constituyen grupos sociales de referencia con particulares entramados simbólicos. En este caso, se mencionan el hogar y la familia, la escuela y el grupo de pares y los medios de comunicación

como los principales mundos sociales en los que las(os) niñas(os) se desenvuelven.

Dicho lo anterior, es posible presentar, en el cuarto capítulo, la pregunta que guió a esta investigación: ¿cómo significan niños y niñas valores sociales asociados a los roles familiares? Por tanto, con el objetivo de explorar los procesos de significación de los valores por parte de las(os) participantes del estudio, se propuso una estrategia de aproximación a dicho fenómeno. Como posible principal aportación del presente estudio, se formuló la idea de una técnica distinta de las empleadas anteriormente para conocer los valores de niñas y niños. El juego simbólico, en este caso de roles familiares, parte también de lo planteado por Shibutani (íbid), quien asume que esta práctica es fundamental en el proceso de socialización, ya que permite que quienes participan de él desempeñen diversos roles, que se vean a sí mismos(as) desde diversas perspectivas y que a través de ello se configuren pautas de acción. Por lo mismo, y considerando a la familia como ejemplo claro de un grupo social conformado por roles con acciones conjuntas, se trabajó con cuatro grupos de niños y niñas de 2º de primaria, pidiéndoles que jugaran a la familia. Para esto, se les otorgaron ciertos materiales de apoyo, y se les dio libertad de distribuir los roles y crear la trama del juego. Al final, se les entrevistó grupalmente, de manera que se profundizara en los significados de lo que representaron durante el juego.

El análisis de información que siguió a la recabación de los datos consistió en una categorización dentro de cada una de las transcripciones, ubicándose los roles sociales desempeñados, escenificaciones de los mundos sociales y realizaciones de valores. A continuación, se conjuntó la información obtenida, integrándola en una interpretación presentada en el capítulo cinco. De ahí, se extrajeron los principales valores y contravalores realizados en los juegos, las pausas de éstos y las entrevistas. Dentro de cada uno, se habla sobre el estereotipo de rol que los(as) participantes atribuyeron a dicho valor o contravalor, así como el o los

mundos sociales en los que estos elementos culturales forman parte del entramado simbólico.

A partir del análisis planteado, se discute en el sexto capítulo la interpretación integrada de la información con lo propuesto por los(as) autores(as) que se refieren en los primeros tres capítulos, así como con la estrategia metodológica empleada y su pertinencia con respecto de los objetivos planteados. De esta forma, se llega a conclusiones concretas centradas en el objetivo de esta investigación.

1 Valores

Los valores, como guías de la actividad humana, constituyen un primordial componente de la vida de las personas, tanto en cuanto a su madurez psíquica y el entendimiento de su propio comportamiento, como en cuanto a su relación con otros individuos y el mundo que le rodea. Por esto mismo, el tema de los valores ha sido estudiado desde muchas disciplinas y diversas perspectivas dentro de ellas.

A continuación se mencionan brevemente las perspectivas más representativas a través de las cuales se han estudiado los valores desde la psicología, centrándose posteriormente en el enfoque utilizado para el presente estudio.

1.1 Antecedentes

Los valores han sido considerados como principios rectores de la conducta humana (Ito, 1995), lo cual los ha convertido en un eje importante de estudio en distintos campos. La psicología ha abordado a los valores a través de distintos enfoques, abarcando un espectro amplio que va desde el desarrollo moral individual hasta la formación social de valores completamente vinculado al contexto cultural de la persona.

La perspectiva individual se ha centrado en el desarrollo moral como proceso en el que las personas aprenden las normas y valores de su grupo social. Teóricos como Freud, Piaget, Skinner y Kohlberg proponen etapas a través de las cuales el individuo va conociendo e internalizando los valores. Alegan que, con el fin de integrarse al orden social, los individuos recurren a mecanismos intrapsíquicos para comprender y adaptarse a las normas sociales (cf. Ito, 1995).

Por ejemplo, Piaget (2001, 1954) afirma que todos los fenómenos valorativos se constituyen de componentes cognoscitivos y afectivos, los cuales seleccionan y

dirigen la conducta. Describe el desarrollo moral por medio de cuatro estadios sucesivos, a través de los cuales el(la) niño(a) construye estructuras y normas mediante la interacción social. El primer estadio es motor individual, y abarca de los 0 a los 2 años. De los 2 a los 5 años el(la) niño(a) pasa por un estadio egocéntrico. A continuación, entre los 7 a los 8 años, el(la) niño(a) transita por el estadio de cooperación naciente, y por último, de los 11 a los 12 años, aparece el estadio de codificación de las reglas.

Por su parte, Kohlberg (1992) incrementó los estadios de desarrollo moral propuestos por Piaget, y los agrupó en tres niveles. El nivel preconvencional se caracteriza por un inconsciente respeto y obediencia a las reglas. En el nivel convencional se dan la lealtad y la conformidad al orden social, apoyándolo y justificándolo. Finalmente, en el nivel postconvencional se definen la autonomía y los principios. Los estadios de desarrollo moral son considerados por este autor como universales, sólo que se relacionan de diversas formas con el entorno social.

Estos autores plantean que todo individuo pasa por etapas predeterminadas, a las cuales corresponden rangos de edad específicos para toda la especie humana, dándole un gran énfasis a los procesos endógenos de maduración, y poco al contexto social y cultural en el que participa la persona.

Por otro lado, *el enfoque sociocultural* supone que independientemente de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el individuo, éste cuenta con un sistema de valores definido por su entorno cultural que constituye preferencias ante ciertos objetos y acciones (Ito, op.cit.). Por ejemplo, Rokeach (1973), definió a los valores como metas deseables, situacionales, que varían en importancia y sirven como principios que guían la vida de los seres humanos. Indicaba que los valores son las representaciones cognitivas de las necesidades tanto individuales como sociales e institucionales, y los consideró ejes temáticos imprescindibles de las ciencias sociales y del estudio de las culturas. Por su parte, Schwartz (1992)

definió a los valores como constructos socioculturales abstractos, de los cuales se desprenden los intereses específicos de cada individuo.

A partir de este enfoque, se han hecho distintos instrumentos de corte universalista. La Encuesta de Valores de Rokeach (1969; en Ito, 1996) consiste en 36 afirmaciones, 18 de las cuales son referentes a los valores terminales como la igualdad y la paz mundial y 18 corresponden a los valores instrumentales, como la responsabilidad y la honestidad. Para contestar dicho instrumento, la persona debe ordenar las afirmaciones como principios que guían su vida. Las Dimensiones Culturales de Hofstede (1980, en Ibíd.), las cuales encontró como patrones repetidos en empleados, son la distancia de poder, la evitación de la incertidumbre, el individualismo vs. el colectivismo y la masculinidad vs. la feminidad. Por su parte, los Universales en el Contenido y Estructura de los valores de Schwartz (1992) derivan en diez tipos motivacionales de valores, que a su vez se ubican en una estructura dinámica dividida en intereses individuales (la estimulación, el hedonismo, la autodirección, el logro y el poder) intereses colectivos (la tradición, la benevolencia y la conformidad) y un grupo mixto (universalismo y seguridad).

Estos instrumentos, así como las investigaciones de las que han formado parte, han tenido como objetivo encontrar distintas manifestaciones de los mismos valores en diferentes culturas, siendo resultado de un *etic* impuesto. Esto permite realizar comparaciones muy interesantes entre diversas culturas, aunque da poco lugar a la comprensión de la riqueza y la complejidad de la formación de valores que cada individuo experimenta al formar parte de una cultura particular.

Por esto mismo, se buscó en este estudio partir de un marco de referencia que considere a los valores como productos emergentes de la interacción de los individuos con su medio social, proceso a través del cual las personas van dando significados e interpretaciones a sus experiencias, y por lo tanto, van conformando

su sistema de valores acorde con la cultura a la que pertenecen, manteniendo su subjetividad.

1. 2 Interaccionismo simbólico

En el presente estudio, el enfoque a través del cual se explorarán los valores de niños y niñas es el *interaccionismo simbólico*, el cual concibe al individuo como un ser que pertenece a un complejo sistema sociocultural, y que participa en la realidad simbólica en la que se encuentra. De esta forma, su comportamiento deviene de la asimilación, integración y significación de los modelos normativos, valorativos, lingüísticos y comportamentales del sistema social en el que se desenvuelve (Blanco, 1995). Esta orientación, a pesar de tener diversas escuelas (principalmente la escuela de Chicago y la de Iowa) tiene como común denominador la idea de que lo más característico del comportamiento humano es que interactúa mediante comunicaciones simbólicas (Munné, 1996). El término de interaccionismo simbólico lo acuñó Blumer en 1938, y se refiere a los procesos que viven los seres humanos al otorgar significados a las interacciones, que son acciones sociales que se caracterizan por una orientación inmediatamente recíproca (Joas; 1987, en Flick, 2004). Este autor es el principal representante de la escuela de Chicago, para la cual tanto el comportamiento como la interacción son productos de la voluntad humana (Munné, op.cit.). De esta forma, la acción humana no está determinada, sino que sus elementos, como el *self* y la asunción de roles son emergentes y procesuales, sin partir de estructuras estables.

Blumer (1969) indicó que el interaccionismo simbólico se funda en tres premisas básicas. La primera es que los seres humanos actúan hacia los objetos con base en los significados que estos objetos tienen para ellos. Dichos objetos son los elementos notorios para el individuo del mundo que le rodea, lo cual incluye desde los objetos físicos (como una mesa) hasta otros seres humanos (como una profesora), categorías de personas (como los(as) compañeros(as) del aula), instituciones (como la escuela), ideales guiadores (como la igualdad o el respeto),

las actividades de los(as) otros(as) (como una orden), y las situaciones con las que el individuo se enfrenta en la vida diaria. La segunda premisa básica es que el significado de dichos objetos surge de la interacción que uno(a) tiene con los(as) demás, y la tercera apunta que esos significados se manejan y modifican a través de un proceso interpretativo utilizado por la persona al establecer contacto con los objetos.

Shibutani (1961) plantea que a diferencia de otras perspectivas, el interaccionismo simbólico considera al significado como parte central del comportamiento humano. Se insiste en que el medio en que viven y actúan todos los individuos está constituido por todo género de significados, ya sea de objetos, personas, reacciones emotivas o diversos tipos de actividad.

De igual forma, difiere de otras posturas en lo referente a la fuente de dichos significados, ya que no atribuye su origen ni a los objetos en sí ni a los procesos psicológicos internos de la persona, sino a la interacción entre la persona y otros seres humanos. Como afirmaba Mead, quien es considerado como uno de los precursores de esta corriente de pensamiento, el punto de partida del estudio del comportamiento es la sociedad; el de llegada es la persona, y el vínculo entre ellos es la interacción, es decir; “la comunicación a través de símbolos rebosantes de cultura, llenos de significado y cargados de valores” (Blanco, 1995 p. 190). El interaccionismo simbólico le da tanta importancia a la persona como a la sociedad, ofreciendo una serie de principios teóricos que permiten analizar la interdependencia entre ambos elementos (Stryker, 1983).

El significado surge de la manera en que otras personas actúan hacia un cierto objeto (Blumer, op.cit). Por lo tanto, los significados son productos sociales que se forman a través del proceso interpretativo que sucede en las actividades de las personas durante su interacción. Dicho proceso interpretativo se da por medio de una comunicación que la persona tiene consigo misma en la cual selecciona, reagrupa y transforma significados, a su vez que los utiliza para guiar y formar sus

acciones. La interacción social es entonces la comunicación de significados en evolución, y el comportamiento humano, tanto individual como social, es entendido en términos de intercambios simbólicos (significados) que adoptan la forma de identidades personales y sociales (Stryker, op.cit). Como Mead (1934; en Marc y Picard, 1992) apuntaba, en la interacción lo social afecta al individuo, que a su vez afecta a lo social. A partir de esto, el proceso social está en constante transformación.

Para el interaccionismo simbólico, la acción es el eje principal de la vida en sociedad (Blumer, 1969; Stryker, 1983). Los grupos humanos se conforman por personas que se comprometen en la acción (Blumer, op.cit.), y se ven definidos por las actividades que sus miembros realizan con el grupo, en el grupo, para el grupo, hacia el grupo y en representación del grupo. La sociedad, por tanto, existe en acción. Tanto la cultura como la estructura social se desarrollan a través de las acciones que surgen de las relaciones entre seres humanos. Es por esto que la interacción social es la base de la vida en grupo, ya que a partir de ésta se da el comportamiento.

Para actuar, una persona debe considerar las acciones de otros con respecto de ella. Un principio básico para la organización social humana que Mead (1990) sugiere, es la comunicación implicada en la participación del otro. Es decir, el otro y su papel deben aparecer en la persona por medio de la comunicación y de los gestos. Esta consideración se da en la interacción simbólica, en la que la persona da significado a los gestos de los otros y actúa con respecto a este significado. Si lo que una persona hace tiene un significado similar para ella y para la que interpretará su gesto al reaccionar ante él, habrá una comprensión mutua. Mead (Blumer, op.cit.) plantea que el significado del gesto de una persona consiste en tres líneas: significa lo que la persona espera que haga la persona a la que está dirigida el gesto, significa lo que la persona que realiza el gesto va a hacer y significa la acción conjunta que surgirá de la articulación de ambos actos. Blumer

agrega que los miembros de la interacción simbólica deben tomar los roles del otro para que la comunicación y la interacción simbólica se den con efectividad.

Por lo tanto, es central para esta perspectiva teórica (ibíd.), y por lo tanto para el presente estudio, considerar a la interacción simbólica como eje fundamental de la vida en grupo. Ésta, que a final de cuentas, consiste en personas asociándose entre ellas, y por lo tanto actuando unas ante otras y conformando una interacción social, que funciona principalmente a través de símbolos compartidos que dan cuenta de lo que las personas esperan de otras y de lo que planean hacer con base en esas interpretaciones.

Otro postulado básico del interaccionismo simbólico es el referente a la naturaleza de los objetos (ibíd.). Un objeto es cualquier cosa que se puede indicar o a la cual uno se puede referir. Su naturaleza reside en el significado que tiene para el individuo, significado que dirige la manera en que la persona ve el objeto, en la forma en que actúa hacia él y en la manera en que habla de él. Un objeto puede tener significados distintos para diferentes personas. Es por esto que, como Stryker (op.cit.) recalca, es fundamental considerar el lado subjetivo de la experiencia, ya que con base en los significados subjetivos que las personas atribuyen a los objetos, organizan su comportamiento.

Blumer (op.cit.) habla de tres consideraciones importantes al referirse a los objetos. Primero, el mundo se compone únicamente de los objetos que los seres humanos conocen y reconocen. Por ende, la naturaleza de este mundo depende de los significados que dichos objetos tienen para esos seres humanos. Es por esto que individuos o grupos pueden estar viviendo en el mismo espacio, y sin embargo, en mundos muy diferentes. Segundo, es imprescindible concebir los significados de los objetos como creaciones sociales que surgen del proceso de definición e interpretación que tiene lugar en la interacción social. El significado de las cosas es formado, aprendido y transmitido a través de un proceso necesariamente social de indicación. La vida social humana se lleva a cabo en un

nivel simbólico, en el cual los significados de los objetos del mundo están en constante transformación a partir de la interacción entre los individuos.

De igual forma, es primordial considerar que el ser humano es un organismo que actúa, y que cada ser humano puede ser un objeto de su propia acción. Se reconoce a sí mismo como objeto y por lo tanto, actúa en torno a ese reconocimiento. El objeto del "sí mismo(a)" surge también del proceso de la interacción social en el que otras personas lo definen. Mead (Blumer, op. cit.) discute esto desde el punto de vista del juego de papeles, anotando que cada persona se define a sí misma como objeto a partir de cómo se ve desde afuera, poniéndose en la posición de otros(as). De esta forma, la persona no sólo interactúa con otros(as), sino que mantiene una interacción de carácter social consigo misma.

Es primordial tener en cuenta que la acción humana, vista desde esta perspectiva, no proviene de la relación entre diversos factores que causan un comportamiento, sino de una interpretación que la persona realiza para guiar sus actividades. El ser humano construye las líneas de acción que seguirá ante diversas situaciones a partir de lo que percibe del mundo y las interpretaciones que hace de ello. Estas líneas de acción se articulan con las de otros miembros del grupo, lo cual crea una acción conjunta. Esta colectividad no es simplemente la suma de las acciones de cada miembro, sino que proviene de un proceso de formación a través de la interacción. Por ejemplo, la familia es un colectivo que se compone de acciones conjuntas de sus miembros y de las interacciones que se dan entre ellos, lo cual es diferente de las actividades de cada individuo aislado.

En muchas situaciones, las personas que participan en una sociedad cuentan ya con un entendimiento de lo que hacen ellas y lo que hacen las demás con base en patrones recurrentes de acciones conjuntas. Goffman (1959) apunta que las situaciones sociales se ven definidas por la información acerca de los individuos que participan de ellas, ya que dicha información permite que las personas sepan

de antemano lo que se espera de ellas y de las otras. Estas acciones conjuntas, que devienen en conceptos como cultura y orden social, consisten en significados comunes y preestablecidos, a través de los cuales cada participante es capaz de guiar sus acciones. Sin embargo, no toda la vida social existe en estas situaciones, ya que constantemente surgen nuevas situaciones en las que los patrones preestablecidos son inadecuados (Blumer, op.cit.). De igual forma, incluso en situaciones comunes y repetitivas, siempre pueden existir nuevas líneas de acción, dado que cada ocasión es por lo menos ligeramente distinta.

Es importante, sin embargo, destacar las críticas que se han expresado en contra del interaccionismo simbólico desarrollado por Blumer. Se argumenta que este autor disolvió, dentro de sus concepciones teóricas, a las estructuras sociales, restándole importancia a los comportamientos definidos por la organización social y negando la realidad de los sistemas sociales más amplios (Stryker, op.cit.). De igual forma, este enfoque, al postularse en contra de la visión del ser humano como autómatas que reacciona inconsciente y mecánicamente a los estímulos internos o externos, lo conceptuó como un ser completamente racional. De esta forma, el interaccionismo simbólico ha sido criticado por concebir a las personas como científicos(as) que calculan detalladamente las situaciones antes de actuar ante ellas (Ibíd.). No se presta atención, por lo tanto, a otros elementos que conforman al ser humano, como lo son el aspecto emocional de su naturaleza. Esta perspectiva tiende a ignorar la importancia de los sentimientos en la interacción social.

A partir de estas críticas, Stryker (op.cit.) desarrolló una tendencia del interaccionismo simbólico llamada *socioestructural*, la cual afirma la realidad tanto de la interacción social y de las personas que participan en ella, como de sistemas sociales más generales. Por lo tanto, la estructura, que es “el sistema de componentes relacionados entre sí” (Ibíd., p. 35) cobra importancia en la conformación de los universos simbólicos de las personas.

Sin embargo, autores(as) como Dennis y Martin (2007) han defendido la postura de Blumer, argumentando que el interaccionismo simbólico no adolece de la capacidad de hablar de fenómenos macrosociales como las estructuras, sino que considera que el concepto de “estructura social” proviene de otras corrientes sociológicas y por lo tanto, no puede ser trasladado con ligereza al interaccionismo simbólico. Para estos autores, el interaccionismo simbólico sí se preocupa por el orden social más amplio, así como los patrones de comportamiento social, pero los concibe como resultados que surgen de las interacciones subjetivas reales de las personas reales, no como objetos externos inmutables.

El interaccionismo simbólico es un planteamiento que resulta importante ya que ofrece una base para explorar la forma en que a partir de las interacciones iniciales que las(os) niñas(os) tienen con sus grupos de referencia, que a su vez forman parte de relaciones entre roles y de patrones sociales generales, van interpretando las redes simbólicas de su cultura acerca de lo que es valioso y lo que no, lo cual da un marco a sus acciones y sentimientos con las(os) demás y con el mundo.

1.3 Los valores desde el interaccionismo simbólico

Los valores son guías del comportamiento humano y surgen de las experiencias subjetivas de cada persona dentro de su contexto sociocultural (Stryker, op.cit.). Como Ito (1996, p. 59) señala, “los valores emergen del comportamiento social de cada individuo, son el reflejo de lo estimado como deseable o preferible e influyen en las transacciones que el actor social establece con su entorno”. En cada mundo social transcurre una historia distinta, lo que conlleva a que sus miembros valoren selectivamente tanto los sucesos que tienen un interés para ellos, como los recuerdos que se van construyendo y reforzando a través del contacto constante. Por lo tanto, como aclara Shibutani (1961), los valores de cada mundo social pueden comprenderse cuando se les sitúa en su contexto histórico.

El interaccionismo simbólico plantea que cada persona actúa sobre la base de su definición de la situación, que a su vez parte de la perspectiva que le brindan sus grupos de referencia. Estos puntos de vista son utilizados por la persona como marco de referencia, y hay tantos de éstos para cada persona como canales de comunicación en los que participa. Los grupos sostienen los valores en función de los cuales cada uno de sus miembros estima su propia conducta, por lo que su línea de actividad dependerá de las reacciones de las otras personas con las cuales interactúa (ibíd.).

Cuando surge un problema o un conflicto entre diferentes líneas de acción, inicia el pensamiento reflexivo. La persona se centra en la experiencia inmediata del problema y se ocupa de la solución del mismo. Para Mead (1909; en Blanco, 1996), el *self* está implicado en cada acto o resolución del problema, y con base en esto se llevan a cabo nuestros juicios primarios de valoración, en los cuales los otros(os) están tan presentes como el propio sujeto, dada la conciencia social adquirida a través de la intercomunicación social. Para dicho autor, “la única regla que una ética puede presentar es que un individuo debe encarar racionalmente todos los valores que se encuentran en un problema específico” (Mead, 1934, p. 389). Esto es, que el problema mismo es el que define los valores. Al realizar un juicio moral, debemos elaborar una hipótesis social, considerando no sólo nuestro punto de vista, sino el de la misma situación social. Se describen los valores involucrados en el problema y se actúa racionalmente con base en ellos. La persona elabora el plan de acción ante algo después de considerar los intereses implicados en ello.

Blumer (op.cit.) plantea que los valores culturales son símbolos sumamente importantes en la conducta humana y la vida en grupo. Sin embargo, los valores no deben ser analizados como elementos aislados del proceso de interacción que conforma la base de la vida en sociedad. El análisis debe ser mucho más profundo, concibiendo a los valores como parte fundamental, pero no separada, tanto del diálogo que tiene la persona consigo misma a la hora de elegir una línea

de acción ante una situación determinada, como de las interpretaciones que la persona hace de la conducta de las(os) demás y de la forma en que se expresa ante otras(os).

De igual forma, es importante para este autor concebir a la sociedad como el acomodo de actos para formar una acción conjunta, la cual surge del proceso de interpretación y definición de la situación, dentro del cual los valores son importantes. Las personas pueden elegir las líneas de acción adecuadas para cada situación si toman los roles de las otras efectivamente, lo cual es una capacidad que se cultiva. Los valores en común son difíciles de alcanzar en la sociedad actual, dada la diversidad cultural existente. De hecho, una sola persona puede participar en distintos mundos sociales al mismo tiempo, colocándose en un punto de interacción de varios círculos sociales que le son propios (Simmel, 1955, en Shibutani, op.cit.). Sin embargo, desde la postura del interaccionismo simbólico, se puede plantear que si la significación de los valores tanto propios como de otras(os) ocurre de manera efectiva, de forma que cada participante de una acción conjunta alinee sus actos con los de las(os) demás dependiendo de la situación, se puede tener una convivencia más fluida y en la que cada persona y grupo alcancen sus metas (Blumer, op.cit.).

El interaccionismo simbólico no reduce la naturaleza de los valores a un fenómeno meramente psicológico o sociológico, ya que niega la idea de que éstos se localizan ya sea en una estructura social previa a la persona o dentro de la cabeza de ésta. En vez de esto, considera que los valores emergen y se modifican a través del trabajo interaccional de los(as) participantes en un escenario. “Los valores culturales se elaboran, fortalecen y cristalizan a través de las interacciones intergrupales, en lugar de predeterminar las maneras en que esas interacciones pueden ocurrir” (Dennis y Martin, 2007; p. 302).

Con base en las ideas mencionadas anteriormente, se puede plantear que cada persona, a partir de sus interacciones sociales dentro del entorno simbólico en el

que participa, va dando significados a las líneas de acción preferibles para las situaciones que se presentan, realizando diversos valores. En este proceso entran en juego las relaciones entre roles, los sentimientos y el significado de la identidad personal del *self* y de los(as) demás. Es importante destacar que este proceso comienza desde el nacimiento, y que son las primeras interacciones, es decir, aquéllas en las que la persona participa en la infancia, las que le van a permitir desenvolverse en los diversos grupos sociales a los que se integrará a lo largo de su vida.

2. Infancia

En el presente estudio se centra la atención en la infancia, partiendo de la idea de que los(as) niños(as) son sujetos activos en el proceso de integración a los diversos mundos sociales en los que participan. Esto difiere de la idea que generalmente se tiene de la infancia, en la cual se cree que los(as) niños(as) simplemente copian lo que observan en los mundos sociales a los que pertenecen, restándole importancia al proceso mediante el cual le otorgan un significado a lo que observan. Se trabaja desde la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, que resalta los procesos a través de los cuales el individuo, en este caso los(as) niños(as), van interpretando sus experiencias sociales y por lo tanto conformando una red simbólica de valores.

Al estudiar a niñas y niños, es importante considerar la noción de competencias de éstas(os), así como el entorno social y cultural en el que crecen y del cual aprenden acerca de este mismo y de sí mismas(os). El hecho de que el(la) niño(a) se encuentre inmerso en una cultura con circunstancias sociales particulares, va a influir en gran parte en su crecimiento (Reid, 2007). Como indica Halliday (1973; en Garvey, 1977, p. 126): “el niño es alguien que está aprendiendo cómo significar”. Como Corsaro (1997; en Nukaga, 2008) plantea, son necesarias nuevas visiones de la niñez, como la nueva sociología de la infancia propone, conceptualizando a niños y niñas como agentes innovadores que en todo momento se involucran en procesos de apropiación, reinención y reproducción de su mundo social.

2. 1 Desarrollo social del (la) niño(a)

El término *desarrollo* no sólo se refiere a la maduración biológica, sino al constante y dinámico proceso sociopsicológico que los seres humanos experimentan durante toda su vida, a través del cual se integran a su entorno (Maier, 1971). Por su parte, el desarrollo social se refiere al cambio y estabilidad en las relaciones sociales a lo

largo del ciclo vital (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005). A pesar de que en este estudio no se retome la idea de que el desarrollo social se caracterice por estar marcado por etapas definidas por las que todos los individuos transitan reactivamente, se considera importante contextualizar el momento de la vida de las personas que se van a estudiar. Por lo tanto, a continuación se mencionarán algunos puntos relacionados con el desarrollo del (la) niño(a), en cuanto a las experiencias que generalmente se viven en este momento, como la inclusión al sistema educativo más formal, la interacción cada vez más intensa con el grupo de pares y la gran dependencia, aunque cada vez menor, hacia la familia.

Se conoce como *edad escolar* o como *niñez intermedia* el periodo que abarca de los 6 a los 12 años (ibíd.). Sin embargo, en este caso se utilizará el término de *edad escolar*, dándole más importancia a la intensa experiencia de la inclusión a la educación formal que ocurre en este periodo que a una denotación de estar en un rango “intermedio” de edad”.

En esta época de la vida las personas experimentan muchos cambios. En cuanto al desarrollo físico, el crecimiento se hace más lento que antes y mejoran la fuerza y las habilidades atléticas. Respecto al desarrollo cognoscitivo, disminuye el egocentrismo, comienza el pensamiento lógico y concreto y aumentan la memoria y las habilidades lingüísticas, lo cual les permite beneficiarse de la escolaridad formal. Por su parte, en cuanto al desarrollo psicosocial, el autoconcepto se vuelve más complejo, afectando la autoestima, hay un cambio gradual en el control de los padres al (la) niño(a), y los(as) compañeros(as) adquieren importancia central (ibíd.).

En la edad escolar, las autodescripciones del (la) niño(a) empiezan a complejizarse más, pasando de los meros atributos físicos a otras dimensiones, como sus rasgos, valores, creencias e ideologías (Damon y Hart, 1988, Livesley y Bromley, 1973; en Shaffer y Kipp, 2007). Por otra parte, el autoconcepto varía de una cultura a otra, tanto en su naturaleza como en su contenido, ya que los

valores y creencias correspondientes a cada cultura tienen una importante influencia en el autoconcepto emergente.

Por su parte, el conocimiento que la (el) niña(o) tiene de otras(os), de sus características, ideas y sentimientos, se va perfeccionando con la edad (Bartsch y London, 2000; Flavell y Miller, 1998; en *ibíd.*). Esto se da gracias a las interacciones que el individuo tiene con otros (Heyman y Gelman, 1998, en *Ibíd.*). Entre los 7 y los 16 años, la (el) niña(o) comienza a usar descripciones cada vez menos concretas y más psicológicas de quienes le rodean.

La *teoría de asunción de papeles* de Selman (1980; en *ibíd.*) plantea que los(as) niños(as) van adquiriendo la capacidad de distinguir y comparar sus puntos de vista con los de aquellos(as) que les rodean, lo cual mejora su conocimiento y el de los(as) demás. La asunción de papeles (concepto distinto de la asunción del rol planteada por el interaccionismo simbólico) se refiere a la capacidad de adoptar el punto de vista de otro individuo y comprender sus pensamientos, sentimientos y conductas. De igual forma, mediante este proceso, que se da principalmente en las relaciones con sus pares, el (la) niño(a) va conociendo el significado y naturaleza de las relaciones humanas. Las experiencias sociales entre niños(as) de la misma edad les otorgan más oportunidades para aprender a comprender a los(as) demás y a determinar las causas de su comportamiento (Higgins y Parsons, 1983; en *ibíd.*).

Otro proceso importante experimentado en la edad escolar es la llamada *tipificación de género*, a través de la cual la (el) niña(o) adquiere su identidad de género (identidad social y cultural como hombre o mujer) y aprende los valores, motivos y conductas considerados ideales o adecuados para cada sexo, que constituyen las normas de papeles de género (*ibíd.*). El papel de la mujer suele estar vinculado a la expresividad, la sensibilidad y la cooperación; mientras que el del hombre se liga con la instrumentalidad, la independencia, la competitividad y la asertividad. La cultura también va a influir en la tipificación de género,

dependiendo de la rigidez de los papeles de hombres y mujeres dentro de ésta. A lo largo de su desarrollo, la (el) niña(o) va adquiriendo conocimiento de los estereotipos de hombres y mujeres, así como de las expectativas que se tienen de ella (él) con respecto a su género. En la primaria, el (la) niño(a) va distinguiendo a los sexos, definiendo primero las características psicológicas positivas de su sexo, y posteriormente las negativas del sexo opuesto. Entre los 10 y 11 años de edad, las ideas que tiene de hombres y mujeres son ya muy parecidas a las del adulto (Serbin, Powlishta y Gulko, 1993; en *ibíd.*).

Por su parte, Huston (1983; en *ibíd.*) plantea que entre los 4 y los 10 años de edad, las(os) niñas(os) se percatan de las normas culturales que rigen la conducta diferenciada para hombres y mujeres, acatando dichas normas. Los papeles de género se aprenden rápidamente (Ruble y Martin, 1998, en *ibíd.*), por influencias familiares, escolares y subculturales. Durante la niñez intermedia, crece aceleradamente el conocimiento sobre los papeles de género y la posible flexibilidad actitudinal hacia éstos.

La *hipótesis de los papeles sociales*, propuesta por Eagly, Wood y Diekmann (2000; en *ibíd.*), supone que las diferencias psicológicas entre los sexos y otros estereotipos de género se crean y mantienen gracias a las diferencias de los papeles asignados por la sociedad que desempeñan hombres y mujeres (no atribuibles a tendencias de la evolución biológica). Estos autores afirman que hay variaciones en los papeles culturales que son asignados a hombres y mujeres, en los métodos de socialización aceptados que promueven la representación adecuada de los rasgos respectivos a cada sexo.

Por otra parte, en su *teoría biosocial*, Money y Ehrhardt (1972; en *ibíd.*) resaltaban la importancia de factores como la clasificación social en el impulso a niños y niñas hacia actividades e intereses diferentes. Existen diferencias culturales en las expectativas hacia hombres y mujeres (Whiting y Edwards, 1988; Mead, 1935, en

Ibíd.), lo cual lleva a suponer que existen importantes influencias sociales en la tipificación de género.

La edad escolar es un periodo de suma importancia para el desarrollo de valores y actitudes, ya que durante esta etapa comienzan a tomar forma los sentimientos, comprensión y conducta. Las(os) niñas(os), durante la primaria, van consolidando los sistemas de símbolos que, se solidifican conforme adquieren información de lo que les rodea. Lo aprendido en el hogar se puede reforzar o refutar al estar en contacto con otras fuentes de información, como las(os) compañeras(os), las(os) profesoras(es) y los medios de comunicación. Es importante considerar la enorme influencia que tiene esta temprana formación de actitudes y valores para la vida adulta, ya que es la base para la actividad social de los individuos. De igual forma, es importante que las personas adquieran capacidades de autocrítica y reflexión hacia sus actitudes y valores, de manera que cuestionen constantemente los fundamentos sobre los que actúan (Strommen, McKinney, y Fitzgerald; 1982).

En la niñez intermedia, el uso del lenguaje se perfecciona en gran medida, ya que el niño aprende las reglas gramaticales, entiende mejor las estructuras sintácticas, enriquece su vocabulario y adquiere conocimiento del significado de las palabras y del lenguaje, así como de sus propiedades. Esto es de especial importancia, dado que es a través del lenguaje que el (la) niño(a) se integrará a los diversos mundos sociales en los que participa. Vigotsky (2001), en su *teoría sociocultural*, planteó que durante la edad escolar se dan muchos avances en las competencias lingüísticas, ya que los(as) niños(as) emplean cada vez más frases extensas y de mayor complejidad, además de comenzar a reflexionar sobre el lenguaje y a manipularlo de diversas formas.

2.2 Desarrollo social desde el interaccionismo simbólico

Sin dejar de lado todas estas cuestiones del desarrollo social, el presente estudio aborda la temática desde el interaccionismo simbólico, a partir del cual Shibutani (1961) se dedicó a describir el proceso de desarrollo personal. Este autor basa el

desarrollo social de la persona en el incremento de la comprensión y manejo del lenguaje que se comparte en los mundos sociales a los que pertenece el individuo. Afirma que el desarrollo de los atributos de una persona, es decir, sus sentimientos, su capacidad de comunicación lingüística, su pensamiento y su capacidad para desempeñar diversos roles sociales no se dan por la maduración biológica, sino en el curso de la interacción social. Posteriormente, otros autores (Cahill, 2002; Harter, 1999; en Pearson y Borke, 2004) han continuado sugiriendo que las(os) niñas(os) nacen en un mundo social y su identidad es desarrollada a través de sus interacciones.

Uno de los más importantes ejes del desarrollo infantil es la socialización, que se refiere a los procesos, principalmente comunicativos, mediante los cuales el (la) niño(a) aprende a participar eficazmente en los grupos sociales, al compartir significados convencionales que le permitan participar exitosamente en la vida común (Shibutani, op.cit.). La asunción y la creación de roles han sido considerados como elementos esenciales del proceso de socialización desde la perspectiva del interaccionismo simbólico (Larissa y Reitzes, 1993; en Gracia y Musitu, 2000). Este proceso, en el cual la persona cambia a partir de las influencias sociales, resulta sumamente complejo, ya que la (el) niña(o) no sólo desempeña roles socialmente establecidos, sino que asume y crea diversos roles y participa activamente en la formación de su identidad. Es importante considerar que la meta de este proceso, que ocurre durante toda la vida del individuo, no es que la persona se convierta en un ente repetidor de patrones, sino que sea capaz de participar en acciones concertadas sobre la base de normas convencionales (Shibutani, op.cit.).

El (la) niño(a) se incorpora a un grupo que se encuentra en un contexto ya establecido. Esto requiere el aprendizaje del lenguaje, para posteriormente dar significados a través de la lengua. Tanto la conceptualización del mundo como la asunción de roles se vuelven, de esta manera, procesos más accesibles. La adquisición de significados convencionales, lo cual permite la entrada al mundo

social, consiste en el aprendizaje de las formas apropiadas de clasificar a los objetos, grupos y situaciones y en el desarrollo de los modos adecuados para actuar ante ellos (Shibutani, op.cit.).

Las(os) niñas(os) adquieren los significados que se comparten en los grupos en los que se les cría. Así mismo, aprenden a concebirse a sí mismos como objetos al asumir los roles de los demás. A medida que la (el) niña(o) se percata del modo en que otras personas lo tratan, comienza a identificarse como objeto distinto y a localizarse dentro de las matrices interpersonales y culturales en las que se encuentra. Asume los roles al construir personificaciones y en la atribución de motivos a éstas (ibíd.).

Un(a) recién nacido(a) se desarrolla de forma tal que se convierte en una persona orientada a ciertos valores, siendo capaz de interactuar con otras personas a pesar de ser distinto(a) de ellas (ibíd.). Dichos valores se aprenden mediante la instrucción, pero con mayor frecuencia se constituyen a través de las reacciones emocionales coherentes de otras personas. Una vez que se establecen las orientaciones apropiadas, se van reforzando a través de las interacciones sociales (ibíd.).

Por lo tanto, es como producto de la actividad que se organizan las unidades funcionales, siendo éstas las estructuras sociales, los roles sociales componentes, los significados de objetos físicos, personificaciones y autoconcepciones (ibíd.). Es aquí entonces donde se plantea que la cristalización de los valores sociales parte de la actividad, de la interacción con los(as) demás que, a partir del lenguaje, transmite significados. De esta forma, aunque existan ciertos principios generales respecto de los procesos de desarrollo que las personas de cierta cultura experimentan; cada individuo tiene un contexto sociohistórico particular, por lo que las estructuras que desarrolle son distintas a las de los(as) demás. Lo interesante es explorar de qué forma cada quien busca concertar sus estructuras con las de los(as) otros(as), de manera que pueda convivir con ellos(as).

2. 3 El juego infantil

El juego constituye una práctica de gran importancia en la infancia, ya que está íntimamente relacionado con todas las áreas de desarrollo, al producirse en un periodo en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo(a), del mundo físico y social, así como los sistemas de comunicación. El juego, por tanto, influye en gran medida en la construcción de la realidad por parte del (la) niño(a) (Garvey, 1977; Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

Piaget (1961) propuso cuatro tipos de juego que corresponden con tres niveles crecientes de complejidad cognoscitiva. El *juego sensomotor* o *funcional* involucra repeticiones y variaciones de movimientos musculares. El *juego constructivo* implica el uso de objetos y materiales para hacer algo. El *juego de simulación*, también llamado *juego de fantasía*, *juego dramático* o *juego imaginativo*, involucra a personas o situaciones imaginarias. Se basa en la función simbólica, mediante la cual los(as) niños(as) pueden codificar sus experiencias en símbolos. Por último, el *juego formal con reglas* se caracteriza por ser organizado y con normas específicas.

Por su parte, el juego que incluye personajes reconocibles y argumentos o narraciones, refleja la capacidad de la (el) niña(o) para desenvolverse como miembro de su sociedad, ya que por medio de la representación o simulación se expresan los rasgos del mundo social, así como las expectativas culturales aprendidas acerca de cómo se relacionan objetos, personas y acciones (Garvey, op.cit.; Papalia, Wendkos y Feldman, op.cit.).

Lo anterior se plantea únicamente con el fin de mostrar la importancia que se ha dado al juego desde las perspectivas que hablan del desarrollo social y moral. Sin embargo, desde la aproximación en la que este estudio se enfoca, Mead planteó la importancia del “juego a algo” durante la infancia, al constituir una etapa social

infantil del desarrollo del *self* (Munné, 1996). A través de éste, el (la) niño(a) adopta papeles, teniendo en sí el conjunto de estímulos que provocarían reacciones que ya conoce en otros(as). Emplea sus propias reacciones a esos estímulos, lo cual usa para organizar y construir una persona. Estos son los primeros pasos para la constitución del *otro generalizado*, con lo que este autor se refiere a la organización de las actitudes de los que están involucrados en un mismo proceso, es decir, la comunidad o grupo social organizados que proporciona al individuo su unidad de persona (Mead, 1990). Es en la forma del *otro generalizado* que los procesos sociales influyen en la conducta del individuo. Por tanto, el juego resulta una estructura necesaria en la formulación del *sí mismo*, dado que en él la (el) niña(o) aprende a desempeñar roles, tomando el lugar de otros individuos, ya sean reales o imaginarios, y a reaccionar como ellos. De igual forma, mediante el juego aprende a adaptarse a las(os) demás en una conversación donde ocupa el lugar de los(as) otras(os) y el suyo (Marc y Picard, 1992).

Shibutani (op.cit.) afirma que el juego en el que los(as) niños(as) asumen roles es de suma importancia para la socialización, ya que en él se dan procesos en el que el (la) niño(a) sale de sí mismo(a) y ve los diferentes roles en su relación recíproca, comenzándose así a cristalizar las pautas de acción, que se convertirán en significados y en roles organizados. Esta práctica permite a los(as) niños(as) desempeñar otros papeles, viéndose a sí mismos de fuera, y así conformar su yo social (Blanco, 1995).

Partiendo de lo expuesto previamente, es posible señalar la importancia del proceso de asunción de roles en la infancia, mediante el cual las(os) niñas(os) van adentrándose al entorno simbólico que les rodea, y comunicándose con otras(os) de forma que a partir de sus interacciones se generen significados que guiarán sus acciones, como lo son los valores. Por otra parte, es fundamental destacar que dicho entorno no es homogéneo, ya que cada persona forma parte de diversos mundos sociales.

3 Mundos Sociales

En sociedades que se caracterizan por un pluralismo cultural como el que se vive en la Ciudad de México, cada persona puede adquirir perspectivas distintas, ya que puede participar al mismo tiempo en varios mundos sociales. Y debido a que las culturas son un producto de la interacción, la persona participa en varias circunstancias diferentes, obteniendo conocimiento derivado de la participación en actividades diversas, y por lo tanto, a partes segmentadas de su vida. De esta manera, como Simmel (1955; en Shibutani, 1961) expresó, cada persona se coloca en un punto de intersección de varios círculos sociales que le son propios.

La persona determina lo que hará en una determinada situación con base en la actuación de su rol y la anticipación que realiza de lo que sucederá. Para esto, utiliza los puntos de vista que le proveen los grupos de referencia, que son grupos reales o imaginarios que funcionan como marcos. Estos grupos “sostienen los valores en función de los cuales una persona estima su propia conducta; por lo tanto, su línea de actividad depende de las reacciones reales o supuestas de las personas para las cuales actúa” (Shibutani, 1961, p. 65), por lo que, como Hyman (1942) indicaba, “representan los criterios sociales de comparación que una persona emplea para juzgarse y valorarse a sí misma y a su entorno” (Canto, 2006, p. 89).

Estos grupos de referencia son, a su vez, mundos sociales. Un mundo social es “un universo de respuestas mutuas reguladas [...] Cada mundo social, pues, es un área cultural, cuyos límites no están establecidos ni por el territorio ni por la pertenencia formal al grupo, sino por los límites de la comunicación que efectivamente se da” (Shibutani, 1961, p. 126). De esta forma, en cada mundo social existe un lenguaje especial, por lo que las experiencias se categorizan de cierta manera, y un conjunto específico de símbolos es utilizado para referirse a dichos significados. Igualmente, en cada mundo social se desarrolla una orientación histórica particular, valorando selectivamente las experiencias vividas.

Por lo tanto, “los valores de los integrantes de cada mundo social se tornan comprensibles cuando se los ve dentro de sus contextos históricos”. (Ibíd., p. 130). Como este autor expone, la concepción del sí mismo se forma al ubicarse la persona en los diversos mundos sociales con los que se identifica y desempeña un rol.

Según diversos expertos del desarrollo (Papalia, Olds y Duskin, 2005; Shaffer y Kipp, 2007; Strommen, McKinney, y Fitzgerald, 1982), los principales grupos de referencia a partir de los cuales los(as) niños(as) organizan sus puntos de vista de la realidad, son la familia, la escuela y los medios de comunicación. La persona vive sus primeros años en el seno familiar, por lo que es ahí donde experimenta sus primeras interacciones. Posteriormente, ingresa a la escuela, donde interactúa con profesores(as) y compañeros(as), lo cual implica que conozca y comprenda nuevos roles y significados. Por su parte, los medios de comunicación constituyen un mundo social de especial importancia en la actualidad, con su particular conjunto de símbolos compartidos.

3. 1 Hogar y roles familiares

La familia es el primer grupo socializante (Brembeck, 1975). Su papel en la transmisión de conocimientos sobre la vida social y las expectativas culturales es de especial relevancia, particularmente en los primeros años de vida. A través de la interacción con su familia, la persona aprende los roles que debe cumplir, forma su identidad personal, se desarrolla emocionalmente y conoce los valores culturales (Burín y Meler, 1996, en Valdez, 2008).

Las interacciones con los padres influyen en gran medida en la formación de valores de las(os) niñas(os), ya que es en el seno del hogar donde adquieren los primeros conocimientos del mundo. Al ingresar a la escuela, la cantidad y diversidad de personas con las que el individuo interactúa se expande enormemente, lo cual puede modificar ciertos patrones. Sin embargo, como

exponen Strommen, McKinney y Fitzgerald (op.cit.), la influencia de los padres sigue siendo sumamente importante, ya que las interacciones con éstos, a pesar de disminuir, no se detienen.

A pesar de no ser las perspectivas desde las que se hace el presente estudio, es importante considerar que la familia ha sido considerada como fundamental por varias teorías psicosociales. Por ejemplo, desde la perspectiva sociocultural, los padres y hermanas(os) son figuras significativas del contexto sociocultural de las personas, por lo que su influencia en el temprano aprendizaje de premisas socioculturales que norman sentimientos, ideas, jerarquización de relaciones interpersonales, estipulaciones de los tipos de roles sociales y sus reglas de interacción correspondientes es de especial importancia. Estas premisas, a su vez, son reforzadas por las instituciones sociales, educativas y religiosas (Díaz-Guerrero, 1967; en Andrade, 2008).

Desde otra perspectiva (Margolin y Patterson, 1975; en Strommen, McKinney y Fitzgerald, op.cit.), cada familia es un sistema social, que tiene un particular patrón de interacción entre sus miembros, el cual, a pesar de persistir a través del tiempo, se va transformando a medida que cambian aquéllos. Esas interacciones influyen en el desarrollo integral de los(as) niños(as), así como en la formación de su identidad de género y su forma de reaccionar ante situaciones de la vida social en general.

Dado que el interaccionismo simbólico es la aproximación desde la que se mira en esta investigación, es importante considerar que la familia puede ser analizada desde los conceptos de *status* (jerarquía, relaciones de autoridad y de influencia) y de roles (diferenciación de roles entre el padre, la madre, las(os) hijas(os), las(os) abuelas(os), las expectativas atribuidas a los roles, consensos y conflictos relacionados con ellos, por ejemplo (Marc y Picard, 1992). Por lo tanto, un eje importante de este estudio será la exploración de los valores a través del desempeño de los roles familiares, que son los primeros roles sociales que los

(las) niños(as) aprenden. Para Mead, los roles son actitudes que adoptan las personas en sus relaciones interpersonales, que a su vez provocan actitudes en las demás personas, conformándose un proceso intersubjetivo que se basa en los significados y las interpretaciones (ibíd). Por tanto, los roles sociales constituyen los papeles que desempeñamos en nuestra sociedad a partir de lo que ésta nos comunica acerca de lo que se espera de nosotros(as). Es el “conjunto de prescripciones que definen lo que debe ser la conducta del miembro de una posición, que a su vez es una categoría de personas colectivamente reconocida que poseen como base de diferenciación atributos comunes, conductas comunes o reacciones comunes de otros respecto a ellos” (Biddle y Thomas, 1966; en Blanco, 1995). Los roles se definen en consenso social y expresan normas y valores culturales (Blanco, op.cit.). Es por esto que en el desempeño del rol de, por ejemplo, el padre, la madre, el esposo, la esposa, el hijo y la hija, se piensa encontrar expresiones de los valores que estos(as) niños(as) están asimilando a través de la experiencia en la vida familiar.

La aproximación psicosociológica de los roles ha sido base para algunos estudios acerca de la familia, como los llevados a cabo por Burguess (en Marc y Picard, op.cit.), quien se refiere a la familia como una unidad de personas en interacción, donde cada una ocupa una posición definida por los roles y las expectativas de los roles de los(as) demás, a partir de la influencia de los grupos de referencia. De igual forma, Marc y Picard (ibíd.) mencionan los estudios de Michel (1978) acerca de la diferenciación de roles en el seno familiar.

A partir del interaccionismo simbólico, se han realizado importantes estudios de la familia. A Thomas y Znaniecki (1920; en Gracia y Musitu, 2000) se les atribuye la primera vinculación entre el interaccionismo simbólico y la familia. Lo relevante de este trabajo es la concepción de la familia como algo viviente, así como el énfasis en analizar a ésta como un grupo social y como la principal institución de socialización. De igual forma, estos autores hicieron hincapié en la conexión entre

la acción social y la conciencia social (valores y actitudes compartidas), lo cual indicó la importancia de la construcción social de la realidad en la vida familiar.

Por su parte, Burgess (1926; en *ibíd.*), que también formaba parte de la Escuela de Chicago, es considerado como el primero en realizar una aplicación formal del interaccionismo simbólico al estudio de la familia, concibiéndola como una unidad de personalidades en interacción. En su trabajo, enfatizó en la importancia de analizar a la familia como algo viviente, cambiante y en crecimiento, y cuya supervivencia no radica en la relación armoniosa entre sus miembros, sino en la interacción que hay entre ellos. Este autor definía a la familia como “una estructura emergente que surge de la interacción mutua entre personalidades sociales a lo largo del tiempo” (*ibíd.*, p. 26). Igualmente, apuntó que la vida familiar se constituye de las relaciones entre la pareja adulta y entre padres e hijos(as), que son mantenidas por la interacción. Señaló que la familia desarrolla una concepción de sí misma que incluye el sentido de responsabilidad (definida en los roles familiares) que cada miembro tiene con los demás, así como la noción de lo que la vida familiar debería ser.

Desde el acercamiento más estructuralista del interaccionismo simbólico de Stryker, centrado principalmente en el concepto del rol, Hill (Waller y Hill; 1951, en Gracia y Musitu, *op.cit.*) señaló que los roles familiares se definen con base en las expectativas que los demás miembros de la familia atribuyen a un rol específico, y el éxito de la familia tiene lugar debido a la adecuación del desempeño del rol. Stryker (1968; en *ibíd.*) indicó que las personas desarrollan un sentido de identidad derivado de la interacción social cotidiana, incluyendo la vida familiar, dándose un compromiso de las personas a una identidad familiar, que existe en la medida en que las personas participan en una relación social estructurada.

Por su parte, Paterson y Rollins (1987, *ibíd.*) señalaron que en el trascurso de la interacción familiar, se aprenden los significados comunes que permiten compartir experiencias, comunicar ideas entre los miembros de la familia y asumir los roles

de los otros. De esta forma, a través del *rol-taking* (asunción del rol), los miembros de la familia son capaces de ver tanto al mundo social como a ellos mismos desde el punto de vista de los demás miembros, lo cual les permite anticipar la respuesta de los otros y desarrollar una relación de especial intensidad.

Padres e hijas(os) se definen mutuamente como otros significativos, es decir, como personas con quien se tienen vínculos afectivos y que se les da especial importancia a sus expectativas. Los padres son vistos por las(os) hijas(os) como poseedores de un cierto estatus, dado su control de recursos físicos, afectivos e intelectuales. Por su parte, la presencia de las(os) hijas(os) en la vida de los padres altera enormemente sus experiencias. “Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, las interacciones padres-hijos contribuyen a la emergencia de normas y expectativas mutuamente compartidas. [...] Si la socialización padres-hijos es efectiva, la adopción y desempeño de roles se convierte en un componente importante del *self*” (Ibíd., p. 102). Igualmente, todos los miembros de la familia son actores que cuentan con una capacidad para estructurar su entorno social (Ibíd.). Para muchos teóricos del interaccionismo simbólico (Cahill, 2002; Harter, 1999, Manis y Meltzer, 1978, Stryker, 1987; 1994; en Pearson y Borke, 2004), los padres son los agentes socializadores más influyentes para sus hijos(as).

3. 2 Escuela y grupo de pares

El ingreso a la escuela representa un gran cambio en la vida del (la) niño(a), ya que comienza a conocer a más personas de su edad, a la vez que se introduce a un nuevo sistema social distinto del de la familia. Conforme se integra al contexto escolar, el (la) niño(a) comienza a hacer comparaciones entre los valores de su familia y los de las familias de sus compañeros(as), así como los propios de la institución educativa. Si los valores que se enseñan en la escuela coinciden con los que se viven en el hogar, existe una continuidad entre unos y otros. Si, por el contrario, los conjuntos de valores están en conflicto, tiene lugar una

discontinuidad (Brembeck, 1975). Si a partir de la inclusión a este nuevo mundo hay una continuidad en los valores y por lo tanto una congruencia, éstos se pueden reforzar; si por el contrario hay una discontinuidad o contradicción, se puede causar desde confusión y problemas en el desarrollo, hasta un cambio a ideas más adaptadas a la realidad social general.

En la escuela, las(os) niñas(os) aprenden mucho mediante la interacción con sus compañeras(os) y profesoras(es). En este ámbito, se da un proceso gradual de socialización, ya que a través del lenguaje, las(os) niñas(os) desarrollan sus conceptos del yo como miembros de este nuevo mundo social, reconociendo los valores, derechos y obligaciones que lo componen (French, 1992). De esta forma, como Brembeck (op.cit.) afirma, una de las funciones culturales más importantes de la escuela es su papel en la socialización, ofreciendo a la persona una extensión en cuanto a los contactos con otros, complejizando más su vida social y por lo tanto proveyendo de nuevos valores y formas de comportarse.

Así mismo, la escuela resulta un entorno importante para el conocimiento que los(as) niños(as) adquieren de sí mismos(as), que se produce principalmente a través de sus interacciones sociales. Durante la edad escolar, los(as) niños(as) tienen muchas oportunidades para evaluar sus habilidades y capacidades, lo cual contribuye a la formación y modificación de su autoconcepto. Según Schunck (1992), las actuaciones se evalúan con referencia en estándares absolutos (fijos) y normativos, basados en la actuación de otros(as), los cuales se encuentran en la escuela.

Dado el ingreso a la escuela y la gran cantidad de tiempo que la (el) niña(o) pasa en ella, el grupo de pares crece en gran medida. Las(os) niñas(os) comienzan a pasar más tiempo con otras(os) de su edad, que tienen intereses y capacidades semejantes. Los pares, por lo tanto, adquieren creciente importancia para la (el) niña(o) conforme se independiza de sus padres (Brembeck, op.cit.), y conoce otras perspectivas, formando ideas más autónomas (Papalia, Olds y Duskin,

2005). Este nuevo grupo tiene características diferentes de aquéllas de la familia. Por ejemplo, al contrario de la familia, el grupo de pares no tiene objetivos de largo alcance, sino que sus intereses son inmediatos y temporales. De igual forma, el grupo de pares no es una institución establecida como lo es la familia, y los roles dentro de él no están tan definidos. Además, un(a) niño(a) puede formar parte de varios grupos de pares (Brembeck, op.cit.), ya sea en la escuela, vecindario o actividades extracurriculares.

La interacción con las(os) compañeras(os) de la misma edad es un factor importante en la introducción al mundo social de la (el) niña(o). El juego y otras actividades afines son de suma importancia para que las(os) niñas(os) de edad escolar experimenten nuevos papeles, afinen sus sentimientos y ejerciten aptitudes que les servirán en el mundo adulto, representándose en muchas ocasiones exigencias que la sociedad les manifiesta (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982). Los roles de género son afianzados en estas interacciones, al aprender de sus compañeras(os) del mismo sexo las conductas apropiadas para adaptarse a la sociedad. Por su parte, los valores adquiridos en casa pueden comenzar a verse cuestionados al conocer otros puntos de vista, y el aprendizaje de las acciones que les permitan desenvolverse en la sociedad empieza a consolidarse (Papalia, Olds y Duskin, op.cit.).

Desde la perspectiva de socialización de la infancia planteada por Corsaro (1997; en Nukaga, 2008), es importante enfatizar en la creación colectiva y la reproducción de la cultura de pares en los contextos interaccionales, observando la manera en que los(as) niños(as) participan de esa cultura con otros(as).

Shibutani (1961) indica la importancia de la participación de las(os) niñas(os) en grupos constituidos por otros de su misma edad, en cuanto a que las perspectivas que se comparten en dichos grupos, a pesar de no ser totalmente extrañas, son diferentes de las del ambiente simbólico de los adultos. Mead (1934; en Maxwell, 1992) hablaba, por su parte, de la importancia del papel que tienen las relaciones

entre compañeras(os) en la formación de la identidad personal de la (el) niña(o), ya que éstas(os) forman imágenes de sí mismas(os) sobre todo a través de las(os) otras(os) con los que más se identifican, es decir, su grupo de pares. Este grupo, de igual manera, juega un papel crucial al proveerle de un conjunto de valores dentro del cual se va a interpretar la información sobre sí misma(o). Como Maxwell (1992, p. 189) asevera: “el valor del grupo concreto de amigos de cada niño tenderá a determinar qué características personales se valoran positivamente y cuáles negativamente, y en qué medida se les reconoce como relevantes o importantes”.

3. 3 Medios de comunicación

En la actualidad, es fundamental el considerar la enorme influencia que los medios de comunicación tienen en el desarrollo social. Dichos medios son considerados mundos sociales, ya que, a pesar de no implicar contigüidad física, las interacciones que se llevan a cabo a través de ellos involucran el empleo de los mismos canales de comunicación, lo cual genera un desarrollo de una perspectiva en común (Shibutani, op.cit.). En el caso del presente trabajo, es imprescindible concebir a los medios como una primordial red simbólica de conocimientos, creencias y valores en la que participan los(a) niños(as).

Estos medios constituyen un nuevo y poderoso agente socializador, ya que “su empleo conjunto, interactivo, su miniaturización y funcionalidad están generando un nuevo contexto de influencia social y educativa” (Torres y Conde, 1999). A pesar de que parece que el mirar televisión o jugar videojuegos son actividades solitarias, pueden representar un tipo de interacción social en un escenario, con sus particulares metas, relaciones, y modelos sociales. La influencia de estos medios es en parte debido a la gran cantidad de tiempo que pasan las(os) niñas(os) en contacto con ellos, así como por el impacto tan fuerte, rápido y directo que tiene la imagen en las personas, en especial en los primeros años de

vida. Esto explica, en cierta medida, su gran capacidad homogeneizadora de actitudes, hábitos y relaciones personales, entre otros (Ibíd.).

Los medios masivos de comunicación son, actualmente, fuentes de influencia sumamente poderosas, ya sea acompañando, modulando, o incluso supliendo a otras como la familia y la escuela. A través de estos medios, las personas tienen acceso a realidades lejanas o inaccesibles, lo cual contribuye a la construcción de representaciones sociales, de visiones estereotipadas de elementos del entorno social y al rechazo o aceptación de valores y a la generación de prejuicios o preferencias hacia grupos humanos (ibíd). Sin embargo, a pesar de la preocupación que se ha mostrado en cuanto a la globalización de los valores de ciertas culturas, sobre todo de la norteamericana, a través de los medios de comunicación masiva, resulta que las culturas locales son bastante poderosas, por lo que las personas son capaces de tomar los aspectos de la cultura global que les gustan mientras ignoran el resto y mantienen los aspectos que aman de su propia cultura (Hines, 2008).

La televisión constituye una importante fuente de estereotipos sociales, reforzando ideas de los roles de género y las minorías étnicas (Shaffer y Kipp, 2007). De igual forma, selecciona y define los temas de interés que ocupan la atención de las personas, y homogeniza la percepción de la realidad por medio de los noticieros y la publicidad. Torres y Conde (op.cit.) mencionan que algunos de los efectos sociales de la televisión que se han encontrado en niños(as) son la agresividad, la desensibilización, los estereotipos, los modelos de relación, la socialización política y el consumismo.

De igual forma, el Internet resulta un agente socializador de gran importancia, dado que a través de este medio, las(os) niñas(os) no sólo están expuestas(os) a información, sino que son capaces de intercambiar ideas y de participar en redes de comunicación con personas diferentes de ellas(os), o que se encuentran en áreas culturales distantes a las suyas. Esto constituye, por lo tanto, un nuevo

agente de gran relevancia en el desenvolvimiento social de la (el) niña(o). Es un mundo social con sus propias normas, interacciones y roles. Algunas(os) autoras(es) contemporáneas(os) (p. ej. Adler y Adler, 2008) han estudiado el “cibermundo” a partir del interaccionismo simbólico, dada su particularidad con respecto a otros mundos sociales, en cuanto a las comunidades y relaciones de carácter virtual, la ampliación en la variedad de relaciones interpersonales, y el contraste entre la “realidad sólida” y la virtual.

De esta manera, el (la) niño(a) participa en diversos mundos sociales, adentrándose así a distintos entramados simbólicos. A medida que se va desarrollando socialmente, va dando valoraciones a los significados de las cosas que experimenta en estos mundos, a los roles que juega en los grupos que tiene como marco de referencia, a otras personas y a sí mismo(a). Es a partir de la mirada del interaccionismo simbólico y su énfasis en el rol y la interpretación como ejes de la interacción social, enfocándose en la socialización tan importante que viven en este momento de la vida y considerando la amplia gama de mundos sociales en los que se desenvuelven los(as) niños(as), que se realizan los planteamientos y objetivos de este estudio.

4 Método

La justificación de la presente investigación puede concebirse al considerar la relevancia de la exploración de fenómenos sociales integrados a las prácticas cotidianas que todos(as) experimentamos. Los valores constituyen motores elementales de nuestras acciones, por lo que su estudio es central en la consideración de la vida social. De igual forma, la infancia es una etapa de especial importancia de nuestras vidas, en la que la creatividad y la capacidad de generación de significados dan pie a muchas posibilidades, ya sea de transformación o de repetición social. La conjugación de estos ejes en un enfoque teórico y metodológico distinto a los comúnmente utilizados justificó la presente investigación, teniendo como finalidad que se generaran visiones poco discutidas o exploradas del ser humano.

Para el presente estudio, se exploró la asunción de roles a través del juego simbólico, siendo éste una práctica importante en el aprendizaje de la utilización del lenguaje que les permite, a niños y niñas, referirse a los motivos de otros significativos. Dicha asunción de roles implica la proyección de las propias experiencias en otras personas, lo cual es una clara muestra de la significación de los elementos sociales con los que ha tenido interacción (Shibutani, 1961).

A partir de los planteamientos teóricos revisados, se ideó una estrategia metodológica ligada al interaccionismo simbólico que contestara a la pregunta: ¿cómo significan niños y niñas valores sociales asociados a los roles familiares? Dicha estrategia fue el juego simbólico de roles, que, para Shibutani (op.cit.), es una práctica cotidiana importante para la socialización, a través de la cual los(as) niños(as) actúan diversos roles sociales, saliéndose de sí mismos y cristalizando pautas de acción de su yo social, expresando de esta forma los valores que observan en la vida de los mundos sociales a los que pertenecen y con los que interactúan. De igual forma, se profundizó la información obtenida de dicha estrategia con una entrevista grupal. Durante el procedimiento, se consideraron

los aspectos éticos correspondientes a los métodos empleados y a la población con la que se trabajó.

4.1 Objetivo

Conocer la significación de los valores en niños y niñas a partir del juego simbólico de roles (Shibutani, op.cit.), un ejercicio ligado a la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico.

4.2 Tipo de estudio

El presente estudio es de corte exploratorio, ya que no pretendió buscar patrones generales de valores, sino identificar elementos distintos en diferentes personas, a partir de una visión holística y considerando el contexto sociocultural en el que cada participante se encuentra. A través la aproximación propuesta por Shibutani (op.cit.), se buscó conocer la forma en que se expresa el fenómeno de la significación de valores en las(os) niñas(os).

4.3 Participantes

Se trabajó con cuatro grupos de niños y niñas de 2º grado de educación primaria privada. Sus edades variaban entre los 7 y los 9 años. Uno de los grupos se formó con cuatro niñas y un niño, otro con cinco niñas y un niño, otro con dos niños y dos niñas y el último, con dos niños y tres niñas. Es relevante notar que los grupos se conformaban principalmente por niñas. Para esto, se debe considerar que a las directoras de las instituciones se les solicitó que conformaran los grupos, con el permiso de padres y madres. Cabe suponerse que al saber que se trabajaría con los(as) participantes aproximadamente una hora y con métodos poco convencionales, las directoras procuraron incluir en los grupos a los(as) alumnos(as) más participativos(as), siendo las niñas en muchas ocasiones las destacadas por ese atributo. Esto, aunado a otras circunstancias, como el hecho

de que en una escuela hubiera más contacto con los padres y las madres de las niñas, o que el grupo escolar entero estuviera formado por sólo un niño y cinco niñas, los(as) cuales conformaron el grupo de estudio, derivó en el hecho de que predominaran las participantes mujeres. Sin embargo, no se considera que esta situación tenga un impacto grave en los resultados, ya que, aunque la riqueza en la variedad de los grupos influye en lo que emerja de ellos, el estudio no proponía una comparación por sexo.

Es importante señalar que hay ciertas experiencias particulares que viven las(os) niñas(os) de la población en la que se centró el estudio. Los(as) participantes habitan en la Ciudad de México en el siglo XXI, tienen acceso a la educación básica privada, y están en constante contacto con los medios de comunicación masiva. Esta población forma parte de la cultura occidental, en la que se les da a las(os) niñas(os) un gran periodo para adaptarse al mundo, concediéndoseles tiempo para divertirse, conocer a otras(os) de su edad y asistir a la educación formal. Por lo tanto, son estas experiencias las que se considera que influyen en las interacciones sociales de las(os) participantes del presente estudio, sin olvidar que aún dentro de la ciudad hay muchos grupos que viven un desarrollo social en otras circunstancias.

4.4 Escenarios

Las instituciones educativas privadas que permitieron trabajar con sus alumnos y alumnas prestaron de igual manera sus instalaciones. En una de ellas se trabajó en un salón de clases; en dos, en el salón de usos múltiples y en otra en la biblioteca. A continuación se describe brevemente el entorno social de cada institución.

Una de las escuelas se localiza al sur de la ciudad, en Coyoacán, que es una zona que solía ser un pueblo aledaño y que se unió a la metrópoli ante su desmesurado crecimiento, aunque mantiene su carácter de tranquilidad, folclor y amabilidad entre sus habitantes. A esto se une su cercanía a la UNAM y la gran cantidad de

cafeterías y librerías que se establecieron en ella, lo cual se vincula a la constante actividad de grupos universitarios e intelectuales, de nivel socioeconómico medio, varios de ellos procedentes de otros países, principalmente de Europa y Latinoamérica.

Otra de las escuelas se ubica en la Colonia del Valle, que se encuentra en un punto bastante céntrico de la ciudad y por tanto inmersa desde sus principios, en el bullicio de la gran urbe. De igual forma, dado que desde el comienzo fue una hacienda transformada en zona residencial, se ligó siempre a la prosecución del desarrollo moderno arquitectónico y se ha caracterizado por ser una colonia con gran capital y crecimiento económico, poblada y visitada por personas de nivel socioeconómico medio alto.

Una tercera escuela se encuentra en Legaria, ubicada en el noroeste de la ciudad, que es una colonia inicialmente constituida como zona industrial, por lo que actualmente aún se localizan en ella algunas fábricas. En ella también se encuentran muchas unidades habitacionales que fueron construidas para personal del ejército, pero ahora son habitadas por población variada, incluyendo familias de militares y de trabajadores de clase media baja.

Por último, la cuarta escuela se encuentra en el Ajusco, en una zona limítrofe al sur de la ciudad, que se caracteriza por un contraste socioeconómico importante. Por una parte, en esa zona han construido complejos residenciales personas de altos recursos económicos que buscan alejarse de la ciudad y tener amplios espacios para edificar casas grandes y lujosas. Por otra parte, ahí también se han asentado grupos de personas de bajos recursos económicos, que mantienen tradiciones como tener animales de granja dentro de las casas. Esto hace que en los mismos caminos y espacios convivan personas con contextos socioeconómicos sumamente diferentes. Cabe señalar que a pesar de que no todos los alumnos y las alumnas viven en las zonas aledañas a sus escuelas, sí

hay puntos de similitud entre su nivel socioeconómico y su estilo de vida y el entorno social de las instituciones.

De igual forma, estas instituciones tienen particularidades en cuanto a sus idearios. Una de ellas es activa y se esfuerza por mantener tanto a docentes como a alumnos y a padres de familia con un compromiso hacia la institución como una comunidad, no un negocio. Otra de las escuelas es más tradicional, las(os) niñas(os) niñas usan uniforme y se enfatiza en la disciplina, aunque se persigue involucrar aspectos modernos de la educación, como la educación en valores y las actividades deportivas y recreativas de niños y niñas. Otra de ellas es un poco más flexible, no se usa uniforme y se le da mucha importancia al conocimiento de las culturas. Una cuarta es bastante nueva y no cuenta con mucha solidez en cuanto a su base ideológica, aunque muestra elementos de una educación tradicional, como un cuadro de honor.

Entre las características que las cuatro instituciones comparten, están el hecho de ser privadas, bilingües (inglés y español) y laicas, lo cual concierne a importantes aspectos del contexto sociocultural de los(as) niños(as) que participaron en el estudio. Dichos aspectos son discutidos más adelante.

4.5 Procedimiento

Una vez que, con el marco teórico estructurado, se estuvo en posibilidad de plantear un proyecto a seguir para recabar la información, se acudió a varias instituciones educativas privadas para hablar con los directivos y conseguir los permisos para trabajar con sus alumnos y alumnas. La razón por la que se acudió solamente a instituciones privadas fue que el proceso para obtener el acceso tanto a participantes como a instalaciones resulta mucho más rápido y sencillo que el correspondiente a instituciones públicas. Aún así, dicho proceso se llevó a cabo con sumo cuidado y con un respaldo institucional, ya que se otorgaron cartas de presentación dirigidas a las directoras por parte de la Facultad de Psicología.

Al ir contando con los permisos de los directivos, se hacía cita para acudir a la institución a realizar la investigación. En el día citado, se acomodaban los dispositivos que se utilizarían en el espacio facilitado, se pedía que entraran niñas y niños, se trabajaba con ellas(os) a la vez que se recababa información y al despedirse, se les daba un pequeño regalo en agradecimiento por haber participado, el cual no se anunciaba con anterioridad. En los dos grupos en que se filmó, la investigadora fue acompañada por una compañera que apoyó con la videograbación. En los cuatro grupos, la investigadora hizo un pequeño ejercicio de integración para hacer sentir más cómodas(os) a las(os) participantes, dio instrucciones para el juego simbólico y realizó la entrevista grupal.

Conforme se tenía recabada la información de cada grupo, se hacía el análisis de cada uno, buscando roles, valores y escenificaciones realizados en el juego. Una vez que se contó con la información de los cuatro grupos, se llevó a cabo el análisis de resultados, cuyo procedimiento se explica más adelante.

Es importante mencionar que al término del presente estudio, se acudió de nuevo a las instituciones con el fin de brindar una retroalimentación. Se otorgaron en este caso cartas de agradecimiento, junto con un resumen ejecutivo de la información obtenida y que les podría ser de interés o utilidad.

Técnicas para la obtención de información

Juego simbólico de desempeño de roles familiares

Duración aproximada: media hora, considerando el tiempo de organización.

Se les pidió a los(as) niños(as) que jugaran libremente a la familia. Se les solicitó que ellos(as) mismos(as) se organizaran. En dos casos fue posible filmar, en los dos restantes se hicieron anotaciones acerca de los temas que trataron, los roles que tomaron y el valor que le atribuyeron a ciertos elementos del desempeño de roles. El fin de utilizar esta técnica fue conocer las interacciones que se generan

entre los(as) niños(as) ante un evento social cotidiano y representativo de su cultura, de manera que se explorara cuáles son los miembros de la familia más importantes para ellos(as), así como las prácticas asociadas a cada uno y el significado que le dan a las interacciones que tienen esos miembros. Como se planteó en el marco teórico, el interaccionismo simbólico considera que el juego en el que los(as) niños(as) actúan roles es de suma importancia para la socialización, ya que en él se dan procesos en los que los(as) niños(as) salen de sí mismos(as) y se observan desde los puntos de vista de los(as) demás, comenzándose así a dirigir las líneas de acción que conjugarán con las de los otros(as) con el fin de vivir en sociedad, y de esta forma ir conformando su yo social (Blanco, 1995; Shibutani, op.cit.).

Para el desarrollo del juego simbólico, se les proveyó a las(os) niñas(os) de algunos dispositivos, con el fin de que utilizaran los que desearan para organizar su juego. Se les dieron, por tanto, cinco sacos azules de vestir y cinco delantales, todo a su medida, de manera que los usaran como disfraces. De igual forma, se les permitió utilizar una mesa y sillas que las instituciones educativas facilitaron, y se les dieron cinco cajas pintadas de gris. Dichas cajas eran dos grandes y abiertas, una pequeña abierta y dos medianas cerradas. Por último, se les dieron vasos, platos, cucharas, tenedores y servilletas.

Las instrucciones planteadas fueron las siguientes:

“¿Les gusta jugar? ¿Sí? Pues les propongo que juguemos a la familia. Ustedes pueden hacer lo que quieran en el juego. No los voy a calificar ni a regañar. O sea, ustedes cinco son una familia. Ustedes elijan quién es quién, y qué hacen. Ahí tienen unas cosas para disfrazarse y para usar como muebles. Pueden ponerse de acuerdo primero y después jugar. Yo los voy a estar viendo, y los voy a estar grabando. Acuérdense que no importa lo que hagan, yo sólo quiero saber cómo juegan. ¿Todos están de acuerdo en hacer esto? Cuando quieran detenerse o salirse del juego pueden hacerlo. Si no, yo les diré cuándo parar.”

Entrevista grupal

Duración aproximada: media hora

Con el fin de conocer con mayor profundidad y a nivel grupal los significados atribuidos al desempeño de roles familiares durante el juego simbólico, se trabajó con los(as) mismos(as) participantes. Se les preguntó su opinión sobre la trama de la escenificación, los roles elegidos y los valores expresados, buscando que profundizaran en cada uno de estos aspectos. Con esto, el análisis no se limitó al desempeño de roles en el juego, sino que se realizó una reflexión grupal a través de la cual se conocieran los significados que las(os) niñas(os) le atribuyen a su representación lúdica, así como la relación con los valores asociados a los roles que jugaron. A través de esta entrevista, se buscó encontrar una visión relativamente coherente y compartida en el grupo, que provendrá de la interacción entre sus miembros.

La línea diseñada a priori para la entrevista es la siguiente, aunque cabe señalar que se agregaron los temas que iban surgiendo:

“Bueno, ahora les voy a hacer unas preguntas sobre el juego de la familia. Las preguntas van a ser para todos, así que les pido que levanten la mano para que todos puedan contestar, pero uno por uno. A veces, algunas preguntas van a ser para uno nada más, si después de él o ella quieren decir algo más, levanten la mano también”.

- ¿Qué es una familia?
- ¿Qué es lo más importante de una familia?
- ¿Quiénes son las personas que forman una familia?
- ¿Qué hacen esas personas? *Por ejemplo:*
 - a. ¿Qué hace *el papá*?
 - b. ¿Por qué?
 - c. ¿Pueden dar ejemplos de eso? ¿En dónde han visto eso?

- *A quien eligió el papel:*
 - a. ¿Por qué elegiste ser esa persona en el juego?
 - b. ¿Qué fue lo que hiciste cuando jugaste a ser esa persona?
 - c. ¿Por qué?
 - d. ¿Qué te pareció hacer eso?
- ¿Hay alguna otra persona de la familia que no haya estado en este juego?
¿Cuál? ¿Qué hace?
- ¿Cómo se deben de llevar todas las personas en una familia?
- ¿Cómo se deben llevar *el papá y sus hijos e hijas? ¿la mamá y sus hijos e hijas? etc.*
- ¿Cómo son sus familias? ¿Tienen hermanos, hermanas, cuántos, etc.?
- ¿Son iguales todas las familias? ¿Por qué?
- ¿Conocen otras familias muy diferentes de la suya? ¿Por qué son diferentes?
- ¿Cómo se imaginan que será su familia cuando sean adultos? ¿Por qué?

Cabe aclarar que el procedimiento aquí explicado no pudo llevarse a cabo de igual forma en los cuatro grupos. En uno de ellos no hubo tiempo disponible para realizar el juego debido a la reducción del tiempo autorizado por otras actividades de la escuela. En este caso, se realizó sólo una entrevista, pero más profunda, recurriendo también a hipótesis de roles familiares, empleando algunos de los dispositivos que se utilizarían en el juego, como los delantales y los sacos. En otro de los grupos, fue sumamente difícil trabajar con los(as) participantes debido al tipo de interacciones entre ellos(a), que se caracterizaban por ser sumamente violentas. Tanto el juego como la entrevista tuvieron una duración menor de la estipulada.

Consideraciones éticas

Debido a que se acudió a escuelas primarias privadas para acceder a las(os) niñas(os), el permiso de las directoras de dichas instituciones fue fundamental. Al

contar con el permiso, se pidió a las directoras que informaran tanto a las profesoras cuyas clases se verían afectadas por la realización de la investigación como a los padres y madres de las(os) niñas(os) que participarían, que fueron elegidos por las mismas directoras o las profesoras. Esto fue de suma importancia, ya que los(as) participantes fueron menores de edad. De igual forma, el consentimiento de niñas y niños fue primordial en la realización del estudio, de manera que se fuera congruente con la perspectiva del estudio, que las(os) considera seres activos en la toma de decisiones de sus vidas.

Otra consideración importante giró en torno al registro de la información, ya que en un inicio se planteaba filmar tanto el juego simbólico como la entrevista grupal. Dicho registro gráfico sólo fue permitido en dos de las escuelas, ya que en las otras dos las directoras no accedieron a que se recabara de esta manera la información. El registro gráfico de las dos escuelas que permitieron que se filmara no fue publicado, sino utilizado únicamente con el fin de obtener la mayor cantidad de información de las interacciones entre los(as) participantes. Tanto en las transcripciones de estos registros como en las anotaciones hechas en los otros dos grupos, no se mencionaron los nombres de los(as) niños(as), utilizándose una nomenclatura genérica, como Niña 1 o Niño 2. Los nombres de las instituciones educativas tampoco fueron reportados, manteniéndose su anonimato.

Análisis de resultados

Categorías a analizar

La categorización se realizó en las transcripciones hechas tanto del juego como de la entrevista de cada uno de los grupos participantes. Esto se hizo marcando de tres colores distintos la información escrita. Un color correspondía a la representación de roles sociales, otro a la escenificación de mundos sociales imaginarios y otro a la realización de valores. En el apéndice, se da un ejemplo de esta codificación, utilizando tres tipos de subrayado en vez de los colores. Por

supuesto, todo el tiempo se tuvo presente que las tres categorías están íntimamente relacionadas; sin embargo, esta codificación fue útil para analizar los resultados obtenidos.

Representación de roles sociales

Los roles sociales son símbolos que cuentan con un significado social, intersubjetivamente elaborados y compartidos. A partir de la interacción con otras personas, se aprenden los símbolos que designan las posiciones de los componentes relativamente estables de las estructuras sociales, que tienen expectativas de comportamiento derivadas del reparto convencional de roles (Stryker, 1983; en Blanco, 1995). En el presente estudio, con el fin de analizar los significados que tienen los diversos roles familiares para los (las) niños(as), se observará la representación de los roles en escenificaciones hechas por los participantes. De igual forma, se registró cuáles fueron los papeles más deseados y los más rechazados por los grupos de niños, así como la manera de representarlos y de interactuar con los demás a partir de la representación de un rol específico.

Escenificación de mundos sociales imaginarios

Un mundo social es un conjunto de respuestas mutuas generalizadas. Es un área cultural que se delimita por la comunicación que se da dentro de ella. Estos mundos sociales conforman los grupos de referencia, que son marcos que el individuo utiliza para actuar ante las situaciones (Shibutani, op.cit.). Los mundos sociales a los que la mayoría de las(os) niñas(os) en edad escolar pertenecen es la escuela, su grupo de pares, el hogar, y los medios de comunicación (televisión, películas, radio e Internet principalmente). No obstante, en este estudio, el foco de atención fue la escenificación del mundo social imaginario de la familia, por lo que se propuso observar de qué manera las(os) niñas(os) crean este conjunto de respuestas con una coherencia compartida a través de sus interacciones en el juego simbólico. Los demás grupos de referencia y su influencia en la

escenificación fueron explorados en la entrevista grupal posterior a la representación.

Realización de valores

Para la perspectiva a partir de la cual se trabajó en este estudio, los valores son los elementos culturales que orientan los actos de las personas hacia los objetos en función de lo que éstos significan para las primeras. A partir de la socialización, en la cual se dan interacciones que van definiendo los roles sociales y lo que se espera de ellos, el individuo aprende los valores de objetos sociales simbólicamente compartidos (Blanco, op.cit.). La familia es el primer entramado social y simbólico en el que el individuo participa, por lo que los roles que se dan en este conjunto de personas otorgan al individuo los primeros significados compartidos, cuya base está en los valores. Por esto mismo, a partir de la representación de los roles familiares, se observó la realización de los valores mediante las interacciones que se produjeron en el juego simbólico, considerando que es en nuestras acciones y participaciones dentro del contexto social y su correspondiente red simbólica compartida, donde nuestros valores realmente se expresan.

Análisis global

Al contar ya con las transcripciones categorizadas, se realizó un análisis global de los cuatro grupos, identificando los valores y contravalores manejados en la interacción entre los(as) participantes, contemplando lo sucedido dentro del juego de roles, en las pausas que las(os) participantes daban a éste, así como en las entrevistas realizadas posteriormente.

Con el fin de realizar un análisis profundo de los valores y contravalores extraídos, integrándolos con otros importantes significados compartidos, se describió cada uno y se relacionó con los estereotipos de rol a los que se les atribuye la ausencia o presencia de dicho valor o contravalor, así como con el mundo o los mundos

sociales en los que éste es parte del entramado simbólico que se maneja entre sus miembros. Con esto, se pretendió explorar la significación que se les da a las líneas de acción que son importantes para los(as) participantes, considerando lo deseable o indeseable para cada persona en su rol, en un área cultural concreta, lo cual es concebido en este estudio como un proceso sumamente importante del desarrollo social de cada persona y del mantenimiento de grupos sociales que comparten significados. Este análisis se presenta en forma de tabla en el siguiente capítulo, correspondiente a los resultados, de manera que se comprenda la información con la que se trabajó para discutir los resultados con el marco teórico del que se partió. No se incluyen las transcripciones de los juegos simbólicos ni de las entrevistas, sino que se muestra la forma en que dichas transcripciones fueron interpretadas.

5 Resultados

A partir de lo planteado a los(as) participantes, ellos(as) se otorgaron mutuamente roles y jugaron a la familia, utilizando los dispositivos a los que se les dio acceso. Posteriormente, participaron en una entrevista grupal. A partir de esto, se obtuvieron transcripciones tanto de los juegos como de sus pausas y de las entrevistas. Un ejemplo de estas transcripciones se presenta en el apéndice del presente trabajo.

Principalmente, los(as) participantes representaron a la familia delimitada al hogar, con lo cual contribuyeron las condiciones presentadas en la investigación. Utilizaron las cajas pintadas de gris otorgadas como muebles de la casa, ya fueran camas, mesas, o aparatos electrónicos. La delimitación de las recámaras correspondientes a cada miembro de la familia fue también parte importante de la escenificación del hogar.

Por otro lado, los roles elegidos fueron en su mayoría de hermanas, para lo cual hay que considerar que las niñas eran gran parte de los grupos. El rol del padre fue elegido sólo en una ocasión, y no con mucho entusiasmo. Por su parte, el rol de la madre fue parte muy importante de los juegos. Los delantales fueron utilizados con fervor por todas las niñas, y los sacos fueron rechazados por ellas e ignorados por los varones. Las mascotas fueron también papeles deseados en las representaciones.

Por último, las actividades más importantes recreadas fueron las relacionadas con la comida, el descanso y la interacción con los medios de comunicación. La preparación de la comida, así como su ingesta ya fuera en grupo o individualmente, fueron temas centrales en los juegos. Las peleas entre las(os) participantes fueron sumamente frecuentes, ya fuera representando los roles familiares como en las pausas de los juegos, al desempeñar los roles de pares.

5.1 Análisis de resultados

A continuación se presentan los valores y contravalores que se interpretaron de las expresiones de las(os) niñas(os). La clasificación se efectuó a partir de una interpretación de los significados manejados en el juego simbólico, en sus pausas y en las entrevistas.

Los valores representan lo deseable, mientras que los contravalores reflejan lo indeseable. Esta división puede referirse a distintos polos de un mismo atributo, como lo es la comunicación (positiva vs negativa) como de distintas características de un elemento cultural (trabajo) como de elementos opuestos (riqueza vs pobreza).

De igual forma, los valores y contravalores se presentan de forma agrupada. El primer grupo se denomina interacción con las normas de trato con otros, y contiene valores relacionados con las relaciones que se generan entre miembros de la familia, como la reciprocidad, la ayuda y la comunicación, así como otros asociados a relaciones de pareja, como la atracción y el amor. El segundo grupo corresponde a las interacciones con el espacio, considerando que el hogar representa un mundo del que también se esperan ciertas características, como la seguridad y el orden. Por último, se plantea un grupo de valores asociados con la interacción con las dimensiones de la propia identidad, los cuales también se ponen en práctica a partir de las relaciones con otros(as), como la feminidad y la masculinidad.

En la presente codificación, se utiliza *letra cursiva* para referirse a las interpretaciones del estudio, y la letra recta para referirse a los datos como fueron mencionados o actuados por los(as) participantes. Esta estrategia de exposición se eligió con el fin de respetar las argumentaciones de las(os) participantes, mientras se realizaba una labor de indagación de los significados que dichas argumentaciones reflejaban.

Dentro de esta estrategia, se incluyó en cada valor o contravalor una especificación de los estereotipos de rol relacionados con él, así como de los mundos sociales en los que es un elemento simbólico importante. Los estereotipos de rol se consideraron desde el punto de vista de la intersubjetividad, ya que a pesar de que los significados de los valores y contravalores son compartidos, corresponden a tipos de personas específicos en las delimitaciones culturales del *sí mismo* y del *otro generalizado*. De esta forma, la identidad se va configurando desde la concreción comunicativa de lo que son los(as) demás y de lo que es la persona, así como lo que se espera de ella y de otros(as). Así, lo estipulado aquí como estereotipos de rol provino principalmente de las interpretaciones de las representaciones de rol que hicieron los(as) niños(as) en el juego.

Por su parte, los mundos sociales representan los “límites” de las áreas culturales en las que el valor o contravalor específico tiene un significado importante, y su consideración en el análisis viene de las escenificaciones que los(as) participantes realizaron de los mundos imaginarios a los que se refirieron.

Por tanto, el siguiente análisis considera a los valores como una parte sumamente vinculada de la vida social con otros elementos culturales, tal como el interaccionismo simbólico plantea.

Valores	Contravalores
Interacción con las normas de trato con otros(as)	
<p>Reciprocidad: <i>tanto dentro del juego (relaciones entre roles familiares) como en su interacción entre pares en las “pausas” del juego y en la entrevista, los(as) participantes mostraron dar gran importancia al respeto de normas sociales, como la territorialidad o espacio personal (‘aquí duermo yo’, ‘eso es mío’), la jerarquía o autoridad, los turnos de palabra (en las conversaciones) y el reconocimiento (‘no me molestes’). Constantemente exigieron el respeto a dichas normas, y dieron a cambio lo que recibieron. Si se faltaba a las normas, se contestaba con la misma falta. Si se mostraba deferencia o consideración por el otro, se otorgaba lo mismo. A favor de la reciprocidad, constantemente hicieron uso de la negociación, como forma de interacción utilizada para establecer límites, para evitar llegar a la violencia.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>en la norma de reciprocidad, el trato no es persona a persona, sino rol a rol, puesto que las normas sociales van en función de los diversos roles desempeñados. Por ejemplo, a los adultos se les respeta más, teniendo ellos mayor autoridad y ejerciendo más control y poder. En cambio, los(as) niños(as) merecen</i></p>	<p>Violencia (peleas): <i>concretada en golpes, gritos, insultos, señalizaciones incriminatorias con el dedo, entre otras. En ligera medida puede causar gracia. Los(as) participantes la justifican cuando se falta al respeto o cuando se quitan cosas, o para reclamar lo propio, es decir, cuando se comete una falta a la norma de reciprocidad. Llevado a un extremo, se actuó constantemente el juego violento de matar (dentro del juego puede ocurrir un asesinato: entre perros y gatos se matan, un niño quiere matar a niñas, el bebé quiere matar al padre, cuentan anécdotas de bichos o animales muertos, se puede pretender matar en un campo de francotiradores).</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>está permitida entre niños(as) o entre perros y gatos. El discurso dice que no debe existir dentro de la familia, aunque en la práctica ocurre entre hermanos(as) en gran medida y naturalizado. También hay peleas en la pareja, padres y madrastras, las cuales son por tonterías y alejan a las(os) hijas(os) por ello. Consideran</i></p>

más atención que los adultos. En cuanto a la consideración por el otro (a la que ellos(as) se refieren como respeto o amabilidad), en la familia es muy importante, aunque algunos miembros, como los hermanos, no necesariamente lo hacen. Fuera del juego, entre pares, a veces se piden permiso para pasar o dejan hablar a los(as) demás, siempre ateniéndose a dar lo que los(as) otros(as) les dan.

Mundo social: la reciprocidad se exige tanto en los mundos imaginarios como en el real, por medio de la comunicación ('yo no me estoy llevando así contigo') o la violencia. La reciprocidad es parte esencial dentro de un hogar, debido a la convivencia diaria, así como en la escuela. La negociación de la norma de reciprocidad se lleva a cabo entre iguales, como lo es entre pares. La diferencia percibida de jerarquía social (obediencia a la autoridad), como ocurre entre padres e hijos(as) o entre maestra y alumnos(as), sigue considerándose con más valor que la exposición de las ideas de cada persona. Esto podría promulgar el uso de otras formas de exigir respeto, como lo es la violencia explícita o implícita, ante la idea de una diferencia jerárquica (por ejemplo,

normal que los niños peleen, pero no que los adultos lo hagan. Las madres o padres son violentas(os) con sus hijas(os) en momentos de desesperación, y las(os) hijas(os) adolescentes se pelean con sus padres y madres. En forma de juego, los bebés pueden ahorcar a sus padres. Los hombres malos, como los ladrones, son violentos al usar armas de fuego. Los hombres, como los padres o los niños, pueden acceder a la violencia física. Las niñas también, pero a medida que crecen para "ser mujeres" hacen más uso de la violencia verbal.

Mundo social: en el juego se permite, hasta cierto punto, ya que es un mundo conformado por niños y niñas, a los(as) que se les permite ser violentos(as), aunque supuestamente están en el rol de adultos. Por esto mismo, hacen cambios frecuentes entre el juego del desempeño de roles familiares y un juego entre pares común, basado en la violencia. En el espacio del hogar también se lleva a cabo, aunque se pretende ocultar. En la escuela está regulada por la autoridad, que a fin de cuentas también participa de la violencia. En cuanto a los medios de comunicación, muchas veces éstos resultan espacios donde la violencia es permitida y promovida, como en el videojuego mencionado 'Mario Bros', con el cual están en contacto principalmente los niños varones. En ese mundo, se mata y agrede constantemente

<p><i>ante la percepción de la superioridad del hombre ante la mujer, o de un miembro de la familia ante un trabajador de la casa).</i></p>	<p><i>para ganar puntos. Esto, junto con otras ideas de la muerte (observada aquí como extremo de la violencia) que manejan los medios de comunicación, pueden no estar creando conciencia de ella en niños y niñas, sino una naturalización. Por ejemplo, en la película de “El Cadáver de la Novia”, el protagonista constantemente alterna entre el “mundo de los vivos” y el “mundo de los muertos”).</i></p>
<p>Compartir: <i>implica para las(os) participantes prestar las cosas. Se relaciona con la reciprocidad mencionada antes, en cuanto al intercambio “justo” de pertenencias.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>se considera que los(as) que se comparten son los(as) que se quieren o los(as) que se caen bien. Por lo mismo, el rol de amigo(a) o el de familiar es el (la) que debe prestar y al (la) que se le debe prestar.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>dentro del hogar, el compartir las cosas es considerado por las(os) participantes como de suma importancia para el mantenimiento de la paz de todos los miembros de la familia. En cuanto al mundo</i></p>	<p>Egoísmo: <i>los(as) niños(as) se refieren a este contravalor como “envidia”. Está mal visto, pero correspondido, dado el gran valor dado a la reciprocidad. Implica no querer prestar sus cosas, acusar con la autoridad de situaciones que le afectan a uno(a), señalar en forma incriminadora. Todo esto ocurre en las pausas del juego simbólico.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>es referido por los(as) participantes como un contravalor para todas las personas, pero si se relaciona con todo lo visto del rol de la madre, ésta no puede presentar ni una señal de egoísmo, ya que ella debe “ser para otros”. Por tanto, aunque no se permite el egoísmo en nadie, a la madre se le niega rotundamente.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>en la escuela se menciona claramente como algo mal visto. En la familia, se sugiere que no es permitido porque con ella se vincula la idea de compartir todo. En cuanto a los medios de comunicación, éstos</i></p>

<p>de los pares, en las pausas del juego, las decisiones en cuanto a con quién se comparten las cosas juegan un papel importante en las conversaciones, las relaciones y las definiciones identitarias de niños y niñas ('yo a ella no le presto, a ella sí').</p>	<p>exaltan el jugar de manera individual, lo cual restringe las oportunidades de aprender a no ser egoístas.</p>
<p>Ayuda: a pesar de ser valorada por las(os) participantes, cabe sugerir como interpretación que la ayuda inmediatamente deslinda de la responsabilidad de lo que se está haciendo, ya que se está "ayudando", no se están haciendo las cosas de manera conjunta con otros(as).</p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> en el juego y en la entrevista expresaron que los hijos y las hijas (más éstas) ayudan a sus madres a limpiar, a tender camas, a lavar trastes, y los padres ayudan a las madres a cocinar.</p> <p><u>Mundo social:</u> la ayuda sucede en la casa, ya que es ahí donde las actividades se hacen de forma inequitativa. En la escuela, todos deben hacer las cosas juntos, por ejemplo, en trabajos de equipo. Sin embargo, en los quehaceres domésticos, la principal responsable es la madre, los demás sólo "ayudan", quitándole cierto agobio o sobrecarga. Cabe considerar que tal vez sea la misma madre la que no permita que se repartan las tareas equitativamente, puesto que al tener ella todas las responsabilidades</p>	

<p><i>del hogar, tiene también todo el control sobre él y sobre los que se desenvuelven en él.</i></p>	
<p>Amistad: <i>observado fuera del juego, en la interacción entre pares. Lazo social valorado, excepto en uno de los grupos, donde los(as) niños(as) tenían una dinámica difícil entre ellos(as). En sus interacciones en las pausas del juego y en la entrevista, se observó que la amistad se relaciona con la empatía y el intercambio, y es la relación en la que la reciprocidad es más respetada. De igual forma, se sugiere que representa una relación de cooperación, en la que se buscan hacer cosas juntos, pero también implica cierta competencia, en cuanto a que son los(as) amigos(as) con los que los(as) niños(as) se comparan en primera instancia, tanto en atributos personales como en logros. Esto es parte fundamental de su identidad.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>se sugiere que un amigo también es un rol estereotipado, que implica ser una persona que conoce bien al otro, que sabe lo que le gusta (como cuál es su animal favorito), cuáles son los miembros de su familia, que lo escucha, que le presta sus cosas. En uno de los grupos, no fue posible unir este estereotipo de cooperación con el tipo de interacciones violentas a las que</i></p>	

<p><i>están habituados los(as) niños(as). Por otra parte, se mantiene la idea de que es entre los pares donde se forman las amistades, por lo que los miembros de la familia no se conciben como amigos(as), ni siquiera los(as) hermanos(as).</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>se sugiere que para los(as) niños(as) en la actualidad, debido a que la actividad con los(as) vecinos(as) se ha reducido, las(os) amigas(os) se conocen principalmente en la escuela o en las actividades extracurriculares. Esto se relaciona con la confluencia en lugares específicos. Sin embargo, no es la única razón por la que unos o unas se hacen amigos. Dentro de los grupos, hay preferencias y divergencias, por lo que algunos lazos son más fuertes que otros. En los medios de comunicación, la amistad en cuanto a la reciprocidad se valora mucho, como lo es el caso de la película mencionada, “Barbie y el castillo de diamantes”.</i></p>	
<p>Comunicación positiva: <i>tanto la “plática” como la escucha fueron partes de la convivencia familiar muy valoradas por los(as) participantes. Escuchar es para ellos(as) una muestra de deferencia, por lo que su negación es una agresión. Por ejemplo, una niña, queriendo agredir a otra, se tapó los oídos cuando le estaba diciendo</i></p>	<p>Comunicación negativa: <i>observada en la interacción entre pares. No se profundizó mucho en ello, pero una niña fue muy criticada por ser chismosa, en el sentido de la difamación. Tanto ella como las que se veían afectadas, recurrían a la acusación, saliéndose del juego para comunicar algo que dañara a las otras. Esto se relaciona con la reciprocidad</i></p>

algo. En cuanto a la “plática”, se consideró parte elemental de la convivencia (‘platico con mi papá viendo el futbol’, en las pausas del juego de roles platican entre ellos(as), contándose anécdotas), de la creación y fortalecimiento de lazos y como herramienta para solucionar problemas (‘mis papás se arreglan platicando’). En la entrevista, en general se muestran abiertos(as) a relatar sus experiencias, prestando atención a los(as) demás e incluso completando lo que los(as) otros(as) no mencionan sobre sus vidas. Por esto mismo está relacionado con la atención a los(as) otros(as). De igual forma, los(as) niños(as) hablan de la “tranquilidad” como una forma de solucionar los problemas entre miembros de una familia, en especial entre los padres (‘para no pelear hay que tranquilizarnos’).

Estereotipo de rol: los(as) participantes consideran a la comunicación positiva como un atributo agradable en cualquiera (‘ella es buena porque platica con los demás’). Sin embargo, la conversación o comunicación se procura principalmente con los seres queridos o deseables, más que con los que se convive diariamente.

tan valorada por los grupos, por lo que se “paga” con una falta a la confidencialidad, al no reconocerse la propia. De igual forma, se mencionó en la entrevista, no en el juego de roles, la desaprobación de las “groserías” o malas palabras. A pesar de no haber mencionado ninguna “mala palabra” durante el estudio, se criticó marcadamente a algunas personas por utilizar esta clase de palabras. Cabe aclarar que las(os) niñas(os) probablemente no entiendan los significados de las palabras, pero saben que no las deben decir tal vez por las reacciones de los adultos. Sin embargo, una de las participantes enseña esas palabras a su hermanito, lo cual a ella le da risa. Sabe que está haciendo algo que no les gusta a los demás.

Estereotipo de rol: en este caso, fueron las niñas las que dieron importancia a esta característica de otra niña, tal vez denotando la relevancia de las actividades expresivas tanto positivas como negativas que se atribuyen a las mujeres. En cuanto a la grosería, en este caso, es la hermana mayor (una de las participantes) la que le enseña groserías a su hermano, por lo que se sugiere que un aparente signo de adultez implica saber malas palabras. Sin embargo, es considerado

<p><u>Mundo social:</u> <i>tanto en la familia como en la escuela es importante escuchar las indicaciones otorgadas. Entre pares, escuchan anécdotas y chistes, así como ideas para el juego. En la entrevista mencionaron que la conversación (plática) se lleva a cabo en el hogar, siendo parte importante de la convivencia con la familia. Como se observó en el juego, en los mundos de la televisión y los videojuegos no existe, ya que no hay retroalimentación por parte de los(as) niños(as). En el juego se lleva a cabo para establecer acuerdos con respecto a lo que se está haciendo, lo que implica una negociación y una reciprocidad (de la que se habló antes).</i></p>	<p><i>por los(as) otros(as) niños(as) como una falta de respeto.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>en este caso, fue entre pares fuera del juego de roles que se generó el contravalor de la difamación o el chisme. De igual forma, a pesar de que las “malas palabras” son escuchadas por niños y niñas en un inicio de los adultos que les rodean, es entre pares que se comparten esos nuevos conocimientos, tal vez como complicidad de poseer algo del “mundo adulto”, o de rebelarse contra él.</i></p>
	<p>Venganza: <i>significa para los(as) participantes el hacer algo considerado malo, como molestar o querer matar a alguien, ante la violencia ejercida por otros. Se relaciona con la reciprocidad, pues se lleva a cabo como “desquite” ante una falta de respeto a alguna norma social, como lo es la territorialidad.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>se sugiere que son los niños varones, dado el carácter impulsivo que se les atribuye, los que pueden pensar en la venganza, así como por la idea de “macho que no se deja”.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>va en función de los roles, por</i></p>

	<p><i>ejemplo, un acto en contra de la territorialidad de un niño, por parte de un adulto, es justificado, como se expresó en el juego de roles y en la entrevista, pero en las pausas del juego se observó que por parte de un par un acto de este tipo está sobrepasando la norma de reciprocidad, lo que causa un sentimiento de haber sido ofendido o no respetado, y por lo tanto, un deseo de venganza.</i></p>
<p>Juego: <i>aquí cabe hacer la distinción entre el juego simbólico como generador de múltiples ejercicios de interacción y lenguaje, y la dimensión lúdica del juego. Además de ser un mundo social, el juego es una forma de interacción muy apreciada por las(os) participantes tanto con la familia como con los(as) pares, en el sentido de la diversión y la distracción que representa (la hora de recreo fue expresada como algo sumamente importante por los y las participantes).</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>a pesar de que se juega tanto con la madre como con el padre, la principal actividad del padre con sus hijos(as) es el juego. A la madre casi no se le considera en ello. Esto se vincula con el estereotipo de rol de madre, que debe dedicarse a cuidar y dar cariño a su familia, y a realizar las labores domésticas, mientras que el padre sale a trabajar y regresa a jugar con sus niños(as). También se</i></p>	

relaciona con la idea de que los hombres son más inquietos que las mujeres, por lo que ellos pueden jugar y ellas deben estar tranquilas o serias. Entre niños y niñas juegan, aunque cosas distintas. En el juego, se observó que las niñas estuvieron más interesadas en jugar a la familia, negociando roles y direcciones del juego. Los niños, por su parte, no se mostraron muy interesados, pero comentaron en las entrevistas que suelen jugar videojuegos, lo cual las niñas casi no hacen. Esto se relaciona con las expectativas culturales en cuanto a las actividades de hombres y mujeres. Las niñas deben mostrar interés en juegos en los que se converse y se exprese. Los niños deben buscar juegos que representen retos y competencias, como lo son los actuales videojuegos.

Mundo social: los participantes expresaron que en la familia, el juego se realiza principalmente con los(as) hermanos(as) y el padre. En la escuela, la hora del recreo, que es cuando más se juega, es considerada por los(as) participantes como sumamente importante ('¿Qué hora es? ¿Ya es recreo?'- al sonar el timbre). En cuanto al papel de los medios, cabe destacar que éstos están ahora abriendo espacios donde se puede jugar de manera individual, disminuyendo el tiempo de interacción con

<p><i>otros, aunque se interactúa con el software (en la entrevista mencionaron que ven la televisión solos, y en el juego jugaron videojuegos de manera individual). Por lo tanto, se sugiere que el juego se empieza a convertir sólo en una forma de entretener a los(as) niños(as), en vez de en una serie de actividades que promuevan en desarrollo socioafectivo de niños y niñas.</i></p>	
<p>Trabajo: <i>en el sentido de la parte económica de la familia, el trabajo puede ser visto por las(os) participantes como deseable porque se liga a traer dinero y bienes materiales. No se relaciona con hacer algo que a una(o) le gusta.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>los papás se dedican a trabajar fuera de casa, regresando a jugar con sus hijos. Las mamás en cambio, pueden trabajar, pero deben llegar a cuidar a su familia. El esposo debe trabajar para dar dinero y mantener a su familia, la esposa puede trabajar para ser más ricos. Por lo tanto, los(as) participantes consideran que para el padre es la obligación que tiene con su familia, mientras que para la madre es una opción.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>el trabajo es considerado fuera de la casa, lo cual implica que todo lo que se hace dentro de ella no es trabajar, tal vez debido a que es un conjunto de actividades no remunerado.</i></p>	<p>Trabajo: <i>sin embargo, en la dimensión de convivencia, puede ser visto por las(os) participantes como indeseable porque implica mucho tiempo y esfuerzo, lo cual aleja a la persona de su familia.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>para niños y niñas es un castigo ('ella quiere que nosotros trabajemos'). Para padres y madres, implica menos tiempo para estar con sus hijos(as), los cuales se ponen tristes de que lleguen tarde, refiriéndose con hastío a las largas jornadas laborales de sus padres. Para la madre, trabajar implica alejarse de su familia.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>por lo mismo que sucede fuera de la casa, se ve como indeseable el mundo alejado del hogar en el cual se desenvuelve el trabajo. En la escuela puede ser concebido como hacer tareas.</i></p>

Convivencia: *dadas las nuevas estructuras familiares, las(os) participantes expresaron que el convivir o “estar juntos” o unidos se convierte en el principal pilar de la familia para los(as) niños(as) que experimentan estas realidades, más que sólo estar en el mismo espacio. Su importancia entonces radica en el papel que juega en el fortalecimiento de lazos sanguíneos o no sanguíneos (‘las mascotas son parte de la familia porque convives con ellas’). Esto sugiere la relevancia de la función afectiva sobre la productiva de la familia, dado que es un grupo social cuyas dimensiones sentimental y reproductiva son lo que lo distingue de otros. Cabe destacar que en cuanto a la función reproductiva, aunque actualmente se cuestiona la idea de que la reproducción sea necesaria en una familia, los y las participantes dejaron claro que “una familia sin hijos no es familia”. La convivencia se concreta en actividades como jugar, comer y platicar.*

Estereotipo de rol: *el rol de familiar actual es para algunas(os) de las(os) participantes, no el que vive con los otros miembros, sino el que convive con ellos. Por lo mismo, es importante la búsqueda de pasar el tiempo juntos (‘veo a mi papá (divorciado de la madre) los domingos’). Sin embargo, en las entrevistas expresaron que la persona que*

<p><i>más tiempo debe convivir con los(as) niños(as) es la madre ('yo cuando sea mamá, no voy a trabajar, para tener tiempo con mis hijos'). Aunque los(as) participantes se refieren a la convivencia simplemente como "estar juntos" o "hacer cosas juntos", cabe aclarar que la convivencia que los padres y madres tienen con sus hijos(as) tiene como importante misión la crianza, la cual los(as) niños(as) no tienen tan presente. Es interesante notar que existen diferencias en cuanto a la expresión del valor que se le da a la convivencia. Por ejemplo, en la entrevista se mencionó que hay personas como la sirvienta y el chofer que conviven con los(as) niños(as) a veces más que los mismos padres (comen juntos) y aún así no se consideran parte de la familia. En ese caso, se anteponen las diferencias de clase social atribuidas culturalmente en cuanto a la estrechez de los vínculos emocionales. De igual forma, se diferencia (tal vez por insistencia de los padres ante el miedo de perder sus roles) el vínculo laboral con el afectivo o consanguíneo.</i></p> <p>Mundo social: <i>aquí se ve la trascendencia que tiene la familia como mundo social, que va más allá del espacio de la casa.</i></p>	
<p>Presencia: <i>a pesar de resaltar más la importancia de convivir con la familia, la idea de "vivir con ellos" o "cerca de ellos" fue</i></p>	<p>Ausencia: <i>el no estar presente o no convivir con los demás miembros de la familia, no asumiendo su rol de familiar, se considera por</i></p>

también mencionada como parte importante de la familia, por parte de los(as) niños(as) cuyos padres no están divorciados.

Estereotipo de rol: *en nuevas estructuras familiares no es necesaria la presencia de los familiares en la casa, con la excepción de la madre, que sí sigue debiendo estar en el mismo lugar que sus hijos, dado que es la encargada de protegerlos y cuidarlos. La presencia del padre no es tan importante, como se observó al no ser necesario su rol en el juego simbólico de dos de los grupos. En la entrevista, se expresó que otros miembros, como los(as) hermanos(as) mayores, pueden no estar tan presentes en la vida de los(as) niños(as), dadas sus actividades diversas. En cambio, por lo visto la presencia de las mascotas en las casas de los participantes es de gran importancia, considerándoseles por ello parte de la familia (en la entrevista), y roles importantes a desempeñar en el juego simbólico.*

parte de las(os) participantes un contravalor, provocando en los demás miembros de la familia tristeza, extrañamiento e incluso rechazo. A esto se une la idea de la muerte, a la cual se refieren de manera distinta que el “matar” antes mencionado. En este caso, la muerte implica la ausencia de un miembro de la familia (se habla de la muerte de los abuelos, bisabuelos e incluso de un hermano, sin darle mucha importancia), aunque aparentemente es considerada algo normal.

Estereotipo de rol: *la ausencia de cualquier familiar está considerada por los(as) participantes como mala, aunque a algunos se les permite más que a otros. La madre debe estar presente siempre, aunque en las nuevas formas de vida trabaja mucho, como se expresó en la entrevista. A pesar de esto, ella debe estar atenta todo el tiempo a lo que pasa con la familia, como se realizó en el juego simbólico. Por otra parte, la ausencia del padre ocurre con mayor frecuencia. Por ejemplo, en los divorcios mencionados, es el padre el que se va de la casa, cuando un padre llega muy tarde de trabajar, la hija se pone triste, y ante la mención de una niña en la entrevista de no vivir con el padre, hay reacciones de rechazo o de encontrar algo malo por parte de los otros niños (‘¡cómo!, ¿no tienes papá? - ‘sh, cállate, no digas nada’). De igual forma, es importante notar que en el*

<p><u>Mundo social:</u> <i>en este caso la presencia se limita al espacio o mundo de la casa.</i></p>	<p>juego simbólico el padre estuvo ausente. <i>En cuanto a la muerte, generalmente son los ancianos o ancianas los que pueden morir, así como los animales no humanos. No se considera la posibilidad de que los niños o niñas mueran.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>en este plano, fue posible observar que cada grupo de niños se desenvuelve en entramados simbólicos distintos, a pesar de que los mundos sociales son siempre la familia, la escuela y los medios. En un grupo, las nuevas estructuras familiares son más frecuentes, por lo que la ausencia física del padre en la casa no es considerada “mala”, como es en el caso de otros. Sin embargo, la ausencia de éste en la familia en sí, se resiente en todos los grupos. Esto puede ser debido a que el padre representa una figura de autoridad en el grupo familiar, sobre todo por su papel de proveedor. En cambio, en el espacio del hogar, es la madre la que es la máxima autoridad. Ahí, ella es la que manda, por lo que su ausencia en ella es más resentida.</i></p>
	<p>Soledad: <i>el estar solo ante una exclusión por parte de la familia es un contravalor que provoca ‘coraje’ o extrañeza. Esta soledad puede estar relacionada con la convivencia (‘ese papá era solo, no le hacía caso a nadie, así no son los papás’), o con la literalidad de estar solo físicamente (‘se van al parque con</i></p>

	<p>mi hermanita y me dejan solo'), <i>pero no se relaciona con aislarse por propia voluntad, sino con ser alejado del grupo familiar. Fuera del juego de roles, en la interacción entre pares, ciertas niñas fueron excluidas de los grupos, causando gran tristeza y violencia de su parte.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>en la entrevista se expresó que los(as) hijos(as) mayores pueden ser víctimas de la soledad, dado que a los pequeños se les consiente todo el tiempo. Se sugiere que la importancia de las mascotas radica en que pueden ser un importante alivio ante la soledad que viven niños y niñas.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>como mencionaron en la entrevista, la soledad puede suceder en la casa. En la escuela y con los pares, puede haber niños o niñas solitarias, que se aíslan y juegan solos, como se observó en dos de los grupos estudiados. En cuanto a los medios de comunicación, se sugiere que son ahora una forma de reforzar la soledad, al pretender que con ellos ésta se evita ('no me importaba que me dejaran solo, tengo el "Guitar Hero"'), ya que se puede estar con ellos de manera individual, incluso siendo ésta una forma más valorada de disfrutarlos.</i></p>
<p>Cuidado: <i>las(os) participantes lo relacionaron con el cariño y con no dejar que te pase nada malo, aunque en el juego realizaron un vínculo también con la</i></p>	<p>Descuido o negligencia: <i>se sugiere que está ligada a la violencia, ya que en ambientes violentos los(as) niños(as) no prestan atención a los demás, y el descuido por parte de padres</i></p>

vigilancia y el procurar que todos estén en su lugar y bajo control. Por lo mismo, implica un intercambio entre el sentirse protegidos por parte de niños y niñas, y controlar a todos por parte de la madre o de los adultos. Considerado por los(as) participantes como parte muy importante de la familia.

Estereotipo de rol: *los(as) familiares cuidan a los(as) niños(as), en especial la madre, que siempre está atenta a que todos estén bien. En el juego, las niñas que jugaban el rol de madre (o de hermana como sustituta de la madre) se preocupaban, por ejemplo, porque todos comieran. Además, realizaban gestos y discursos de vigilancia ('no hay suficientes cucharas, pero yo las vi'). En la entrevista, se expresó que el padre u otros miembros como los(as) abuelos(as) cuidan a los(as) niños(as) cuando no está la mamá.*

Mundo social: *el cuidado se remite al hogar y a la familia.*

y madres causa 'coraje'. En las pausas del juego, fue ser usada como defensa ante agresiones.

Estereotipo de rol: *como se expresó en el juego y en la entrevista, el padre no les presta atención a sus hijos todo el tiempo, llegando tarde (lo cual causa tristeza), o haciendo caso al niño y no a las niñas. La madre, en cambio, no puede incurrir en la desatención, a menos que, junto con el padre, desatienda al hermano mayor por cuidar a los más pequeños.*

Mundo social: *se sugiere que la desatención puede tener lugar en todos los mundos sociales de los que participan las(os) niñas(os), dependiendo de las formas de interacción. En el hogar fue evidenciado en este estudio, pero también se identificaron indicios de que en algunas escuelas sucede. Con los pares en las pausas del juego, determina en gran parte las negociaciones con respecto a lo que están haciendo. Los medios de comunicación exigen*

	<p>y capturan la atención por parte de los(as) niños(as), y puede ser que el exceso de estímulos se confunda con atención de vuelta, siendo esto falso.</p>
<p>Cariño: <i>el afecto es central en la vida familiar, lo cual fue actuado en el juego. Se concreta en abrazos, besos y uso del diminutivo ('hermanita') entre miembros de la familia.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>los(as) participantes relacionan inmediatamente el rol de familiar con el cariño. Por ejemplo, el lazo con el padre es considerado más importante que otros debido al cariño que se le tiene aunque no se viva con él ('quiero más a mi papá que a mi padrastro'). Los abuelos también dan cariño. Sin embargo, es considerada la madre como la principal portadora. Esto, junto con la observación en el estudio de que son las niñas las que dan más demostraciones de afecto, sugiere que, debido a la asignación de atributos a los roles sociales, se espera que sean las mujeres las que cuenten con atributos expresivos y las que busquen más contacto físico suave con otras personas.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>el cariño es un valor de la interacción muy importante en la familia para las(os) participantes, aunque entre los pares, en las pausas del juego, también se generan gestos cariñosos.</i></p>	

Observancia de la norma: *los(as) niños(as) discuten con respecto al ajuste a las normas, mediante las afirmaciones: -'no es cierto' y -'sí es cierto'. Esto ocurre tanto en las pausas del juego con respecto a la aceptación del otorgamiento del rol. Por ejemplo, si es hombre, se espera que sea el papá (-'eres el papá' 'no es cierto' 'sí es cierto') como dentro del juego por medio de indicaciones de actividades, por parte de la madre (-'lo estás haciendo mal' (acomodar la mesa) -'no es cierto'). Esto se relaciona con la demanda al rol, lo cual muestra que se consideran esas demandas como los atributos correspondientes de cada quien, como el "deber ser".*

Estereotipo de rol: *dentro del juego de roles, la madre es la que generalmente conoce bien y determina el "deber ser" (función socializadora), aunque los demás la llegan a cuestionar. En cierta forma, puede ser que la madre sea la que plantea la observancia a la norma porque en ella recae la responsabilidad de otorgar las actividades en la familia dentro de la casa, de forma que se afirme el mantenimiento de ésta. Por esto mismo, el "deber ser" se vincula con la razón en cuanto a la imposición de una forma de hacer las cosas o de ser, para mantener el orden dentro del grupo familiar, y por lo tanto se relaciona con el ejercicio*

<p><i>de poder llevado a cabo por la figura de autoridad principal, que en este caso es la madre.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>es en la casa donde la observancia a la norma es más importante, ya que es el mundo que más confianza debe generar en los niños, y si todos(as) siguen el “deber ser”, se procura la seguridad, que se basa en la predictibilidad y en la convivencia. A pesar de no haber sido explorado, también en la escuela la maestra juega un papel importante en la definición del “deber ser”, pero ahí va más ligado al conocimiento del “mundo exterior”. En cuanto a los pares, fuera del juego también se ubicaron varias discusiones en cuanto a lo que era cierto o no (lo que se debe hacer o lo que no), tal vez jugándose y desarrollándose la capacidad de convencer a los demás de lo que uno cree que se atiene a las normas. Por esto mismo, la observancia se relaciona con el conocimiento, por lo cual es opuesto a la ignorancia.</i></p>	
	<p>Mentira: <i>una persona mentirosa es severamente criticada por los(as) participantes fuera del juego, ya que está faltando a la confianza dada a ella, y por tanto a la principal norma de reciprocidad.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>en este caso, una niña fue la</i></p>

	<p>criticada por mentirosa. Sin embargo, parece ser que este contravalor no se atribuye a un rol en específico, sino que es indeseable en todas las personas, mientras que la honestidad es deseable.</p> <p><u>Mundo social:</u> parece no aceptarse en ningún mundo, ya que dentro de la familia, la verdad es muy importante, y entre los pares es muy criticada la mentira como forma de interacción.</p>
<p>Atracción: física y/o amorosa hacia otra persona. Las(os) niñas(os) se refieren a ella como “gustarse”, y la relacionan con llevarse bien.</p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> las(os) participantes expresaron que debe existir entre miembros de una pareja adulta (hombre y mujer), ya sean novios o casados. En niños(as), puede ser visto como algo penoso o muy personal (-‘te gusta mi prima’ -‘¿te importa? no, ¿verdad?’), pero está más permitido en las niñas (‘¿nosotros somos novios, sabes?’:</p>	<p>Rechazo: los(as) niños(as) lo expresan como “asco”, con gestos faciales de disgusto muy marcados. Se presenta ante el tener que limpiar (‘qué asco limpiar la pecera’), ante la idea de atracción hacia alguien (‘qué asco, no nos gusta él’), y ante un rol distinto al pretendido (‘qué asco que el bebé fuera lindo en vez de latoso’). Más que un asco fisiológico, es una forma de externar emociones socialmente aprendidas ante símbolos culturalmente rechazados, como se pudo observar cuando uno de los niños expresaba su asco, todos lo seguían.</p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> las reacciones de repulsión expresadas se vincularon a lo que los(as) niños(as) no deben acceder: la búsqueda de la limpieza, la atracción amorosa y el ser calmado. Se sugiere que esto es debido a que estos atributos “pertenecen” a los adultos o a las mujeres, no a los niños.</p>

<p>una niña habla muy abiertamente de su noviazgo, hasta presumiéndolo, y su novio no la niega pero no lo expresa con emoción). <i>Esto puede ser debido a que a la mujer se le permite más externar sus emociones. Por otra parte, es importantísimo considerar que la atracción es considerada sólo entre parejas heterosexuales, reflejándose que no se conciben orientaciones sexuales diversas.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>en la familia, los padres deben gustarse ('nadie quiso ser la mamá porque a nadie nos gusta él [...] los papás tienen que gustarse'). Entre pares en la escuela se pueden comenzar a relacionar como novios, lo cual implica estar más tiempo juntos.</i></p>	<p><u>Mundo social:</u> <i>estos gestos se conforman por medio de la imitación, principalmente de los pares, ya que son ellos los que expresan su rechazo ante lo considerado adulto.</i></p>
<p>Amor: <i>se menciona en la entrevista como una parte fundamental del matrimonio, en el sentido de amor conyugal. Sin embargo, también es importante como mediador de las interacciones entre una familia, como se realizó en el juego y se mencionó en la entrevista.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>dentro del juego, el amor está directamente relacionado con la pareja conyugal que típicamente forma una familia (madre y padre), por lo que se jugaron estos roles únicamente en el grupo donde había una relación de noviazgo anterior entre un niño y una niña. Nuevamente, no se</i></p>	

<p><i>consideró la posibilidad de un amor homosexual o distinto al heterosexual.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>el amor se menciona como parte de la familia. No es parte, por tanto, de las relaciones en la escuela o con los pares. Sin embargo, es importante considerar que los medios de comunicación han exacerbado la idea de la importancia del amor, creando días especiales para su celebración, así como toda la maquinaria de consumismo que le rodea, de la cual los niños y las niñas pueden comenzar a participar desde temprana edad. En películas como “El Cadáver de la Novia” o “Beverly Hills Chihuahua” no sólo se atribuye el amor a seres no humanos, como los muertos o los perros, sino que se propone el amor como algo que vence cualquier obstáculo y que debe existir en cualquier relación de pareja, convirtiéndose en una aspiración para todos(as).</i></p>	
	<p>Promiscuidad: <i>ser mujeriego está mal visto por parte de los(as) participantes para los hombres que quieren formar una familia, dado que se relaciona con la sexualidad (‘¿tu esposa va a ser sexy?’ ‘no, si no soy mujeriego’). Por lo tanto es posible sugerir que el sexo es un contravalor en la familia. Por otra parte, un niño habla con mucha naturalidad de que su madre ha estado casada tres veces.</i></p>

Estereotipo de rol: a pesar de ser las mujeres “las sexy” que provocan, es el hombre “interesado por el sexo” el que busca tener muchas mujeres. Aquí se reafirma el rol del hombre como con mayor tendencia a no poder controlar sus “instintos animales”, mientras la mujer es la “fría provocadora”. Sin embargo, es importante considerar que el hombre que mantiene una familia debe alejarse de esta concepción, probablemente debido a que si tiene sexo con muchas mujeres incrementaría la probabilidad de que se fuera de casa, o de que tuviera que distribuir recursos en varias familias, disminuyendo la seguridad para la familia. Para las mujeres, el haber tenido tres parejas puede no afectar a la familia, ya que ella se mantiene en su rol de madre independientemente de ello. Sin embargo, se debe resaltar que esas parejas son esposos, lo cual inmediatamente implica un compromiso que ella debe adquirir para mantener su seguridad y la de sus hijos(as).

Mundo social: aquí se hace una clara distinción entre la familia y sus valores y lo que se refleja al “exterior”. Dentro de la familia, el ser mujeriego es un contravalor, pero en los medios de comunicación se sigue propagando la idea de que el hombre debe buscar sexo con muchas mujeres. Esto puede mostrar la distinción pretendida entre la “santidad” de la familia en contraposición con

	<p>la “vulgaridad” de “lo otro”.</p>
	<p>Molestar: <i>implica para los(as) participantes decir palabras o hacer movimientos que impidan que los demás realicen sus actividades normales, también considerado como “lata”. Es una interrupción en la fluidez de la interacción, ya que obstaculiza la libertad de todos y todas de expresarse, desplazarse, o dedicarse a sus cosas. Se hace referencia a ello en el juego, en sus pausas y en la entrevista. El “hacer berrinches” o “chillar” se relaciona con esto, ya que a diferencia de llorar, es una expresión social utilizada para molestar a los padres y las madres.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>está naturalizado el que los(as) hermanos(as) se molesten, tanto mayores como menores, como se observó en el juego y se dijo en la entrevista. Entre niños(as) también se molestan en las pausas del juego, aunque está mejor visto en niños, causando más frecuentemente gracia a los demás. Si las niñas molestan, es más fácil que los niños se enojen y pidan respeto (‘ya, ya me molestaste’). A pesar de quejarse de ello, se ve normal que los niños hombres y los bebés “den lata”, que sean inquietos y activos. Esto se relaciona con el estereotipo del rol masculino, donde supuestamente el hombre tiene más impulsos físicos animales violentos, mientras que las mujeres deben permanecer tranquilas y serenas. En cuanto a “chillar”, está visto como</i></p>

	<p><i>normal, aunque se quejan de que los hijos y los bebés chillen. Una madre, por tanto, debe soportar este tipo de manifestaciones dada su naturaleza de “ser para otros” y no preocuparle que su tranquilidad se vea irrumpida (‘yo no quiero ser mamá, porque los niños son bien chillones’). Por tanto, la búsqueda por el bienestar personal que se promulga en la actualidad no es compatible con el atributo de abnegación que culturalmente corresponde a la madre.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>en la casa se da una dinámica considerada normal de que los hermanos(as) se molesten entre sí. De igual forma, en la escuela es una forma de interacción muy común. El “chillar” es un contravalor que forma parte del mundo de la casa, ya que en la escuela es un tipo de actitud reprimida. Es una forma de molestar sólo para los(as) pequeños(as). En la escuela, otras formas son utilizadas, como gritar, señalar, criticar o golpear.</i></p>
	<p>Desigualdad: <i>en discurso de las(os) participantes, se trata igual a hijos y a hijas. Sin embargo, en el juego de roles se observa una desigualdad de género, dado que las hijas realizan actividades relacionadas con los quehaceres domésticos, mientras que los hijos se limitan a jugar. De igual forma, hay una desigualdad entre padre y madre, dado que de ella se exige cariño y cuidado, mientras que a</i></p>

él se le exige la aportación económica y el tiempo para jugar con sus hijos e hijas. Es importante considerar que esta desigualdad no es percibida por los(as) niños(as), sino sumamente naturalizada. Una desigualdad que sí les molesta ('da coraje') es la que ocurre entre hijos(as) mayores y menores, ya que se consiente más a los(as) pequeños(as).

Estereotipo de rol: *independientemente del sexo y la edad, todas(os) participan de la desigualdad. No sólo se asumen roles diferenciados y se trata a los demás de manera distinta según el rol elegido, sino que a partir de esos roles, no se gozan de las mismas oportunidades ni se atienen a las mismas obligaciones, sino que hay reparticiones inequitativas de responsabilidad, libertad y poder.*

Mundo social: *la desigualdad de género es más evidente en la familia, ya que ahí los roles son más marcados en cuanto a las actividades en la casa, como se realizó en el juego. Se sugiere que en la escuela, todos los(as) alumnos(as) deben hacer lo mismo, por lo que la desigualdad puede ser más fácilmente ocultada. Entre pares, en las pausas del juego, se observa una desigualdad en cuanto a lo que se les permite a los hombres, ya que ellos tienen mayor libertad de molestar, bromear y destruir, mientras que a las niñas se les limita más en este sentido. En cuanto a la*

	<p><i>desigualdad por edad, dentro del grupo del salón sí se señala quién es más grande y quién es más pequeño(a), pero la diferencia no es tan marcada como lo es entre grados escolares.</i></p>
<p>Bondad: <i>a pesar de no haber profundizado mucho en ello, las(os) participantes expresaron que los(as) familiares deben ser buenos(as) los(as) unos(as) con los(as) otros(as), y que entre los miembros de una familia deben llevarse bien. Por lo tanto, está naturalizada la bondad como intrínseca en el grupo social familiar.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>es importante considerar que cada rol familiar es considerado bueno por diferentes motivos. Por ejemplo: ‘ésa mamá era buena, no nos regañaba’, en ese caso, el limitar el ejercicio de poder mediante el regaño por parte de la madre es exaltado como su dimensión positiva.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>la bondad es considerada un valor en el mundo de la familia y en la escuela, aunque se sugiere que está relacionada con atributos más grisáceos que los manejados en los medios de comunicación, como en las películas o los videojuegos, donde los papeles del “bueno” y el “malo” están siempre exageradamente marcados.</i></p>	
<p>Autoridad: <i>la figura de autoridad es algo sumamente valorado tanto en el juego como en la entrevista. Los(as) niños(as) la</i></p>	<p>Regaño: <i>en el juego, es usado para llamar la atención (‘¡oye ya!’), para dar indicaciones (‘tú lleva esto para allá’) y para exigir el</i></p>

respetan mucho, e incluso algunos dependen de ella, sin poder mantener un juego sin la intervención de un adulto que los controle ('ella se quiere quedar todos los platos', en las pausas del juego). Esto se puede relacionar con la heteronomía correspondiente de los niños y las niñas, no tanto en cuanto a su falta intrínseca de desarrollo moral, sino a que en estas primeras interacciones, la autoridad representa la máxima exposición de las reglas de la sociedad en general, por lo que la relación con la principal figura de autoridad será la que expanda el mundo simbólico de normas sociales, en cuanto a lo que es deseable o no. Posteriormente, quizás la autoridad represente algo contra lo cual rebelarse, conforme se empiecen a cuestionar las normas sociales.

Estereotipo de rol: *son los adultos los que interactúan con los niños y niñas con base en la autoridad. La "miss" (término con el que incluso se refirieron a la investigadora) la ejerce controlando la conducta de todos. En el juego, las que asumen el rol de madre ejercen la autoridad. La madre puede dar indicaciones y regañar por su posición de autoridad, que se gana al dar cariño. Al padre se le permite incluso usar la fuerza física para ejercer la autoridad, y se le debe dar un trato distinto ('ése es tu padre,*

cumplimiento de una función u obligación dentro de la casa ('¡no rompas eso!'). Es una forma de establecer límites y de controlar muy utilizada, aunque considerada como indeseable, como se indicó antes ('ella era buena, no regañaba').

Estereotipo de rol: *en general, en el juego simbólico y en la entrevista, los(as) que ejercen autoridad sobre otros(as) son a los(as) que se les permite regañar. La madre, al representar la principal figura de autoridad en la casa, puede regañar a todos los miembros de la familia, aunque los abuelos(as) (mencionado en la entrevista) y las hermanas mayores (realizado en el juego) lo hacen en su ausencia, y todos(as) pueden regañar a las mascotas y a los bebés.*

¿eh?'). Sin embargo, se sugiere que la autoridad de la madre es más importante en el ámbito de la casa, ya que es ella la que está más presente, y también debido a que se justifica porque de esta forma mantiene unida a la familia.

Mundo social: en el hogar y en la escuela los niños y niñas poseen posiciones jerárquicas inferiores, por lo que la figura de autoridad está reafirmando todo el tiempo. Esta diferencia jerárquica, en la que se resalta el ejercicio de poder, se considera en la realización del valor en el juego como algo que ayuda a mantener la adecuada concertación de actividades.

Mundo social: se sugiere que el regaño es considerado funcional en mundos donde es necesario el control, como lo es la casa y la escuela. Entre pares, no se regañan unos(as) a otros(as) en las pausas del juego de roles familiares, sino que acuden a reclamos sin asumir una posición de autoridad.

Enseñanza: es considerado por los(as) participantes como parte importante de la familia el hecho de que ésta les enseña a los(as) niños(as).

Estereotipo de rol: así como el cuidado, la enseñanza es realizada como algo unidireccional: los(as) mayores les enseñan a los(as) pequeños(as), aunque sean groserías. De tal forma, se hacen distinciones de edad, impidiendo la posibilidad de retroalimentación y negociaciones entre miembros de la familia, y por lo tanto manteniendo los roles diferenciados dentro del grupo social familiar. Se sugiere que la idea de la socialización como transmisión "de arriba

<p><i>para abajo” se reafirma con estas ideas.</i></p> <p>Mundo social: <i>se sugiere que es en la casa, en la escuela y en el contacto con los medios de comunicación donde se considera que se enseña de esta forma unidireccional. Lo que ocurre entre pares suele ser más un intercambio de conocimiento social.</i></p>	
<p>Interacción con el espacio</p>	
<p>Seguridad: <i>vinculada con la paz, la confianza y la felicidad (las tres mencionadas en la entrevista por las(os) participantes) que la familia debe de proporcionar, así como con el poder realizar actividades que aseguren el bienestar, como dormir y comer (realizadas en el juego). Por ejemplo, unas niñas en el rol de hermanas y madres se mostraban muy preocupadas porque todos tuvieran cama, distinguiendo los cuartos de los papás, de los hermanos y del bebé, mostrando también la relevancia de que cada quien tenga un espacio (menos los padres, que deben estar juntos). En cuanto a la comida, cabe recalcar el papel que jugaron algunos dispositivos incluidos en el estudio, como los platos, los vasos, las servilletas y los delantales. Esto pudo haber dado pie a que la comida se considerara parte central de la familia en el juego. Sin embargo, fue importante observar que en muchos de los grupos existía la preocupación porque todos(as) comieran,</i></p>	

procurando que fuera juntos(as), considerándose la hora de la comida como un momento familiar (aunque a veces se lleve a cabo con los trabajadores de la casa, como se mencionó en la entrevista). Otro elemento importante de la seguridad es la protección, que los y las participantes entienden como compañía ('la familia te acompaña cuando tienes miedo'). Por tanto, se sugiere que hay una necesidad de seguridad ante el exterior que la familia debe dar, de forma unidireccional, a niños y niñas.

Estereotipo de rol: *a pesar de que los(as) participantes mencionaron que cualquier familiar adulto debe procurar la seguridad de los(as) pequeños(as), es la madre y a veces las hermanas mayores las que deben estar en todo momento atentas para que todos coman, tengan donde dormir, no estén solos y todos estén "tranquilos" y "en paz", como se realizó en el juego. Por tanto, se marca la importancia del rol de madre de "ser para otros".*

Mundo social: *en este caso, el mundo de la familia se concreta de forma muy pronunciada en el hogar, donde se busca la seguridad, como se escenificó con los dispositivos, procurando que la casa fuera un hogar seguro contra los males del exterior (se usaron las cajas abiertas como*

<p>paredes de la casa, como camas o como la casa del perro).</p>	
<p>Orden: <i>referido por los participantes como 'limpieza' dentro de la casa, concretada en acciones como lavar la ropa, lavar los trastes y colgar la ropa como actividades importantes del hogar.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>los(as) participantes consideran que las mujeres dentro de una casa la deben de procurar, como se realizó en el juego. Las madres son las que se preocupan por ella, aunque pueden pedir ayuda a sus hijos ('yo tiendo mi cama', 'yo ayudo a lavar mis trastes'), o contratar a una sirvienta.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>es considerado parte de las actividades importantes de la casa, lo cual se puede relacionar también con la</i></p>	<p>Desorden: <i>implica para las(os) participantes desordenar lo ordenado por otros, así como desorganizar, lo cual se realizó dentro del juego. Incluso puede ser divertido, si se limita a las travesuras, pero también causa de reclamos si es muy insistente o invasivo ('¡te dijimos que ya!'), e incluso puede ser causa de hacer pausas en el juego.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>es visto como normal que los bebés y los niños, así como las mascotas, desordenen y hagan travesuras. De igual forma, es normal que las madres y las hermanas mayores regañen al ver una desorganización, lo cual sugiere que la principal dueña y a la vez esclava de la casa es la mujer, que se apropia del espacio al procurar ordenar y organizar, pero por lo mismo se ve atada a él, ya que sin su presencia se perdería el orden y la seguridad del hogar. Es una forma de que ella ejerza su control sobre la casa, y de que la sociedad ejerza su control sobre ella, manteniéndola dentro del hogar, porque "sin ella no se puede". La dinámica desorden-regaño es muy llamativa para los(as) niños(as), ya que la actuaron varias veces en el juego.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>a pesar de que la casa es un espacio que se pretende respetar por todos los miembros de la familia, dado que brinda</i></p>

<p><i>seguridad.</i></p>	<p><i>seguridad a todos(as), la dinámica de desorden (desacato a las normas) –regaño (medio correctivo) está muy naturalizada dentro del hogar, tal vez al ser una concreción del proceso de comprensión del funcionamiento de la sociedad. Se intuye que la escuela, por su parte, se respeta más por miedo a una reprimenda que por el sentido de propiedad que se pueda tener de ella. En las pausas del juego simbólico y con los pares, el desorden es bastante aceptado, sobre todo el causado por los hombres, e incluso causa gracia y elogios por parte de los demás.</i></p>
	<p>Destrucción: <i>en actos de violencia graves, fuera del juego de roles y actuando como niños(as), los(as) participantes incluso rompieron los dispositivos preparados para el estudio. Los(as) participantes se refieren a ella como una conducta desviada ('el chimpancé destruyó porque está loco). Valdría la pena examinar la destrucción no sólo como descuido o impulsividad, sino como rebeldía o manifestación de descontento, haciéndose conscientes de que representa una agresión.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>la destrucción, aunque severamente castigada, está vista como normal viniendo de niños(as), en especial de varones. Esto se relaciona con la idea que se tiene de que el hombre y los niños se apropian del espacio al destruirlo, mientras que las mujeres lo hacen al arreglarlo.</i></p>

	<p><u>Mundo social:</u> <i>la destrucción está presente constantemente en los medios de comunicación masiva, como lo es el videojuego citado de “Mario Bros”, en el que las explosiones son sumamente frecuentes. En la casa, no se permite la destrucción, pero la idea de que “los niños rompen todo” está muy naturalizada, como se realizó en el juego.</i></p>
<p>Distribución: <i>se relaciona con la repartición justa de los bienes en la familia, de modo que todos alcancen el bienestar personal. En el juego se realizó este valor al resaltar el que en la familia todos(as) deben de tener su parte, como comida, platos, cucharas y cama. Se relaciona con la reciprocidad hablada antes, pero en esta ocasión se limita a la territorialidad y a la privacidad en cuanto al espacio físico y palpable, no en cuanto al trato personal.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>son las madres las encargadas de que el reparto sea justo o equitativo, como fue actuado en el juego.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>esta repartición de bienes se lleva a cabo en la casa, ya que los bienes son compartidos. En la escuela y con los pares, cada quien tiene o no tiene ciertas cosas, como los útiles escolares, por lo cual los bienes no son compartidos y su distribución no es una necesidad.</i></p>	
<p>Tranquilidad: <i>las(os) participantes se refieren a ella como un estado de actividad</i></p>	

(‘tranquilízate’), pero en la interpretación se vincula con la libertad de cada quien de realizar sus quehaceres, por lo que existe una relación con el espacio, ya que es en el hogar donde se busca la tranquilidad, el que no haya estrés, peleas ni preocupaciones.

Estereotipo de rol: en general, son las mujeres las que buscan tranquilizar a los demás. En el juego, las madres son las encargadas de mantener la tranquilidad (una niña en su rol de madre: ‘ya tranquilo, niño’), así como el orden, del que se habló antes. Aunque no se habló de ese rol, la maestra o el adulto presente es el encargado de tranquilizar a los niños(as). Por lo tanto, son los adultos y en especial las mujeres las que deben ser promotoras de este valor.

Mundo social: se sugiere que en la familia, la tranquilidad se busca porque se otorga una gran importancia al mantenimiento de las relaciones entre sus miembros. De igual forma, la tranquilidad garantiza un ambiente de paz, observándose al hogar como un refugio ante el exterior.

Interacción con las dimensiones de la propia identidad

Femineidad: objetivada, en este caso, en los delantales, que fueron dispositivos que formaron parte del estudio. A pesar de ser azules, las(os) participantes los consideraron femeninos por tener flores en

Femineidad: en este caso, es un contravalor para los niños varones.

<p>su estampado, atribuyendo a las flores como algo femenino que debe gustar a las mujeres.</p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> las niñas buscaron desde el principio del juego ponerse los delantales, e incluso hubo una presión entre ellas para ponérselos. Esto, junto con la observación de que las participantes estaban peinadas y vestidas de formas en que la sociedad considera femeninas, muestra la importancia otorgada a que ellas sean femeninas para cumplir su rol de mujeres.</p> <p><u>Mundo social:</u> en este caso lo objetivado de la femineidad se restringe a la casa, debido a lo que se planteó en el juego simbólico. Sin embargo, en este caso, los pares representan un mundo social incluso instigador de la diferenciación entre lo que es femenino y lo que es masculino. Por ejemplo, desde el principio del juego, algunas de las niñas les mostraban a las demás los delantales y a los niños los sacos, distribuyendo ellas los disfraces.</p>	<p><u>Estereotipo de rol:</u> las(os) participantes expresaron verbal y físicamente que la femineidad está limitada a las mujeres, los hombres no pueden ni acercarse a lo considerado femenino. La idea causa reacciones exageradas de rechazo por parte de los niños y de burla por parte de algunas niñas. De esta forma, lo femenino es desvalorizado. Sin embargo, algunas niñas cuestionan este rechazo ('¿qué tiene de malo?', 'los hombres también usan delantales').</p> <p><u>Mundo social:</u> se observó la presión de los pares, ya que se burlaban de los niños ante la idea de que usaran los delantales.</p>
<p>Masculinidad: se concreta, en este caso, en los dispositivos utilizados en el estudio, que fueron sacos azules. En el discurso, el azul en especial fue lo considerado masculino, aunque los delantales también eran azules. De igual forma, se refieren a una pijama</p>	<p>Masculinidad: considerado por las(os) participantes como indeseable para las mujeres.</p>

<p>con estampado de cochecitos como algo para niños.</p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>a pesar de que los niños varones no mostraron tanto ahínco en mostrar su masculinidad como las niñas su femineidad, considerando, por ejemplo, que no tuvieron tantos deseos de usar los sacos, se observó su rechazo a lo considerado femenino, sugiriéndose el antagonismo percibido en las(os) participantes entre estos dos valores.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>los pares representaron en este caso un referente importante de los límites entre lo femenino y lo masculino, aunque es importante considerar que en el juego se expresó la importancia dada a esto en la familia.</i></p>	<p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>los(as) participantes expresaron que las niñas y las mujeres no deben utilizar prendas consideradas masculinas. En el juego, la mayoría de ellas rechazaron exageradamente ponerse los sacos. Como se mencionó antes, una se mostró abierta a usar una pijama con estampado de coches, pero es importante que aunque ella se mostrara “liberal”, siguió reafirmando la idea de que los coches (y la velocidad) son temas e imágenes que les deben llamar la atención a los hombres, no a las mujeres. Por otro lado, una niña menciona que desea que su esposo sea “moderno”, tal vez refiriéndose a la necesidad de que se flexibilicen los roles masculinos y femeninos. Sin embargo, esto no se exploró más.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>así como en el caso anterior, los pares juegan un papel importante, ya que cuando alguna niña quería ponerse un saco, las demás se lo quitaban y le ponían un delantal.</i></p>
<p>Apariencia física: <i>en especial las niñas, se refieren a la “belleza” como el cuidado de la apariencia física con el fin de cumplir los cánones culturales establecidos. Valor muy exacerbado en la actualidad para las mujeres. Totalmente vinculado con lo físico,</i></p>	<p>Sensualidad: <i>no se especificó mucho al respecto, pero el ser “sexy”, a pesar de ser algo muy resaltado en la actualidad, es rechazado por los(as) participantes para las esposas ya que se relaciona con un hombre mujeriego.</i></p>

relacionándose, por ejemplo, con la delgadez y con la limpieza ('me pongo delantal porque no me quiero ensuciar, perderé mi belleza'). Con respecto a esto, se observa que los dispositivos utilizados en el juego (los delantales) se usaron no sólo para jugar el rol de madre, sino para salvaguardar un valor relacionado con la mujer actual, que quiere conservar su belleza.

Estereotipo de rol: las niñas y las jóvenes la deben procurar. Una niña expresa que las madres la pierden, tal vez debido a que ya no es importante para ellas, dado a que en su rol de madre deben cuidar de los demás. Por lo tanto, la apariencia física es un valor del estereotipo de la mujer que se contrapone con el de la madre. Para los niños hombres es ridículo e incluso provoca burla, ya que se relaciona con la femineidad ('ay, qué bonito te ves con el delantal, jajaja'). De nuevo, se observa la desvalorización que se hace a lo femenino desde la masculinidad.

Mundo social: se sugiere que dentro de la familia, son las hijas las que pueden procurar el cuidado de su apariencia

Estereotipo de rol: se sugiere que ser "sexy" es para las jóvenes, tal vez para las "chicas fáciles", no para las que forman una familia, no para las madres, no para las esposas, como se expresó en la entrevista. Esto puede ser debido a que las madres y esposas deben de "ser para otros", rechazando la idea de actuar para atraer la atención de los demás y apegándose a la de ser "recatadas". También es importante considerar los límites simbólicos que se manejan para las mujeres jóvenes, al tener que procurar cierta apariencia física ('belleza'), sin caer en la exagerada sensualidad y por tanto en la imagen de no ser alguien indicada para formar una familia.

Mundo social: en este caso, se nota claramente la influencia de mundos fuera del hogar como referentes simbólicos, como lo es un medio hermano adolescente, que está más

<p><i>física. de igual forma, se propone que los medios de comunicación juegan un papel importante en este valor, ya que constantemente propagan su importancia y su carácter de imprescindible. Entre los pares, se observa que las niñas se arreglan de manera parecida a las de su grupo, peinándose parecido, utilizando accesorios similares, entre otras, siendo ese mundo social importante para reafirmar la importancia de la apariencia física para relacionarse con otros.</i></p>	<p><i>en contacto con la cultura efervescente de los medios de comunicación y transmite ese conocimiento social a su hermanito.</i></p>
<p>Delgadez: <i>a pesar de no referirse a ella directamente, se hace mención de modelos de mujeres delgadas pertenecientes a manifestaciones de la cultura general a través de los medios de comunicación.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>la mujer prototipo de delgadez es la modelo manejada por los medios de comunicación. Se sugiere que esa imagen debe ser la aspiración de todas las niñas y mujeres jóvenes y/o solteras, que deben “ser para sí mismas”, supuestamente cuidando su cuerpo para mantenerse atractivas. Sin embargo, habría que</i></p>	<p>Gordura: <i>las niñas en la entrevista se refieren a ella como algo que quieren evitar (‘no quiero ser enorme’). Sin embargo, sólo consideran el ser madre como la forma de engordar, no se menciona el cuidado en la alimentación o el hacer ejercicio como maneras de evitar la gordura. De hecho, a la hora de hablar de la comida, mencionan alimentos como spaghetti, nuggets, hamburguesas y refrescos, los cuales tienen un alto contenido calórico.</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>para las participantes, las madres son gordas. Las niñas y jóvenes deben alejarse de eso, por lo que evitan ser madres (‘yo no quiero ser mamá porque te pones bien gorda’). Esto se relaciona en la interpretación con lo que se espera de la madre, en cuanto a dejar de preocuparse por sí misma para cuidar y dar cariño a su familia. Por lo tanto, ser</i></p>

<p><i>cuestionar si la obligación de mantenerse delgadas es realmente “ser para sí mismas” o para cumplir con los estándares sociales de figura corporal. Se puede entonces sugerir que el “ser para sí mismas” es cuestionable, puesto que se pretende ser atractivas para gustarles a otros, en especial a los hombres.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>en los medios de comunicación se promueve la idea de mujeres delgadas. Por ejemplo, las niñas se refieren a películas de la muñeca Barbie o a la película de “El Cadáver de la Novia”, donde se exalta la delgadez de la mujer como un atributo físico deseable.</i></p>	<p><i>madre es lo opuesto al individualismo que tanto se promueve hoy. El rol de madre implica “ser para otros”, y al “ser para otros” se descuida el propio cuerpo, dejando de “ser para una misma”. ¿Será por eso que el rol de madre no es tan deseado como antes?</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>se sugiere que el rol de madre se mantiene en la casa, donde la mujer puede ser gorda. Sin embargo, fuera de la casa, la gordura es un contravalor cultural muy marcado en la actualidad.</i></p>
<p>Riqueza: <i>objetivada y expresada en forma de dinero (dólares), regalos de cumpleaños y casas grandes. A pesar de no tenerlo presente, los(as) niños(as) manejan los dispositivos dados en el estudio como cosas importantes de la casa a las que se tiene acceso con riqueza, como la televisión, la lap-top, los videojuegos y el automóvil. La riqueza también denota una posibilidad de tener una posición jerárquica alta en la sociedad, pudiendo contratar a personas para hacer el trabajo que no resulta atractivo (‘en el juego éramos ricos, por eso teníamos sirvienta’- dice sonriendo, en la entrevista), o da la capacidad de adquirir a nuevos miembros de la familia (‘las</i></p>	<p>Pobreza: <i>a pesar de no hablar de ello, los(as) niños(as) se refieren a las personas de menor posición económica como los que hacen lo que los(as) demás consideran menos importante (en el juego: ‘yo era la que servía los platos, o sea la sirvienta’, en la entrevista: ‘yo como solo o con el chofer, mi mamá trabaja todo el día’).</i></p>

mascotas son parte de la familia porque las compras'). También es considerada la forma de "mantener" a una familia, por lo que se valora mucho.

Estereotipo de rol: en la entrevista se expresó que el ser rico es una aspiración tanto para hombres ('cuando sea grande, que mi papá me herede su negocio, venderé el consultorio de mi mamá') como para mujeres ('que mi esposa trabaje para tener más dinero', 'los dos nos mantendríamos'). Sin embargo, el principal responsable de traer riqueza a la familia es el padre ('que mi esposo me dé dinero'), para la mujer sigue siendo una opción o un extra.

Mundo social: en el juego de roles se resaltó la importancia de la riqueza en la casa, ya que da posibilidades de tener aparatos electrónicos, automóvil, y trabajadores (sirvientas, choferes). Igualmente, este valor resulta importante en el mundo de los medios de comunicación, ya que mientras mayor sea la riqueza se podrá estar más

Estereotipo de rol: se interpreta que a pesar de que los roles dentro de la familia aparentemente cambien, los roles de género en los trabajadores del hogar, o sea, los considerados "pobres", permanecen diferenciados. Es decir, aunque la madre "moderna" trabaje fuera de casa, es la sirvienta mujer la que hace la comida y la limpieza, y el sirviente hombre el que come con los niños y niñas y maneja el coche. Las actividades permitidas para hombres y mujeres siguen siendo las mismas. Por lo mismo, es importante considerar el rol del pobre como el que no puede acceder a las nuevas formas de vida, en las que hay, por ejemplo, equidad de género. El pobre permanece entonces en el pasado, haciendo lo que las clases sociales altas suponen dejar atrás.

Mundo social: en este caso, es en la casa donde se observa la diferencia entre los pobres y los ricos. Sin embargo, es importante considerar que, al ir en la misma escuela, los(as) niños(as) de cada grupo tienen un nivel socioeconómico similar, lo que los lleva a compartir ideas sobre, por ejemplo, el papel de la servidumbre en sus vidas. En los casos

<p><i>actualizado (ir al cine a ver la última película, tener tal o cual videojuego), lo cual es una “necesidad” creada por el consumismo. Entre los pares puede ser importante a la hora de conversar con ellos acerca de lo que está de “moda”, que está relacionado precisamente con lo que se puede adquirir a través de la riqueza. .</i></p>	<p><i>vistos en este estudio, el nivel socioeconómico iba de medio a medio alto, encontrándose diferencias en su concepción de las clases económicas.</i></p>
<p>Vejez: <i>implica la posibilidad de cuidar, incluso pueden ejercer autoridad (‘los abuelitos regañan’).</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>los(as) participantes se refirieron a “viejo(a)” como sinónimo de abuelo(a), lo cual se interpreta como que se percibe que en la vejez uno(a) se encuentra en la culminación de la misión de la vida, que es tener y mantener a la familia. Es importante considerar que los niños y niñas no se observan a sí mismos como posibles viejos (‘cuando yo crezca, mis papás van a ser viejos, viejos’).</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>por lo mismo que el papel de los(as) viejos(as) se limita a ser abuelos(as), su mundo es la casa. Fuera de ella, los(as) viejos(as) no tienen influencia.</i></p>	<p>Vejez: <i>implica la holgazanería (‘los abuelos duermen’), y la cercanía a la muerte (se refirieron con tranquilidad a la muerte de sus abuelos y bisabuelos).</i></p> <p><u>Estereotipo de rol:</u> <i>para los(as) participantes, los(as) viejos(as) muestran signos de decrepitud física: tienen el pelo gris, usan lentes, duermen, mueren. Hacen actividades consideradas aburridas, como tejer. Es importante considerar que sólo un niño quiso asumir el rol de abuelo, pero eligió otro más interesante para él. Por lo tanto, no es algo deseable. Los(as) abuelos(as) no se consideran con una historia, sino que se conciben como personas que siempre han sido viejas.</i></p> <p><u>Mundo social:</u> <i>limitado a la casa, en la familia.</i></p>
<p>Infancia: <i>sin mencionarla directamente, es considerada un valor, dado que se tiene más libertad de “ser para uno mismo”, de atraer</i></p>	<p>Inmadurez: <i>tener una corta edad es también considerado por los(as) participantes como un contravalor porque implica la falta de</i></p>

atención y de deslindarse de responsabilidades.

Estereotipo de rol: las(os) participantes se refirieron a la diferencia entre hermanos mayores y menores. A los(as) más jóvenes se les dan más concesiones ('tratan mejor a los hijos chiquitos'), lo cual les da poder de molestar a otros(as) y de demandar mayor atención por parte de los padres (como se observó en el juego simbólico). Por otra parte, los hermanos mayores (en especial las mujeres) tienen más responsabilidades, como se observó durante el juego en una niña que, al no haber madre, en su rol de hermana mayor procuraba cuidar a todos, dar de comer, entre otras cosas.

Mundo social: esta diferencia se observa en la familia, ya que entre los pares casi siempre tienen la misma edad. Sin embargo, se sugiere que ser niño o niña es lo que permite participar del juego con los(as) demás. A los adultos no se les permite ingresar a ese mundo simbólico.

conocimiento, de responsabilidad y de poder negociar.

Estereotipo de rol: la inmadurez para ellos(as) es ser niño o niña. No es bueno en un sentido porque se es inexperto y sin conocimiento ('sí sé, qué, ¿nací ayer?'), no se tiene capacidad de cuidar a otros ('eres muy chiquita para ser mamá') y se es incapaz de resolver los problemas sin violencia ('ustedes no pelean porque son grandes, nosotros somos niños y peleamos').

Mundo social: en la familia, se sugiere que los(as) niños(as) y las niñas son los que menor posibilidad tienen de intervenir, dadas las limitaciones mencionadas, como se realizó en el juego, donde era el(la) adulto(a) el que daba indicaciones. De igual forma, en la escuela es la maestra, la "adulta", la que tiene la última palabra, sin considerar, con frecuencia, lo que los(as) alumnos(as) puedan aportar.

6 Discusión

El presente estudio tuvo por objetivo conocer la significación que las(os) pequeñas(os) dan a los valores, entendidos por el interaccionismo simbólico como guías de acción deseables que emergen de la interacción humana y de la acción conjunta de los grupos sociales dentro de una cultura (Blumer, 1969; Shibutani, 1961; Stryker, 1983). Para este fin, se buscó un terreno que niños y niñas conocieran bien, de forma que pudieran actuar las interacciones que en él experimentan en su cotidianidad como agentes activos de su propia socialización. Se concibió a la familia como dicho terreno, dado que ésta es considerada por el interaccionismo simbólico como una unidad social de roles de especial importancia, ya que es en su seno que las personas tienen sus primeras aproximaciones a las normas sociales, a los valores y a otros significados compartidos culturalmente (Thomas y Znaniecki, 1920; en Gracia y Musitu, 2000).

Para profundizar en la exploración de lo que los(as) niños(as) viven en la familia con respecto a sus roles y a los valores manejados a partir de ellos, se planteó como forma de recabación de la información un juego simbólico de la familia, siendo éste una importante práctica de socialización al poderse ver a sí mismo(a) desde afuera, desempeñando otros roles (Mead, 1934; Shibutani, op.cit.).

En la presente discusión, se seguirá el mismo orden planteado en el marco de referencia. Esto es con el fin de enmarcar la información obtenida en los tres ejes principales del estudio realizado. Primero, el tema principal que se pretendió explorar, que son los valores sociales más relevantes para los(as) participantes, así como su importancia en las interacciones sociales. Después, la importancia de la infancia como una etapa de la vida sumamente activa en la serie de procesos interesantísimos de socialización que se viven. También, la relevancia de los mundos sociales que se toman como referencia en la conformación de las guías de acción conjunta en sociedad. De igual forma, se incluirá un apartado dirigido a

la estrategia metodológica seguida en el presente estudio, considerándola un importante aporte al estudio de los tres ejes temáticos mencionados.

Se comienza por describir, a grandes rasgos, la clasificación de valores y contravalores realizada en el análisis de resultados. Posteriormente, se comparan los resultados con los planteamientos teóricos, en especial del interaccionismo simbólico, acerca de los valores como guías de comportamiento humano. Aquí, se hablará del juego de roles y los valores que se exploraron en él, mostrando cómo fue posible identificar estereotipos de rol muy marcados, sobre todo los relacionados con el género. De igual forma y ligado a dichos estereotipos de rol, características valoradas en la sociedad fueron evidentes en este ejercicio, como la apariencia física y la riqueza. Igualmente, la importancia atribuida a las normas de trato personal fue expresada a través de los desempeños de rol de las(os) participantes. Por ejemplo, la norma de reciprocidad resultó ser un motor de muchas de las acciones dentro y fuera del juego. Como el interaccionismo simbólico plantea (Shibutani, op.cit.), los valores van más allá del desarrollo moral fundado en el aprendizaje unidireccional de las convenciones sociales. Es a partir de la comunicación y del intercambio de significados que las personas van moldeando sus líneas de acción para concertar sus actividades con las de los(as) demás.

A continuación, se aborda el tema de la infancia, en especial el desarrollo social ocurrido en ella. Para esto, cabe recordar que se partió del supuesto de Shibutani (op.cit.) en cuanto a que éste no se encuentra tan ligado a la madurez biológica como a las interacciones sociales que los(as) niños(as) han tenido. La socialización como proceso (interminable por cierto) a través del cual vamos otorgando significados a objetos a los que la sociedad les da significado, es central en el análisis de los datos recabados en el presente estudio. La interacción que las(os) niñas(os) están representando es sumamente compleja, ya que radica en un entramado simbólico conformado por diversos mundos sociales.

Después se discute sobre la relevancia de los mundos sociales en los que los(as) participantes se desenvuelven y donde interactúan. A pesar de habérsela dado más peso al mundo social de la familia, fue posible constatar que las(os) niñas(os) participan de distintos mundos sociales, de los cuales, activamente, toman algunos elementos (ibíd.). A partir de las interacciones con una o varias familias (incluyendo las diversas estructuras familiares), los(as) profesores(as), los(as) compañeros(as) y los medios de comunicación, los(as) participantes actuaron con base en ciertos sistemas de valores que toman de estos grupos, pero tienen significados diversos, debido a las experiencias que han tenido a lo largo de su vida. Sin embargo, es importante considerar que estos mundos sociales no están aislados, sino que tienen ciertos puntos en común, lo cual se abordará en el apartado correspondiente.

Por último, se discute la relevancia de los métodos de recabación y análisis de la información que se propusieron en el presente estudio. El juego simbólico de roles como forma de exploración de los valores y contravalores en niños y niñas dio frutos sumamente gratificantes, en especial al partir del marco del interaccionismo simbólico, dado que en este ejercicio hubo un intercambio y una expresión muy explícitos de los símbolos culturales relacionados con roles sociales, escenarios de interacción y definición de la propia identidad a partir de ellos.

6.1 Valores

En el análisis de resultados presentado, se observa una clasificación de valores y contravalores que es producto de la interpretación realizada de los juegos simbólicos y las entrevistas grupales de los cuatro grupos participantes. La división entre valores y contravalores corresponde a lo deseable y no deseable. Ambos aspectos sociales son guías de acción, pero los valores son metas a seguir o herramientas para seguir ciertas metas, mientras que los contravalores son fines que no se persiguen o pautas de acción que se deben evitar. En algunos casos, se plantean aspectos positivos como valores y negativos como contravalores de

un mismo objeto social, como lo es el trabajo o la vejez. En otros, se proponen objetos sociales opuestos, como la comunicación positiva contra la comunicación negativa, o la atracción contra el rechazo.

De igual forma, se propone una clasificación (no fija ni generalizable) de grupos de valores. El grupo más grande corresponde a la interacción con las normas de trato con otros(as), en el cual se pueden encontrar algunos valores más vinculados unos con otros, como los relacionados con la reciprocidad, ayuda, amistad y compartir, o los ligados al amor, la atracción y la promiscuidad. Los otros dos grupos son menores, y se relacionan, uno con la interacción con el espacio (como la seguridad y el orden), y el otro con la interacción con las dimensiones de la propia identidad (delgadez, masculinidad, riqueza). Sin embargo, cabe resaltar que estos vínculos entre los valores pueden ser sumamente diversos, y relacionarse de formas distintas dependiendo del grupo y la situación. Es importante también considerar que los valores están involucrados en las distintas interacciones sociales en mayor o menor medida. En este caso, por ejemplo, unos valores fueron mencionados y realizados con mayor frecuencia, como la violencia y el cariño, mientras que otros, como la enseñanza o la bondad, no resaltaron tanto en las interacciones entre los(as) participantes.

El hecho de haber podido encontrar puntos en común entre los grupos y haber podido clasificar los valores nos remite a la relevancia de considerar la disyuntiva entre la deseabilidad social o la preservación del discurso dominante en contraposición con la diversidad y variedad de formas de vida que existen en la sociedad. En este caso, se representaron ciertos objetos sociales comunes, lo cual refleja la repetición de algunos patrones culturales, tales como los roles de género. Por otra parte, hubo diferencias en las interacciones entre los miembros de los grupos. En algunos se recurrió a la violencia como forma de exigir reciprocidad, mientras que en otros se acudió a la negociación verbal. Esto muestra también un proceso social importante, en el que, en la intersubjetividad,

se van generando nuevas formas de interacción por una parte, mientras que por otra los grupos se apegan a formas que se han conformado históricamente.

Antecedentes

El análisis realizado en el presente estudio permite sugerir que, a diferencia de lo que los autores de la perspectiva individual plantean (Kohlberg, 1992; Piaget, 1954), la formación de los valores no va en función de un desarrollo lineal, personal y marcado por etapas predeterminadas. A pesar de tener la misma edad, los(as) niños(as) mostraron tener distintas formas de interacción, cuyos motores son los valores, o, en su caso, los contravalores. Es importante apuntar que sí existieron muchas similitudes, sin embargo, se sugiere que esto sucede debido a que los distintos grupos forman parte de la misma cultura. Sin embargo, es en la interacción con los distintos grupos que forman parte de esa cultura que los valores emergen.

A pesar de concordar con la perspectiva sociocultural en algunas cuestiones, como lo es el hecho de pensar que los valores no son algo intrínseco, sino social; en este estudio se propone que los valores representan algo mucho más profundo que, por ejemplo, los intereses. Ciertamente, a las niñas no les interesó ponerse un saco, pero el análisis no se debe limitar a observar los intereses. El hecho de que no se quisieran poner el saco denota que el valor de la masculinidad, atribuido culturalmente a dichas prendas de vestir, no es admitido para ellas, ya que ellas “pertenecen a la casa”. Este tipo de elementos que corresponden a los roles, en este caso de género, fue lo que se exploró a través de las realizaciones de valores de las(os) participantes.

Interaccionismo simbólico

Observando desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, fue posible ubicar en las interacciones entre las(os) participantes las premisas de las que Blumer (1969) habló al referirse al ser social que constituye el ser humano. Ciertamente, niños y niñas actuaron hacia los objetos sociales de la forma en que su realidad

simbólica ha ido significando sus acciones. Dicha realidad simbólica se ha conformado a través de la interpretación que han dado a la interacción con sus grupos de referencia.

Objetos físicos, como los dispositivos proporcionados en el estudio, tales como cajas pintadas de gris (unas abiertas y unas cerradas), cubiertos, platos, vasos, delantales y sacos, representaron objetos específicos en cada juego de roles. Para un grupo las cajas abiertas representaron las camas de los miembros de la familia; para otro, las paredes de la casa; para otro, la casa del perro. Ciertos elementos de su vida cotidiana son más notorios para unos que para otros. Todos los objetos representaron muebles de la casa, algunos asociados a la seguridad para dormir, otros la seguridad frente al exterior, otros el refugio de un miembro importante para ellos(as). A final de cuentas, aunque retomaron partes distintas de la casa, el objeto social del hogar denota para nuestra cultura seguridad, y eso fue lo que los(as) participantes actuaron en el juego simbólico.

De igual forma, otros seres humanos como objetos sociales tienen significados particulares, hacia los cuales las(os) niñas(os) actuaron. Por ejemplo, se observó la particularidad del contacto que las(os) participantes han tenido con la idea (el rol) de “madre” como figura de autoridad distinta de, por ejemplo, el padre o la maestra. Debido a su actividad de cariño simultánea (o vinculada) al control dentro de la casa, así como los estereotipos manejados en los medios, las conversaciones con los pares, y los juegos de roles, han ido interpretando lo que significa ser madre, es decir, una persona dadivosa, cariñosa, que “es para otros”, abnegada, entre otras características atribuidas al rol. Otro tipo de objetos sociales ante los cuales actúan y se relacionan con ellos es la categoría de personas, lo cual también se identificó en el ejercicio realizado. Por ejemplo, la idea de la servidumbre de la casa y su papel en la vida familiar fue tanto actuado como comentado por niñas y niños. Los vínculos de mucha convivencia pero poco apego afectivo dado su estatus de trabajadores, denotaron ideas culturales que

los niños y las niñas han ido asumiendo, como las diferencias jerárquicas de clases sociales o la importancia de separar los lazos sanguíneos de los laborales.

Por otra parte, las instituciones como objetos sociales fueron también exploradas. La familia representa un núcleo social, a la cual se le debe todo respeto, así como a los roles y normas que aseguran su mantenimiento. Blumer (op.cit.) también habló de los ideales guadores como objetos sociales, los cuales, considerándose como valores, fueron elementos ampliamente analizados.

Como Shibutani (op.cit.) expresó, los significados de los objetos tienen su origen en la interacción humana, más que de los objetos mismos o de los procesos psicológicos internos. Por ejemplo, el significado para niñas y niños de la comunicación positiva no proviene de la conversación como intercambio de información ni del proceso de reflexionar en lo que los involucrados están diciendo, sino de las situaciones en que esa comunicación se ha generado, ya sea con sus familiares, sus profesoras o entre pares. Dichas situaciones significan para ellos y ellas momentos de convivencia, de consideración por el (la) otro(a) y de práctica de la norma de reciprocidad (en cuanto a los turnos de la palabra).

La interdependencia entre sociedad y persona planteada por el interaccionismo simbólico pudo identificarse al considerar cómo los valores realizados por las(os) participantes forman parte de la cultura en la que vivimos, de la cual tanto ellas(os) como nosotros(as) participamos, realizando acciones con esos valores como motores emergentes y por tanto retribuyendo a la sociedad al exaltar dichos valores. Por ejemplo, la sociedad le da un valor a la riqueza (posesión de bienes materiales), lo cual se lleva a cabo en un entramado de símbolos (comunicación) que los niños(as) van comprendiendo e interactuando con ellos. El consumismo al que invitan los medios de comunicación y que se realiza en las escuelas y en las familias, se concreta en acciones que los agentes de socialización realizan y que comunican la importancia del dinero a niñas y niños. A partir de esto, ellos(as)

también comunican dicha importancia a través de sus acciones emocionales y verbales, como el sonreír al hablar de ser ricos o presumir la posesión de dólares.

El significado, que es considerado por esta perspectiva teórica como el centro de la vida social, surge del proceso interpretativo que se da en la interacción entre las personas. Tal y como se observó en las relaciones entre los(as) participantes, el sentido estricto de las palabras tiene poca importancia para el desenvolvimiento de la vida cotidiana. Un ejemplo ocurrido fuera del juego, durante la entrevista grupal, tuvo que ver con las “malas palabras” o “groserías” que una niña participante enseñaba a su hermano menor. Dichas palabras no fueron expresadas, no obstante, es de cuestionarse tanto su “gravedad” como si los niños y las niñas conocían el significado que los adultos les damos. Sin embargo, si las personas actúan alarmándose o regocijándose ante el uso de una palabra, prestando atención a quien la dice, la niña puede interpretar que el uso de esa palabra atraerá la atención hacia ella, y hasta podrá hacer enojar a otros, por lo que el significado de la palabra no es el usado por los adultos, sino el que la niña le dio en su interpretación de la interacción social. La palabra significa captar atención. Así, va a pronunciar la palabra, lo cual le da poder, y va a usarla para aumentar su poder de hermana mayor, enseñándosela a su hermanito. A pesar de no haber sucedido en el juego de roles, esta situación sí nos remite al rol de poder asumido por la niña.

Por otra parte, el interaccionismo simbólico nos habla de la acción como parte central del grupo. De esta forma, por ejemplo, se da más peso a las acciones que los niños(as) realizan para exigir o cumplir la norma de reciprocidad, que a la descripción convencional que den de “paz”. Como Mead (1990) expresaba, estas acciones parten de la consideración de las acciones de otros con respecto de uno mismo. La comprensión social se da cuando un gesto significa lo mismo para dos o más personas. Un niño, en su rol de bebé, balbuceaba, molestaba y gritaba a una niña en el rol de madre, en el juego. Ella, dadas estas acciones, hizo un corral con los dispositivos del estudio, regañó y castigó al “bebé”. Ella fue madre desde y

hasta que el otro fue bebé. Ese lenguaje en común, basado en símbolos compartidos y acciones concertadas, es precisamente la meta de la socialización.

De igual forma, se encuentra lógica en lo que Mead (Blumer, 1969) planteaba acerca de los significados de los gestos. Una niña en el rol de madre diciendo seriamente “tranquilízate” a los(as) niños(as) en rol de hijos(as), es un gesto cuyo significado se plantea en tres líneas. Primero, significa que espera que los(as) hijos(as), que es a quienes se dirige el gesto, se mantengan en orden, con el fin de salvaguardar la tranquilidad del hogar. Segundo, significa la acción que ella realizará, que será tomar represalias si no se le obedece, dada su posición de autoridad. Tercero, significa las acciones concertadas que surgirán de dicho gesto, entre ella y sus hijos(as). Esto sería que se le obedeciera y que se mantuviera la serenidad dentro del hogar. Dicho proceso de significación se da con base en los roles jugados, ya que es al rol de madre al que se le permite y del que se espera que procure la tranquilidad, y a los(as) que desempeñan el rol de hijos(as) se les exige que obedezcan a la figura de autoridad, y que de ella partan las decisiones sobre sus actos.

A pesar de que en la cultura existen símbolos que se mantienen a lo largo del tiempo, es interesante notar la transformación de dichos símbolos, que, por supuesto, surge de la interacción humana. Por ejemplo, en este caso, fue importante notar la evolución de lo que significa ser mujer. Anteriormente, los atributos de abnegación y entrega de la madre eran la máxima aspiración para cualquier mujer, desde que era niña. Todas las mujeres crecían aprendiendo a ser mamás, ya que serlo era la cúspide de la feminidad. Sin embargo, ahora se encuentra una contraposición entre lo que representa ser madre y lo que representa ser mujer. Dados los valores individualistas propagados en la actualidad, el “ser para otros” no resulta algo llamativo para las pequeñas. A través de su vida social, han desarrollado ideas antagónicas entre la mujer que se embellece, que trabaja y que se divierte y la madre que no se preocupa por sí misma, sino por su familia. Sin embargo, el rol de la madre parece permanecer

inmutable, con grandes expectativas, responsabilidades y control dentro del mundo del hogar. Ese símbolo no se ha logrado transformar. De igual forma, cabe cuestionar el significado otorgado a la “mujer actual”, la cual se embellece para “sí misma”, pero siguiendo un patrón de apariencia física con el fin de gustarle a otros. Por tanto, a pesar de que ya no tiene el papel de madre abnegada, sigue sacrificándose para estar delgada y cumplir con el modelo de belleza que se ha establecido.

Es importante también considerar a la identidad de niños y niñas como un elemento importante en su desarrollo social. Durante la socialización secundaria, en la que se pertenece o se procura pertenecer ya no sólo al mundo de la casa sino a otros, las interacciones se van complejizando, y las conversaciones entre los distintos roles jugados son cada vez más abarcadoras de las distintas realidades sociales. Una niña puede mantener una interacción desde su “sí misma hermana mayor”, su “sí misma hija”, su “sí misma compañera de clase” y su “sí misma alumna”. A partir de la conversación de todas esas sí mismas, y de cómo se ve desde afuera al jugar con los demás, va eligiendo y delimitando líneas de acción. Al jugar a ser la madre, se observa desde afuera como hija mayor, lo cual le da elementos para definir su identidad.

Hay una mediación interpretativa de los símbolos manejados en la sociedad de parte de la persona, en este caso de los(as) niños(as). Su comportamiento no está determinado por la influencia de lo que ven en la escuela, la casa y la televisión, sino que es producto de una interpretación que ellos hacen de lo que viven en esos diversos mundos. El hecho de que los niños varones puedan ser más latosos no está definido por su nivel de testosterona o por el hecho de que vean más programas sangrientos, sino que ellos (y ellas) han interpretado en sus mundos sociales que a los hombres se les permite la violencia física, mientras que a las mujeres no, ellas deben ser tranquilas. Es más, no sólo se les permite, sino que es “natural” que lo hagan, por lo que incluso esas conductas violentas son esperadas. Como se vio en los juegos, incluso los niveles más leves de violencia, como hacer

bromas, representan algo normal por parte de los hombres, por lo que todos y todas ríen y elogian el hecho de que las hagan. A las mujeres, en cambio, se les restringen las oportunidades de hacer manifestaciones violentas, a menos que estén en el rol de mascotas.

Los significados comunes planteados por este enfoque, son ciertamente preestablecidos, pero dado que las situaciones sociales son siempre distintas, las líneas de acción pueden tener siempre un margen de variación. Como se dijo antes, lo que significa ser madre está preestablecido, ya que a pesar de las diversas formas de vida (por ejemplo, madres que trabajan), la madre es la que debe dar cariño a su familia, lo cual se vio repetido en los grupos estudiados. Sin embargo, el hecho de que estas diversas formas de vida sean reales para muchas familias, está exigiendo un reacomodo en las acciones conjuntas de los colectivos familiares.

Ante la crítica hacia el interaccionismo simbólico con respecto del poco espacio otorgado a las emociones, se hace evidente en este estudio la importancia de los afectos. Sin embargo, éstos no se encuentran lejos de la socialización de los significados compartidos en una cultura. Por el contrario, las emociones juegan un papel central en el desarrollo social. Las(os) niñas(os) no cuentan con un vocabulario muy extenso. De hecho, en repetidas ocasiones se refirieron a diversos objetos sociales de manera errónea. Por ejemplo, se refirieron a la “envidia”, cuando en realidad querían decir “egoísmo”. Este error de significado no es tan profundo, ya que el coraje, la tristeza y el rencor que expresaron ante un miembro del grupo que quería acaparar todo el material dieron cuenta de la comprensión que tienen del valor social de compartir. Sin embargo, lo que esos objetos provocan a nivel afectivo en los mundos sociales en los que se desenvuelven, es lo que aprenden con mayor rapidez e incluso destreza. Ellos(as) son conscientes de los sentimientos que experimentan. Sus acciones no son fríamente calculadas, sino parten de afectos generados intersubjetivamente, que tienen, a su vez, significados sociales. La madre debe sentir y siente

desesperación y amor a la vez, lo cual la lleva a regañar a sus hijos(as) para mantener el orden en la casa.

De igual forma, es importante concebir al orden social no como estructuras que se encuentran fuera de las personas, sino como productos de la interacción entre ellas. Por ejemplo, la familia no es un ente inmutable y eterno que está afuera en el exterior de los individuos. Más bien, es una red de acciones que se va actualizando generación tras generación, en la interacción entre dichos individuos. Las(os) niñas(os) crecerán interpretando y asumiendo los distintos roles familiares, a la vez que esperan que los demás lo hagan. De esta forma, los patrones de comportamiento familiar se repetirán en gran medida en las nuevas situaciones.

En este tema, es importante considerar la relación del interaccionismo simbólico con las estructuras sociales más amplias. A partir de lo analizado en este estudio, es posible anotar que sí existen formas sociales más grandes que la interacción persona a persona, como Stryker (1983) planteaba. Sin embargo, como Dennis y Martin (2007) señalaron, el concepto de estructura social no es tan fácilmente trasladable al interaccionismo simbólico. Se considera, por tanto, que hay un orden social más amplio del tratado concretamente en este estudio, aunque es posible destacar ciertas observaciones vinculadas con patrones macro sociales.

Por ejemplo, es considerada la escuela como institución de suma relevancia en la sociedad, en la que hay una transmisión del conocimiento a los(as) más “inexpertos(as)” o “ignorantes”. Sin embargo, la serie de significados de lo que es la escuela se va constituyendo en las interacciones que se llevan a cabo en ella. Las instituciones educativas en las que se trabajó en este estudio tienen idearios distintos, lo cual se vio reflejado en las interacciones entre los(as) participantes. Por otra parte, como se mencionó antes, la familia es un modelo de grupo social bastante establecido. Cuestiones como el que no se concibiera una familia que no tuviera como base una pareja heterosexual, muestra que hay un orden social más amplio que las interacciones dentro de cada familia. De igual forma, las

concepciones culturales de la feminidad y la masculinidad como modeladoras de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer fueron reflejadas repetidamente por parte de los(as) participantes.

Sin embargo, a esto es posible agregar una anotación más. Efectivamente, hay un orden social más amplio, pero este orden puede ser transformable en cierta medida desde las interacciones de las colectividades más pequeñas. Algunas niñas mostraron una mayor flexibilidad ante modificaciones de los roles de género. Ellas quizás cuestionarán dichos roles desde ahora, desenvolviéndose en sus distintos mundos sociales. Y tal vez esos cuestionamientos causarán transformaciones en las diversas áreas culturales en que intercambien significados. Por tanto, los patrones sociales podrán flexibilizarse desde la intersubjetividad.

Mirando a los valores desde esta perspectiva teórica, se está de acuerdo con Shibutani (op.cit.) en cuanto a que cada persona tiene una historia de vida distinta, por lo que valora las cosas de forma particular; pero que esa historia sucede dentro de contextos socioculturales específicos, por lo que comparte muchas experiencias con otras personas. Cada niño(a) participante en el estudio valoró de forma singular a su padre dada su historia con él, pero el vínculo padre-hijo(a) se maneja en un mundo simbólico compartido en la cultura, donde cada quien asume un rol desde el cual se relaciona con lo(as) demás.

Las(os) niñas(os), a partir de la comunicación que mantienen con los grupos de referencia (familia, pares, escuela, medios de comunicación) y las reacciones de éstos ante sus acciones, van estimando su conducta y modelando sus líneas de actividad. Una niña puede estimar sus actividades en cuanto a qué tanto se ensucia, a partir de cómo sus grupos de referencia valoran la apariencia en una mujer, y de cómo se relaciona ésta con la limpieza de la cara y la ropa. De esta forma, ya sea que evite realizar actividades que impliquen ensuciarse, o que tome precauciones y utilice un delantal, modelará así su línea de actividad con respecto

a lo que interpreta que sus grupos de referencia valoran. La apariencia física es entonces algo significativo no sólo para sus grupos de referencia, sino para ella también. En el momento en el que algo significativo para la sociedad lo es para ella también, se puede decir que el proceso de socialización está siendo efectivo.

En lo relativo a los conflictos de valores en los que el *self* se puede encontrar, ya se comentó antes la bifurcación que existe dada la contraposición de los valores que corresponden a una madre y los que corresponden a una mujer. Las niñas hacen una reflexión (cargada tanto de emociones como de pensamientos, por supuesto) entre lo que implica una línea de acción de una madre (abnegada, viviendo para otros, dando cariño) y una mujer “libre” (preocupada por sí misma, por su apariencia física y su carrera profesional). De esta forma, ellas emiten juicios de valor, que tal vez a la larga definan sus decisiones con respecto a los roles que quieran asumir como adultas. Algunas de ellas se pronuncian en pro de quedarse en casa a cuidar a los hijos, esperar que sus esposos les den dinero y dedicarse a dar cariño. Otras prefieren pensar que su futuro no involucrará el tener hijos(s), sino que se dedicarán a ellas mismas. Cualquiera de las dos opciones las expresan con gran tranquilidad y seguridad en su decisión. Sería interesante saber si en unos años sigue siendo una decisión simple para ellas.

Considerando, como Blumer (op.cit.) apuntaba, que los valores son parte del diálogo de la persona consigo misma y con otras, aquéllos se analizaron no como elementos aislados dentro del juego, sino íntimamente vinculados con los roles desempeñados y con los mundos sociales a los que pertenecían dichos roles. Dicho diálogo, que es un proceso social basado en la interpretación, se observó en el presente estudio. A partir de las interacciones con otros(as), los(as) niños(as) evalúan lo que tanto ellos(as) como los(as) demás están haciendo, eligiendo así lo que harán a continuación. Los valores no son algo que se mantiene afuera, determinando las acciones. Están en el mismo juego con ellas(os) y entre ellas(os). Por ejemplo, la reciprocidad es un valor a partir del cual las(os) niñas(os) analizan lo que está pasando en su interacción con otros. Si sienten una agresión

por parte de otras(os) que falte a la reciprocidad, dialogan consigo mismos(as) para elegir una línea de acción a seguir: golpear, gritar, establecer límites verbalmente (negociar), acusar al(la) otro(a) con la autoridad, entre otras. Sin embargo, esta decisión ocurre no a nivel individual, sino a partir de una subjetividad social, con base en el tipo de interacciones que ese grupo de pares ha llevado, así como otros marcos sociales de referencia, como los valores manejados en la familia y en la institución educativa.

En este pequeño ejercicio, el juego resultó una concertación de acciones de los y las participantes, que interpretaron lo que ellos(as) han experimentado como la vida familiar y conjugaron sus líneas de acción para representarla. Los valores, por ejemplo, de cariño y seguridad, mediaron la forma en que cada quien actuaba para conjugar sus acciones con las de los(as) demás. A pesar de pertenecer a distintas familias, los niños y las niñas de cada grupo llegaron a coordinar sus acciones de forma que pudieran ser parte del mismo mundo simbólico. Sin embargo, esto no ocurrió en un grupo, aparentemente. Sólo dos de los tres grupos que jugaron representaron efectivamente un episodio de la vida familiar como ésta es concebida. El otro grupo interactuó constantemente en la violencia, lo cual fue considerado incluso por ellos(as) como algo fuera de la familia. Aún así, es posible notar que todas(os) alinearon sus acciones para que se generara una violencia grupal, de forma que sí estaban desarrollándose en el mismo conjunto de significados de faltas de respeto y destrucción. Todas(os) “ponían su granito de arena” para que el juego consistiera en reclamarse, robarse y agredirse.

De igual forma, hay que resaltar que los valores no predeterminan las interacciones, sino que emergen de ellas, como Dennis y Martin (2007) señalaron. El contravalor de la violencia no es la causa de que los hermanos y hermanas se peleen. En vez de eso, ese contravalor emerge de la interacción dentro del grupo, siendo la forma en que los niños (en este caso en el rol de hermanos) se relacionan entre sí. La violencia no es algo que los niños y las niñas copian de la televisión, sino un elemento que surge de la interacción social, a partir de los

marcos de referencia de los cuales los niños participan, incluyendo los medios de comunicación masiva. La cultura violenta no está afuera de ellos, ni son niños y niñas violentos por naturaleza. La violencia surge de las acciones comunicativas entre ellos(as) y todos(as) los que les rodean. Tal vez es debido a esto que a pesar de que todos los grupos están expuestos a los mismos videojuegos y programas de televisión cargados de violencia, sólo uno de ellos tomó como eje del juego esta forma de interacción. Los demás, a pesar de realizar algunas acciones de violencia, consideraron más relevante para el juego acceder a otras formas de relacionarse, como marcarse límites verbalmente o conversar para llegar a acuerdos.

La ubicación de la formación de valores en el proceso de socialización es también central en este análisis. Las(os) niñas(os) interactuarán con muchos más grupos a lo largo de su vida. Tan sólo en unos cuantos años, comenzarán a involucrarse en distintas relaciones, con compañeros de la secundaria (con los que aclararán su asunción de roles de género), profesores de secundaria (con los que su trato con la autoridad será distinto), compañeros en actividades extracurriculares, personas con las que se relacionen de manera virtual a través del Internet (con quienes jugarán roles diversos), etc. En estos nuevos mundos sociales, otros valores entrarán en juego, o los valores ahora explorados se verán reforzados o disminuidos en importancia. Por ejemplo, para las niñas, probablemente el valor de la apariencia física se tornará aún más importante en su definición identitaria, para afirmar su femineidad. La promiscuidad, por su parte, será tal vez algo aspirado por los niños, en su mundo alejado de la familia y como demostración de hombría. Y tal vez cuando ingresen al mundo social en el que se espere que ellos formen una familia, retornará el carácter de contravalor de tener muchas parejas.

6.2 Infancia

La relevancia de la infancia en el presente estudio fue la constante concepción de que ésta no representa una escasez o una falta de algo. Por el contrario, la

consideración de que los niños y las niñas son seres completamente activos en su proceso de socialización y por lo tanto en la sociedad, permite la posibilidad de pensar en la transformación. Sin embargo, dicha transformación debe partir de reflexiones incesantes acerca de lo que se encuentra naturalizado en nuestra cultura. Todas(os) participamos de ideas que han sido conformadas socialmente, y que no promueven el pleno desarrollo de todos los grupos sociales. De tal forma, es importante concebirnos a todas(os) como capaces de cambiar el curso de la historia de los colectivos a los que pertenecemos, si nos hacemos conscientes de dicha historia, y de los significados que compartimos.

En la presente investigación, se observó la importancia del proceso de significación que los(as) niños(as) realizan a la hora de conformar su red de valores. Fue posible plantear que ellos(as) no copian lo que ocurre en sus mundos sociales, sino que interpretan lo que ocurre en ellos para adaptarlo a su vida. Por ejemplo, el valor de la amistad es ensalzado en una película infantil norteamericana mencionada por una niña como referente de este tipo de lazo social. Sin embargo, ella no consideró importante la amistad en su vida, dado que las interacciones con sus compañeras en la escuela no propician una relación de este tipo, en donde la norma de reciprocidad es implícita y salvaguardada (se comparten cosas, se escucha al otro u otra, hay un conocimiento mutuo, entre otras cosas). Para esta niña, la amistad no significa algo plausible o deseable en sus relaciones con sus pares, dada la gran cantidad de violencia y faltas a la norma de reciprocidad que suceden en la cotidianidad. Ella expresa este rechazo a un valor que es ensalzado en uno de sus mundos sociales, ya que la realidad vivida en la escuela limita la deseabilidad de dicho valor. Esto se relaciona entonces con las interpretaciones que los niños y las niñas dan a lo que ocurre en los distintos mundos sociales a los que pertenecen, así como a los roles que juegan en cada uno de ellos, y a los valores y contravalores correspondientes a dichos roles. Esta selección de las acciones para llegar a acuerdos sociales en áreas culturales específicas es un proceso que se ejercita durante la socialización.

La socialización es un proceso interminable, aunque más acentuado en momentos de la vida con grandes cambios e ingreso a diferentes mundos sociales. Las(os) participantes de este estudio se encuentran en un momento de la vida de grandes cambios, ya que están recién entrando a mundos fuera del hogar, donde se da la socialización primaria. Es en los entramados simbólicos tanto de la casa como de los demás mundos sociales que el desarrollo social va progresando.

Por tanto, como se dijo anteriormente, el desarrollo moral universal no da cuenta de la diversidad de formas de interacción y de comunicación de la que participan distintos grupos de niños y niñas. En este estudio se observó una diferencia bastante relevante en cuanto al desarrollo moral y social entre los grupos. A pesar de tener la misma edad (7 a 9 años) y cursar el mismo grado escolar, cada grupo tenía una particular forma de comunicarse, de expresarse y de realizar los valores importantes para ellos. Cada juego de roles familiares fue distinto, a pesar de que tuvieran los mismos dispositivos de apoyo y las mismas instrucciones, y a pesar de que los roles centrales, como el de la madre, fueran muy parecidos. No obstante que, como se propone en las teorías de etapas de desarrollo, los pequeños(as) se caracterizan por un egocentrismo, éste debe ser analizado desde una perspectiva más social. Por ejemplo, en los grupos participantes, en algunos casos ese egocentrismo se expresó al querer hablar más que los(as) demás: en otros, en pretender que todos cambiaran su forma de ser excepto ellos(as).

A partir de la idea de que la constitución del *self* ocurre debido a la práctica de verse desde los puntos de vista de los(as) otros(as) (Mead, 1990), es comprensible que niños y niñas no han tenido tantas oportunidades para verse desde afuera. Considerando que han tenido menos experiencias de interacción con el *otro generalizado*, cuentan con menos referencias de lo que hacen o deben hacer. Se sugiere entonces que tal vez esto sea el origen del egocentrismo. Sin embargo, no se considera que los niños y las niñas adolezcan de una comprensión de que son seres diferentes a otros(as) pero que forman parte de mundos sociales donde comparten ideas y espacios con otras personas. A esto

puede venir que el egocentrismo se exprese de manera distinta en los distintos grupos. En cada uno las normas de interacción cambian, en cada uno la diferenciación entre la persona y el grupo es distinta. En unos, se puede exaltar a la persona por lo que ésta pueda aportar al grupo. En otros, puede ser que se exalte por la necesidad de protegerse de los ataques del mismo grupo.

Esto sugiere que el desarrollo no es una transición reactiva por etapas predeterminadas, sino una evolución y un constante acoplamiento de nuestras acciones con las de los(as) demás. Los(as) niños(as) no experimentan este proceso más o menos que los adultos. La única ventaja es que los adultos tenemos más experiencias al habernos relacionado con más grupos sociales, pero tanto nosotros como ellos(as) somos activos participantes de nuestro desenvolvimiento en los diversos mundos simbólicos a los que pertenecemos.

Muchas de las teorías que hablan del desarrollo social de las(os) niñas(os) los(as) sitúan como simples “esponjas” que absorben conocimientos, valores y expectativas sociales. Se concibe la infancia como un proceso para llegar a ser adultos. Sin embargo, esto se descarta en este estudio. Ellos y ellas son agentes activos en no sólo en su desarrollo social, sino también en el cognitivo y en el físico. Además, entre ellos(as) existe un mundo simbólico del que excluyen al resto de la gente. No sólo se tratan de acercar al lenguaje adulto, sino que tienen un propio lenguaje. Están tan inmersos(as) en el juego cotidiano de roles como cualquier adulto. Los roles de hijas mayores, hijos menores, hermanos, hermanas, entre otros, también forman parte de la interacción social que se lleva a cabo en el colectivo familiar. Como ellos mismos comentaron, “no hay familia sin hijos”, lo cual es una idea que se comparte culturalmente. De igual forma, no se concibe una escuela sin alumnas(os). Por tanto, son elementos tan claves de nuestra sociedad como los(as) profesores(as) o los padres y las madres.

Por otra parte, Shibutani (op.cit.) considera que el desarrollo social no se debe a una maduración biológica o a un aprendizaje unidireccional de las convenciones

sociales, sino a una comprensión cada vez mayor de los canales de comunicación que se manejan en los mundos sociales, lo cual se da a partir de las experiencias de interacción social, no a la mayor capacidad cognitiva o a la mayor madurez biológica. Ahí sí, a pesar de considerar la relevancia de los roles que los(as) niños(as) asumen desde que nacen (hijo, hermana), se considera que mientras más interactúan con más mundos sociales, van desempeñando una mayor diversidad de roles (alumna, amigo, novio), lo cual aumenta su capacidad de desenvolverse en sociedad.

A partir de lo visto en este estudio, se puede sugerir que las(os) niñas(os) irán participando de distintos intercambios de comunicación, lo cual las(os) hará cada vez más diestros para compartir significados. Actualmente, ellos(as) constantemente asumen y crean otros roles, como lo fueron en este caso los roles familiares. Esto irá definiendo, tanto para ellos(as) como para otros(as), su identidad, de forma que tenga una línea de acción definida para concertar con su entorno social. Por ejemplo, los roles de género que ahora asuman irán delimitando sus acciones y sus decisiones a lo largo del proceso de socialización, el cual nunca terminará. El significado de la apariencia física en las mujeres o de la violencia en los hombres son algunos de los elementos que los(as) participantes compartirán con los diversos mundos sociales, y a partir de los cuales definirán su identidad de manera activa.

A pesar de que el(la) niño(a) se incorpora a un determinado contexto, es importante considerar que este contexto no está completamente establecido y que él(ella) sólo llega a aprender lo que hay en aquél. Ciertamente, existen normas convencionales, pero para que sean convencionales debe existir precisamente eso, una convención, en la cual están de acuerdo todos(as) los(as) que participan del mundo que esas normas regulan. Hay formas apropiadas de clasificar a los objetos, personas y grupos, pero también existe la posibilidad de criticar esas clasificaciones y generar otras opciones. Existe la posibilidad de que los(as) niños(as) conozcan, practiquen y creen nuevas formas de interacción. Existe la

posibilidad de que negocien límites de espacio y de tiempo, en vez de recurrir a las normas convencionales en las que la violencia es permitida, de parte de algunos(as), en modalidades particulares dependiendo de los roles. Los sujetos sociales no sólo se incorporan al mundo y salen de él repitiendo una y otra vez roles, normas y valores. Todas(os) somos capaces de modificar las aparentemente estáticas formas de vida social, siempre y cuando las estemos reflexionando constantemente. Y las(os) niñas(os) tienen capacidad de hacer esto desde muy temprana edad. Ése es un rol que debemos cuestionar. Los(as) niños(as) no son ni “adultos chiquitos” ni “animalitos”. Son seres con una gran creatividad, capacidad de asombro y energía. De ellos(as) también podemos aprender.

Como Shibutani (op.cit.) expresa, los(as) niños(as) “asumen los roles al construir personificaciones y en la atribución de motivos a éstas”. Al situarse a sí mismos(as) en la matriz cultural e interpersonal, como hombres, mujeres, ricos, pobres, hermanos(as) mayores o menores, alumnos(as), entre otras, se van distinguiendo del resto de las personas que conocen, y a partir de lo que saben que se espera de ellos(as) y lo que esperan de los(as) otros(as), se van desarrollando en sus grupos. Este intercambio de conocimiento y afectividad social de expectativas es lo que va conformando lo que se permite y no se permite del rol que están desempeñando. Tal vez en la casa puedan “chillar”, al desempeñar el rol de hijos(as) que exigen la atención completa de sus progenitores. Sin embargo, esa misma manifestación de demanda de cuidado no se puede llevar a cabo en la escuela, o es criticada por los(as) demás. Ahí, se tiene que demostrar que se puede formar parte de un grupo más numeroso, donde no hay tanta atención personalizada, y donde no hay un rol de madre que provea de “cariño incondicional”.

Al contrario de las críticas que se hacen al interaccionismo simbólico, Shibutani (op.cit.) da un importante papel a las emociones en la interacción social. Las emociones son también parte de los mundos simbólicos. Como se exploró en el

presente estudio, las hijas sienten tristeza ante la ausencia de su padre, los hermanos mayores sienten coraje ante la poca atención de sus progenitores, las madres sienten desesperación ante el desorden en la casa y las niñas sienten felicidad ante la posibilidad de ser ricas. Todos estos sentimientos son también compartidos socialmente, de forma que se ligan a los valores, a las acciones y a las identidades que se van desarrollando culturalmente. El cariño (abrazos, besos) puede representar una expresión de un sentimiento, que a su vez se vincula con la idea de los lazos afectivos que “definitivamente” caracterizan a una familia, que a su vez está relacionado con el rol de madre como “necesariamente” protectora, generosa y expresiva. Por lo tanto, las manifestaciones de cariño en una familia son parte del diálogo simbólico que dentro de ésta se suscita, donde se reafirman los significados de roles, emociones, pensamientos y acciones.

Justamente hablando de este diálogo en el que se intercambian y reafirman los símbolos culturales, podría decirse que el juego simbólico de roles es un ejemplo de diálogo muy palpable. El lenguaje corporal y verbal, la imaginación y el ensayo que implica un juego de esta naturaleza puede considerarse como una comunicación sumamente trascendente en la vida de niños y niñas. A partir de juegos como el que se realizó en este estudio, las(os) niñas(os) van formulando al *otro generalizado* (Mead, 1990; Blanco, 1995), y constituyendo los límites entre su persona y el entorno social.

Es a través de ese *otro generalizado* que las(os) niñas(os) se observan a sí mismas(os), en cuanto a posición socioeconómica, edad, género y situación familiar, principalmente. Por ejemplo, al asumir en el juego el rol de madre, asumen también una posición de poder, que se vincula con la imposición de las reglas sociales. Al asumir dicho rol, las niñas pueden ser capaces de verse a sí mismas desde la normatividad social. De esta forma, también regañan, tanto como mecanismo de control del grupo como para establecer límites de lo permitido. En el juego, pueden estar impidiendo que se realice algo que a ellas les gusta hacer cuando desempeñan el rol de hijas en su casa. La relación recíproca que se da

entre el *self* y el *otro generalizado* y que se practica en el juego es la que va moldeando las líneas de acción. Tanto ella es madre como yo soy hija, no madre, pero cuando crezca seré madre, y a la vez mi amiguito no puede ser madre, aunque crezca. Eso constituye entonces una serie de significados, que me definen ahora en el presente con respecto a las(os) otras(os), pero también en cuanto a mi proyección de vida en el futuro.

En el juego que realizaron, los(as) niños(as) expresaron algunas de las experiencias que han tenido en relación con los roles familiares. Cada uno(a) ha tenido una historia de vida concreta, y vive en un hogar particular. Sin embargo, fueron capaces de llegar a acuerdos para planear la trama del juego. Esto significa que a pesar de provenir de familias distintas, los elementos sociales pueden tener algunos comunes denominadores. Para empezar, los(as) participantes de cada grupo sí comparten un mismo mundo social, que es la escuela. En ella, intercambian constantemente “conocimiento social”. De igual forma, acceden casi todos a la misma información manejada por los medios de comunicación masiva. Y, por supuesto, es recalable el hecho de que los roles sociales, como el de la madre, son tan poderosos culturalmente que suelen ser patrones repetidos en los pequeños mundos sociales de las familias.

6.3 Mundos sociales

La intersubjetividad representa una relación entre distintos sujetos que se mueven en distintos campos sociales. Cada persona se apropia del conocimiento adquirido en cada mundo social, lo cual comparte con los que le rodean. Esto va generando experiencias, que a veces pueden ser de conflicto entre significados, pero también pueden enriquecer la interacción. En el juego de roles del presente estudio, se observó que cada niño(a) aportaba algo de sus experiencias personales al ejercicio. Cada uno(a) actuaba algo relacionado con su familia o sus familias, con lo que había visto en la televisión o en el cine, con lo que había vivido en alguna actividad extracurricular, y esto se aunaba a las experiencias que tenían en

común, en la escuela, con sus profesoras, o en el recreo entre ellos(as). De esta forma, en el juego se vio un intercambio de conocimiento social, a la vez que se observaron las formas de interacción que estos(as) niños(as) tienen entre sí, lo cual expresó el significado que los(as) participantes le dan a algunos de los valores manejados en nuestra sociedad. Por lo mismo, se puede decir que el juego de roles fue una muestra de lo que ocurre en la cotidianidad, en donde constantemente se negocian los significados de los objetos a través de la comunicación.

Durante la negociación de significados, se generan criterios sociales (Hyman, 1942, en Canto, 2006) sobre lo deseable y lo indeseable para roles sociales específicos y en mundos simbólicos concretos, lo cual constituye los valores. Por tanto, dentro de los marcos de la o las familias, los medios de comunicación masiva, la escuela como institución y la relación con los pares, las(os) pequeñas(os) van estimando lo que harán ante las situaciones que se les presenten en la vida. Esos marcos, como Shibutani (op.cit.) plantea, son áreas culturales limitados por la comunicación que se da en ellos. En los juegos de roles realizados por las(os) participantes, así como en las entrevistas hechas posteriormente, fue posible encontrar puntos en común entre dichas áreas culturales. Efectivamente, lo que una película de *Barbie* exagera es distinto de lo que las niñas viven en sus casas o ven en sus madres; pero la cultura mexicana, en especial la de la Ciudad de México, ha hecho posible que ambos conjuntos de símbolos existan en las interacciones entre las niñas. Para ellas, ya hay dos opciones de vida: o ser una *Barbie* atractiva físicamente, delgada y egoísta; o una madre abnegada, gorda, cariñosa y dedicada a la familia. Sin embargo, también hay una tercera, que ellas apenas empiezan a lucubrar, que implica una nueva femineidad en la que se conjugan el ser para otros al mismo tiempo que el ser para sí. Es ahí donde las áreas culturales encuentran un espacio en común, y comienzan a usar lenguajes, si no iguales, fácilmente traducibles, y en donde la palabra mujer puede ya tener múltiples significados. Los roles que los(as) niños(as) desempeñan entonces van dándoles a ellos(a) mismos(as) la

comprensión de su lugar en los distintos mundos a los que pertenecen, a partir de los significados que dichos roles tienen en las áreas culturales.

Es importante considerar que estos mundos sociales, a pesar de tener particularidades muy claras, tienen relación entre sí. Por ejemplo, en este estudio se observó que el valor que se le da a la autoridad de los adultos tiene similitudes entre la escuela y la familia. Los padres y las madres ingresan a sus hijos(as) a escuelas con idearios parecidos a los que ellas(os) persiguen en el seno familiar. En la escuela activa con la que se trabajó, hay una relación de respeto y libertad entre las profesoras y los(as) alumnos(as). En el juego, los(as) niños(as) también reflejaron esta relación más relajada entre los miembros de una familia. De hecho, ninguno de ellos(as) quiso ser padre o madre, tal vez por otras razones, pero es notable que para ellos(as) no se necesitara una figura evidente y prominente de autoridad para jugar a la familia. Incluso el trato con la investigadora fue bastante amistoso, sin evidenciar una jerarquía debido a la edad. En esto, se puede observar una similitud entre los valores del mundo social escolar y el del hogar, que se expresa en las formas de interacción de las(os) participantes.

Hogar y roles familiares

En cuanto al mundo social relacionado con la familia, es importante hacer la distinción entre la casa como espacio y la familia en sí. Ciertamente, la casa constituye un hogar, un lugar donde las(os) niñas(os) se sienten seguras(os), donde duermen, comen y ven televisión. Durante los juegos de roles, se resaltó constantemente la importancia de valores sociales relacionados con el espacio de la casa, tales como el bienestar, la seguridad, la tranquilidad, la limpieza, y el orden. Sin embargo, las nuevas formas de vida trascienden ya el espacio concreto de la casa. Las nuevas estructuras familiares hacen que este grupo social vaya más allá del hogar. Las(os) niñas(os) se refirieron a actividades con sus padres fuera de la casa, en especial en situaciones como tener padres divorciados. En este caso, mencionaron la relación con el padre como merecedora de más cariño

que la correspondiente con el padrastro, con el cual se cohabita. De esta manera, la convivencia familiar es más valorada que a la cohabitación con otras personas.

De igual forma, es importante notar que a pesar de que los dispositivos utilizados en el estudio apuntaban a que el juego de roles se llevara a cabo en la casa (delantales que se relacionan con la cocina, platos, vasos y cubiertos que se relacionan con la comida), uno de los grupos planteó en el juego una situación fuera del hogar, que fue ir en el coche a comprar carne. Sin embargo, otros dispositivos como los sacos (que sugieren un trabajo fuera de la casa) no fueron utilizados. Es interesante observar cómo los(as) niños(as) significan objetos sociales de nuevas formas. Antes, la casa y la familia eran inseparables. En la actualidad, esto comienza a modificarse, lo cual genera cambios en las interacciones entre los miembros de la familia, en este caso de los(as) pequeños(as). Sin embargo, el objeto social de la casa sigue significando, ante todo, un refugio ante los males y peligros externos. Y el objeto social de la familia sigue significando, ante todo, cariño, pero también en donde se aprenden cosas.

La familia fue el centro de lo realizado en este estudio. Dado que en ella se dan las primeras interacciones que las(os) niñas(os) tienen con el mundo, se exploraron sus valores a partir de lo que ellas(os) conciben como la vida familiar. Fue posible observar la gran relevancia que los(as) participantes les dan a los valores que median las relaciones y las acciones en sus familias. Por ejemplo, en todos los grupos se observó la importancia dada al valor de la riqueza. A partir de la relevancia que sus familias le dan a la posesión de bienes materiales y de una clase socioeconómica alta, los(as) niños(as) van desarrollando la idea de que deben cumplir el rol de ricos(as), mandando a otros(as) a hacer lo que ellos(as) no quieren hacer. De igual forma, van definiendo su identidad en cuanto al criterio de los bienes que tienen o la posición jerárquica en la que están, generan emociones de felicidad y orgullo ante la riqueza y conocen el valor cultural tan alto que se le da en la actualidad. Esto, por supuesto, se une a lo valorado en los otros mundos

sociales de los que participan (por ejemplo, mencionaron la película *“Beverly Hills Chihuahua”*, donde se exalta el valor de los lujos que provee la riqueza).

Efectivamente, del juego de roles se pudieron extraer ciertas expresiones de la forma en que el desempeño de los roles familiares va siendo para niñas y niños un proceso de significación de valores culturales. Fue interesante ver cómo a través de ciertos estereotipos de rol en determinados mundos sociales, los valores y contravalores van definiéndose. El mismo elemento, como la temprana edad, puede ser visto como contravalor y como valor, dependiendo de la circunstancia. Ser niño o niña se liga a ser inmaduro(a), lo cual representa una falta de experiencia o conocimiento ante los pares. Sin embargo, en la familia ser el(la) más pequeño(a) da muchas ventajas, como mayor atención o mayor libertad por ser violento(a). De igual forma, un mismo elemento se permite para algunos estereotipos de rol, mientras que para otros no. La madre puede ser gorda, ya que su deber es dedicarse a los(as) demás. Sin embargo, la gordura es un contravalor para la figura tanto femenina como masculina promovida actualmente.

Considerar a la familia como un grupo social viviente en el seno del cual se da la socialización primaria es importantísimo (Thomas y Znaniecki, 1920; en Gracia y Musitu, 2000). De esta forma, una familia no sólo es sustancial como base social, sino como un colectivo de suma complejidad en el interior. Cada familia es un entramado de símbolos que dan cuenta de la vida dentro de ella. Los roles y las actividades se entrelazan entre sí, intercambiando conocimiento entre sus miembros constantemente. El lenguaje que se comparte al interior de ese grupo está presente en cada sujeto y en las interacciones entre todos, es decir, en la intersubjetividad. Las acciones concertadas que se dan entonces en la familia como unidad social, le dan una dirección particular distinta tanto a la línea de acción de cada uno de sus miembros como a la línea de la sociedad que se compone de muchas unidades sociales. Cada persona en la familia tiene un rol dentro de ella, pero desempeña otros en sus demás mundos sociales. De igual forma, la familia cumple un rol de socialización primaria en la cultura de la que

participamos, por lo cual en este estudio también se participó de la idea que se tiene de la familia como base de toda la pirámide social. Al fijarse en el centro de todo el análisis, se compartió el significado social que se le da a este grupo de personas y se le atribuyeron valores específicos, tales como la convivencia y el cariño.

Los roles de madre y padre desempeñados por niños y niñas fueron sumamente ilustrativos. La madre, ante todo, es la dueña del hogar. Su presencia en los juegos fue constante. A pesar de que en uno de ellos ninguna niña quiso ser la madre dada la relación amorosa implícita con el padre, la que jugó a ser la hermana mayor realizó las actividades que se describieron como correspondientes al rol de la madre. Ella es la autoridad en el hogar, es la que tiene el control, la que a toda costa debe estar presente. Aún con las nuevas formas de vida, en las que la madre trabaja, y con las posibilidades económicas de la mayoría de estas(os) niñas(os) que les permiten emplear a personas para hacer los quehaceres domésticos, entre los que está cuidar a los(as) pequeños(as), la presencia de la madre debe ser incondicional. El padre, por su parte, sigue contemplándose como alguien que puede o no puede estar en la casa. Se considera alguien importante en la vida familiar, con quien se convive y se realizan actividades. Sin embargo, el espacio de la casa no precisa de su presencia. En los diversos juegos, el padre no representó un papel importante. En dos de ellos no estuvo, y nadie desempeñó un papel parecido o relacionado con él. En otro, se mantuvo aislado de las actividades del grupo y no se relacionó más que con uno de los participantes. Esto sugiere que el rol del padre sigue manteniéndose como un objeto social poco relevante para el espacio del hogar. Los roles familiares desempeñados en la casa, por lo tanto, siguen reafirmando los significados atribuidos a los géneros masculino y femenino. Esos significados siguen restringiendo las posibilidades de pensar en nuevas formas de los colectivos. La familia se sigue cristalizando, en vez de vivirse como una continua negociación de acciones para formar un grupo social dinámico y que promueva la equidad en todos sus miembros.

A pesar de la importancia de la relación entre padres, madres e hijos(as), como han planteado muchos autores (Cahill, 2002; Harter, 1999, Manis y Meltzer, 1978, Stryker, 1987; 1994; en Pearson y Borke, 2004), se exploró también en este estudio la relación entre los(as) hermanos(as), ya que éstos(as) pueden representar tanto marcos referenciales admirados, como obstáculos en la relación con sus padres, como pares, como personas con una jerarquía mayor o menor, como lazos afectivos importantes. Estas relaciones, de igual forma que las de los padres y madres, son importantes en la generación de significados compartidos en la familia. Un(a) hermano(a) mayor puede ser fuente de información sobre el mundo "adulto", al hablar de valores como ser "sexy" para las mujeres o enseñar groserías a su hermanito. También puede permitírsele la ausencia, dadas sus actividades fuera del hogar, lo cual no se considera para los más pequeños(as).

Un(a) hermano(a) menor, en cambio, puede representar algo que aleja al padre y a la madre del resto de la familia al recibir toda la atención, o alguien a quien se le permite que moleste, chille y sea violento(a). Por otra parte, los hermanos y hermanas son pares con quienes se comparten muchas cosas en las casas, tanto materiales como vivenciales. Muchas experiencias con ellos son compartidas. Los pares de un niño en la escuela pueden no saber lo que significa un "padrastro", pero para los hermanos de este niño, el padrastro es una realidad igualmente palpable y cotidiana.

Escuela y grupo de pares

En este subtema se considera importante incluir la contextualización social de lo que los grupos participantes viven, no sólo por considerar dicho contexto, sino por la idea fundamental de que la sociedad y la persona son igualmente importantes al analizar al ser humano.

En la descripción de los escenarios, se comentaron las particularidades de cada institución educativa. Estas particularidades implican variaciones en el nivel socioeconómico de sus alumnos(as), así como en otras cuestiones de carácter

social. De igual forma, se hablaron de las características en común de las escuelas, entre las que están el hecho de ser laicas, bilingües (inglés y español) y privadas.

El carácter laico influye en gran parte en la cuestión valoral de los mundos sociales de los(as) participantes, ya que, a pesar de que en nuestro país existe una gran cantidad de adeptos al catolicismo, el hecho de que la institución educativa no busque reforzar los valores católicos ni de ninguna otra religión puede ser un elemento importante en la significación de los valores culturales de niñas y niños.

El hecho de que las escuelas sean bilingües puede estar relacionado con la importancia dada en nuestra sociedad a la inclusión de elementos de la cultura estadounidense, vista como modelo a imitar. Esto, junto con el hecho de que uno de los mundos sociales de las(os) niñas(os) sean los medios de comunicación masiva, que en nuestro país están en gran medida dominados por los Estados Unidos, puede incidir en la importancia que se le den a los valores que esta cultura promulga, como la apariencia física y el individualismo. Aún así, otro elemento importante del bilingüismo de las escuelas puede ser que en ello se implique una apertura hacia otras culturas y el entendimiento de otros mundos simbólicos distintos del que se vive en concreto en la cotidianidad.

Por último, el hecho de que las escuelas sean privadas les confiere de un conjunto de particularidades frente a otras en la ciudad. Los(as) que asisten a estas escuelas representan una minoría en nuestro país, ya que cuentan con un estatus socioeconómico mayor al del grueso de la población. A pesar de que los costos de las colegiaturas sean distintos entre las escuelas, en todas ellas se paga, lo cual implica un nivel superior en cuanto a recursos económicos y por lo tanto un distanciamiento de la realidad social de la mayoría de los(as) mexicanos(as), así como de sus valores y los roles a los que ellos(as) se les atribuyen. Esto se aúna al deslindamiento de la educación que el gobierno imparte (aparentemente, puesto

que las escuelas cuentan con un sistema incorporado a la SEP), y por tanto de muchas políticas públicas que atañen a la secretaría correspondiente.

Es de suma importancia considerar todos estos aspectos a la hora de realizar y leer el análisis del presente estudio, ya que las distintas formas de interacción que se generan en los contextos sociales específicos de cada uno de los grupos son parte de las realidades que las(os) niñas(os) viven día a día. Por otro lado, los resultados obtenidos deben compararse con sumo cuidado con aquellos que se obtengan en instituciones de otro tipo o en otros entornos geográficos, económicos, sociales y culturales. Un ejemplo claro puede ser el del valor de la riqueza y el poder que ella confiere en cuanto a jerarquía social. Los(as) participantes de este estudio, en especial de las dos escuelas con mayor nivel socioeconómico, se refirieron a la importancia de la posesión de dinero y bienes materiales como medio para delegar actividades indeseables a otras personas, que son los trabajadores del hogar. Se encontró una diferencia en este aspecto entre estas dos escuelas y las otras dos cuya población cuenta con menos recursos económicos. Seguramente, si se compararan estos casos con otras escuelas incluso de la misma ciudad, se encontrarán grandes discrepancias, que aumentarían por supuesto frente a instituciones situadas, por ejemplo, en contextos rurales o de mayor diversidad étnica. Claro que el objetivo de este estudio no es que sus resultados se generalicen a otros ámbitos, sino realizar un trabajo de exploración de un proceso de significación que todos los seres humanos experimentamos, siempre situados en un contexto concreto.

Por su parte, la relevancia de las interacciones con los pares fue claramente observable en el presente estudio. Las formas en que cada grupo participante se comunicó con el fin de realizar el juego, fueron una manifestación del importante papel que juega el grupo de pares en la significación de los valores sociales. De igual forma, las referencias con las que cada niño(a) aporta cosas al grupo, van formulando un lenguaje específico entre ellos(as). De igual forma, cada persona en ese grupo juega un rol, lo cual se pudo observar al referirse los(as)

participantes a niños o niñas que no se encontraban en el estudio, pero que eran parte de su grupo escolar.

Como Brembeck (1975) afirma, el ingreso a la institución escolar constituye una gran complejización de la vida social de niños y niñas. En ella, ellas(os) no sólo se relacionan con sus pares, sino con nuevas reglas. Aquí son una(o) entre muchas(os), a pesar de que se trate de escuelas privadas con una menor matrícula que la que existe en instituciones públicas. Esto implica tanto una disminución de la atención prestada a ellas(os) por parte de los padres y madres, aunque sea compartida con los(as) hermanos(as), como una relación con muchas más personas que lo que están acostumbrados. Las(os) niñas(os) llevan dos años en la educación primaria, donde su independencia se ve promovida constantemente. Esto se vincula con los roles que juegan. En la casa, son uno entre dos o máximo tres hermanas(os) (en niños(as) con los(as) que se platicó), por lo que es muy posible que tengan una característica que los distinga fácilmente de los(as) demás. Ya sea que sean hombres, mujeres, mayores o menores, entre pocas(os), se diferencian y tienen un rol particular.

Por otra parte, en la escuela e incluso en el salón de clases, es más difícil destacar dada la cantidad de personas, y características cada vez más particulares comienzan a cobrar importancia. El color del cabello, la piel y los ojos, así como la altura, son algunas de las características físicas que distinguen a unas(os) de otras(os), además, por supuesto, del sexo. Características psicológicas también comienzan a ser importantes, lo cual influye en el desarrollo de su autoconcepto e identidad. Algunas de éstas, de las cuales hablaron los(as) participantes de los juegos y las entrevistas, son el ser platicador(a), grosero(a), chismoso(a), raro(a) y chistoso(a). De hecho, aunque se cuestiona que tengan la completa comprensión del término, en un grupo se habló del “carácter”, lo cual es un indicador de la importancia que la cultura le da, y por lo tanto niños y niñas comienzan a dar, a las características de personalidad. De igual forma, la forma de vestirse y arreglarse, los automóviles en los que llegan a la escuela y las casas

de cada quien (que normalmente conocen en fiestas), son muestras de la posición socioeconómica de niños y niñas, lo cual es también relevante en el trato con las(os) otras(os), dada la identidad social que significan este tipo de símbolos. Los roles que se juegan entonces en estos nuevos tipos de interacción son nuevas experiencias e intercambios de conocimiento social, así como de perspectivas de la realidad.

Los diversos roles que se desempeñan con los pares, que frecuentemente se modifican, se juegan, se limitan y se expanden, son experiencias cotidianas que constituyen la vida común de todos los seres humanos. Las acciones de cada niño(a), con respecto de los roles que desempeñan en un grupo específico, en este caso el de los pares, se ve cuestionado constantemente tanto por ellos(as) mismos(as) como por los(as) demás, al compararse con los estereotipos de rol. Los más importantes estereotipos encontrados en este estudio son los relacionados con los roles de género. Las niñas usaron los delantales y se mostraron cariñosas, expresivas y preocupadas por la vida familiar. Los niños molestaron, jugaron y bromearon. Esto marcó todas las relaciones en los juegos realizados, y se sugiere que de esta forma se moldean las relaciones de estas(os) participantes en general, así como de todos los miembros de esta cultura. Las expectativas y los valores esperados, permitidos y realizados por cada persona van en función de los roles que desempeñan en la vida. De esta forma, es posible concertar las propias acciones con las de otros. Esto lo experimentan niños y niñas constantemente con su grupo de pares, que no es sólo uno, ya que, como ellas(os) comentaron, las actividades extracurriculares constituyen también parte importante de sus vidas.

Por último en cuanto a este subtema, es importante considerar el hecho de que las relaciones entre niños y niñas representan un mundo simbólico en particular. No es lo mismo un grupo de niños que de niñas, o mixto, o si fueran púberes, adolescentes, jóvenes, adultos o ancianos(as). El lenguaje que se lleva a cabo entre ellas(os) es específico y nadie que no sea parte del grupo lo entendería.

Esto es importante considerarlo en cuanto al análisis que se hace en este estudio, el cual no puede pretender haber abarcado y comprendido toda la comunicación que se manejó en la recabación de información.

Medios de comunicación

Es de especial relevancia que parte del lenguaje que se lleva a cabo dentro del grupo de pares en la actualidad, es precisamente el conocimiento que se tiene de lo que los medios de comunicación expresan cada día. Es difícil negar que de las pocas cosas que se tienen en común hoy en día con las(os) coetáneos(as) sean los programas de televisión o las películas relevantes de nuestra infancia. Así, en los grupos participantes tuvieron lugar varias conversaciones relacionadas con información obtenida a través de la televisión o el cine. De igual forma, la actividad concreta de jugar videojuegos fue algo vinculado al rol de niños, en específico hombres, por lo que consistió un tema de plática entre ellos. Por esto mismo, los medios resultan ser un conjunto de símbolos compartido con los pares, así como algo relacionado con la vida familiar.

A pesar de que se habló de ver la televisión de manera individual, es importante destacar que, en dos de los grupos, los dispositivos implantados para el juego por parte de la investigadora (cajas pintadas de gris, algunas cerradas y otras abiertas) fueron utilizados para simbolizar la televisión, la laptop o el lector de DVD. A estos aparatos electrónicos se refirieron ellos(as) en la entrevista, como partes importante de la casa. Con esto es posible observar que los medios de comunicación masiva constituyen importantes fuentes de información social, así como actividades que se hacen cotidianamente, generalmente en la soledad.

Un ejemplo interesante de esto fue cuando un niño dijo que cuando sus padres le dejaban solo sentía coraje, el cual aliviaba con los videojuegos. Esto implica, por una parte, una falta de interacción con otras personas y el deslindamiento de la responsabilidad de las relaciones familiares, sobre todo por parte de los padres y las madres, pero también representa una adquisición de nuevas realidades. Lo

que habría que examinar también son estas realidades, ya que todos los programas, películas y videojuegos a los que se refirieron son de origen estadounidense, lo cual podría sugerir una sobreexposición a manifestaciones de otra cultura que no es la nuestra, aunque pretendamos acercarnos cada vez más a ella. Por tanto, los valores manejados en estos medios pueden resultar dispares a lo que se vive en la realidad en nuestro país. Sin embargo, a pesar de la exacerbación que los niños y las niñas mostraron de los valores manejados en la cultura estadounidense (como lo es la delgadez), valores centrales en la cultura mexicana, como las muestras de cariño, fueron también temas de conversación y motivadores de interacciones específicas entre los(as) participantes. De igual forma, elementos sociales, como los estereotipos de rol (por ejemplo, de los mexicanos en la película de *"Beverly Hills Chihuahua"*, o de las amigas en *"Barbie y el castillo de diamantes"*) se ven manejados a través de estos medios, y resultan ser un marco de referencias al que niñas y niños se remitirán tanto en los diálogos como en las elecciones de líneas de acción.

En cuanto al Internet, a excepción de la escenificación de una computadora por parte de una niña, no hubo referencias verbales o actuadas con respecto al "cibermundo". Esto puede ser debido a que el uso del Internet está aún sumamente regulado por los padres y madres. Sin embargo, no se duda que niños y niñas irán contactando cada vez más este medio, donde intercambiarán conocimiento social y conformarán realidades virtuales igualmente relevantes en sus vidas.

Por tanto, a partir del conocimiento social que niños y niñas interpretan de los diversos mundos sociales de los que participan, van eligiendo líneas de acción para desenvolverse en éstos mundos y ante las nuevas situaciones que se les van presentando. Este conocimiento social consiste de significados compartidos relacionados con los estereotipos de rol que tanto ellos(as) como los(as) demás aspiran a cumplir o cuestionar, así como con las normas sociales que se pretenden seguir o romper. De igual forma, ese conocimiento implica no sólo

“cálculos” de las acciones, sino sentimientos evocados por dichas acciones tanto en ellas(os) como en sus seres significativos. Dichos sentimientos, pensamientos y actos surgen, por supuesto, de la intersubjetividad.

6.4 Estrategia metodológica

Podría decirse que una aportación relevante del presente estudio a la investigación de los valores y los contravalores en niños y niñas es la estrategia metodológica utilizada para aproximarse a dichos elementos culturales. El juego simbólico de roles familiares representó tanto un reto como un camino fructífero en la exploración de la significación que las(os) participantes dan a los valores sociales y a las interacciones de las que éstos emergen.

La empresa de explorar valores y contravalores relevantes en la vida de los(as) participantes hubiera sido difícil por medio de un instrumento de tipo *etic*, con preconcepciones (como los empleados por Rokeach, 1973; o Schwartz, 1992), en el cual se limitan las posibilidades de expresarse por parte de los(as) que contestan. Un posible problema, a la hora de estudiar los valores, de proporcionarles a las(os) participantes las palabras o conceptos ya escritos es que se entra en la misma dinámica de categorizar lo que se espera que la gente considere bueno o malo. Por ejemplo, los(as) niños(as) mencionaban características que se espera que una familia tenga, como “paz”, pero no profundizaban en ello porque no es parte de su realidad cotidiana, sino de los discursos con convencionales que la educación actual maneja. Lo que sí es parte de su realidad es el contravalor de la violencia, en diversas modalidades y niveles. La violencia fue un contravalor que sí realizaron durante el juego de roles. Por esto mismo, se considera interesante la forma de abordar los valores en esta investigación, ya que, con la teoría de que los valores emergen de la interacción, fue en la interacción que se pretendió explorarlos.

El juego simbólico de roles es referido por Shibutani (op.cit.) a partir del interaccionismo simbólico. Continuando con la idea de Mead (1934) del *juego a algo* como una práctica social importante a la hora de configurar al *otro generalizado*, Shibutani plantea entonces la relevancia del juego simbólico dentro del proceso de socialización, como forma de desempeñar otros roles y de actuar líneas de acción a seguir que parten de valores sociales compartidos culturalmente. A partir de esto, se generó la idea en el presente estudio de utilizar esta práctica común y fundamental en el desarrollo social de los(as) niños(as) como forma de explorar precisamente esos roles y esas líneas de acción. Se podría decir que en este estudio se hizo lo mismo que cada persona hace en el proceso de socialización: interpretar conocimientos sociales comunicados en la práctica del juego. Así como cada quien aprende en el juego lo que es deseable y no, cómo se realiza, quiénes lo deben de hacer y en dónde es relevante su presencia, en esta investigación se pretendió precisamente hacer eso. Se exploraron los valores y contravalores, la forma en que se manifiestan en las acciones cotidianas, los estereotipos de rol vinculados a ellos y los mundos sociales en que se manejan.

Por otra parte, es importante subrayar la importancia que la técnica empleada da a la intersubjetividad y relevancia de la colectividad como unidad de análisis, ya que ésta representa lo que es la vida social: conjuntos de acciones coordinadas entre las personas. Esto toma relevancia al considerar que la intersubjetividad es elemental desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, ya que a partir de las interacciones humanas emergen los productos culturales. En los juegos de los distintos grupos, se pudo observar la subjetividad de cada niña(o), al tratar de representar un rol con base en su conocimiento obtenido en interacción con sus mundos sociales. Sin embargo, el juego de cada grupo fue distinto, ya que fue un producto de una serie de acciones conjuntas, creadas en la colectividad. Tal vez una niña en su rol de madre hacía algo porque su mamá lo hace, pero esa acción era respondida por otro niño jugando un rol, por ejemplo, de hijo o de perro. A partir de esta interacción, se creaba una situación distinta de cualquier otra.

Las(os) niñas(os) decidían en grupo si ser violentos y romper todo, o no ser esposas(os) por la atracción física implícita, o darle relevancia a los objetos físicos de la casa. Eran decisiones colectivas.

Por tanto, los valores y los contravalores, como en este caso la violencia, la atracción y la riqueza, surgen de la intersubjetividad. Lo que podría decirse que aporta este estudio es que es un ejemplo de cómo los valores no son ni individuales ni de la sociedad en su sentido macro. En vez de esto, emergen de la interacción humana. Desde una perspectiva microsociológica, como lo es el interaccionismo simbólico, esto tiene sentido.

Con respecto al tema de la infancia, la estrategia metodológica seguida fue satisfactoria en varios sentidos. Primero, como anteriormente se explicó, el juego simbólico de roles es una práctica importante en esta etapa de la vida, puesto que las personas son capaces de verse desde el punto de vista de los(as) demás. Esto se vio reforzado en el juego planteado en el estudio, por lo que se puede suponer que se contribuyó con este ejercicio a la visualización de los(as) participantes de sí mismos(as), además de instigar a la reflexión de dicha visualización a través de la entrevista. Por otra parte, se propone que el juego es una forma muy adecuada de trabajo con niños y niñas, dado que se considera que éstos(as) son participantes sumamente activos(as) en la sociedad, en especial en mundos simbólicos tan creativos que ellos(as) conforman, como lo es el juego. En el juego, nadie les gana a los(as) niños(as). Ahí, ellos(as) son los(as) que se apropian de los significados. Ahí, se pueden expresar mucho mejor que en un cuestionario o una entrevista adaptada del “mundo adulto” a sus palabras. Ahí pueden realizar lo que desean o lo que reflejan de sus diversas realidades sin limitaciones tan severas.

En cuanto a los mundos sociales en los que las(os) participantes interactúan, el juego simbólico resultó también un importante punto de exploración, ya que permitió que se generaran tramas en las que los(as) participantes tomaban conocimientos sociales de distintos entramados simbólicos. Al no cerrar su

expresión a preguntas determinadas, fue posible que manifestaran elementos tomados de diversos grupos de referencia.

A partir de esto, es posible destacar que el juego simbólico es una estrategia sumamente útil y rica si se tiene una finalidad parecida a la de este estudio. A pesar de que no se planeó que los resultados tuvieran una aplicabilidad práctica, es importante considerar que a las escuelas se les entregó un reporte en el que se les informaba sobre los resultados de la investigación. Esto, si fue tomado en cuenta por las directoras, puede serles sumamente valioso para la labor tan importante de educación que la sociedad les ha otorgado. De igual forma, las(os) profesoras(es) podrían considerar al juego simbólico como una vía para conocer mejor a sus alumnos(as), o para explorar fenómenos sociales en sus grupos.

Con respecto a la codificación de la información, es interesante considerar que no se acudió a un modelo previo para comparar con los datos crudos obtenidos, sino que se realizó un proceso de interpretación de los elementos comunicativos que tuvieron lugar en las técnicas de acopio de información, lo cual coincide con la idea de que los objetos sociales no se encuentran ahí para “recogerlos”, ni en la vida cotidiana ni en una investigación, sino que se van conformando mediante la acción con ellos y los significados que se generan en la interacción entre las personas. Por tanto, la codificación resultó, aunque demandante de tiempo y esfuerzo para interpretar más allá de lo que era natural incluso para la investigadora, sumamente útil y provechosa.

Por otro lado, la revisión que se haga tanto de la propuesta metodológica como de todo el presente estudio debe tener presente la necesidad de autocrítica. La investigadora forma también parte de la sociedad de la que participan los(as) niños(as) del estudio, por lo que está también lindada a los mismos símbolos culturales. Esto se observa al considerar que el juego planteado a las(os) participantes fue concreto, y dentro de esa concreción se hacen suposiciones que pueden partir también de la cultura. Por ejemplo, la planeación del juego partió de

la asunción de que la familia es el primer grupo socializador y de que las relaciones más importantes entre sus miembros ocurren en el hogar, que es un espacio al que se ha dado un significado muy particular históricamente. Por tanto, el hecho de haber restringido el juego de roles sociales a la familia y a la casa, formó parte de lo mismo que se está analizando en cuanto a los valores de nuestra sociedad.

De igual forma, en lo relacionado con los dispositivos utilizados, se puede observar también una dirección planteada por la investigadora desde el principio. Dicha dirección parte de suposiciones culturales, y por tanto pudo y seguramente dirigió acciones representadas en el juego. Por ejemplo, los delantales y los trastes que se presentaron como material del juego provinieron de la idea de que en un hogar muchas de las actividades giran en torno a la preparación y el consumo de los alimentos. Los(as) participantes, por supuesto, dieron gran importancia a esto en el juego, pero es difícil establecer un límite entre estos dispositivos como herramientas en el desempeño de roles y realización de valores y su carácter limitante dadas todas las otras actividades que una familia puede hacer de forma conjunta.

Sin embargo, a pesar de la crítica planteada a la propuesta metodológica, ésta se considera una estrategia que cumplió muy bien su propósito. ¿Qué mejor forma de explorar valores sociales desde el interaccionismo simbólico que a partir de un intercambio de símbolos tan palpable como el juego, donde el discurso, los gestos, los movimientos, las concreciones en objetos y las tramas buscan un sentido íntimamente relacionado con lo que un grupo considera deseable?

Conclusiones

A partir del análisis y discusión de los valores y los contravalores explorados en el presente estudio, además de los estereotipos de rol y los mundos sociales vinculados a ellos, fue posible llegar a algunas conclusiones.

Primero, los valores no son elementos aislados, ni entre sí, ni de la vida social. Son parte de la acción, que es el centro de los grupos sociales, ya que representan guías para aquélla, así como para la interacción entre los miembros de dichos grupos. Los valores, por así decirlo, pueden representar el cómo y el para qué se hacen las cosas. Pueden ser metas últimas de la acción o medios o pautas para alcanzar dichas metas. Sin embargo, los valores se encuentran ligados a muchos otros fenómenos de la comunicación humana, ya que en las acciones se ven involucrados otros significados culturales, tales como quiénes las hacen y quiénes no (estereotipos de rol), y en dónde se hacen (mundos sociales). En el presente estudio, se integraron dichos fenómenos al análisis de los valores.

Segundo, los valores se realizan en la interacción. Dada la importancia otorgada a esto en la investigación, se ideó una técnica que precisamente partiera de la interacción para obtener la información que se pretendía explorar. El juego simbólico de roles familiares resultó adecuado en la medida en que facultó un intercambio de conocimiento social del que se pudieran extraer elementos del proceso de significación de los valores que culturalmente se manejan en relación con la familia.

En cuanto a dicho proceso de significación, la concepción de niños y niñas como agentes activos en su propia inclusión a las normas sociales, fue sumamente interesante. Además, fue importante considerar que ellas(os) mismas(os) tienen un mundo simbólico del que sólo ellas(os) participan. Esto dio una perspectiva distinta de otras que intentan transpolar teorías basadas en adultos a lo que se suscita en la infancia. Las(os) niñas(os) de ahora tienen experiencias distintas a

las nuestras, ya que están viviendo un momento diferente a, por ejemplo, el que nosotras(os) vivimos. Por tanto, sus interacciones y sus contextos difieren de los que experimentamos en nuestra infancia. Al considerar esto, es posible caer en cuenta de que una teoría basada en los adultos de hoy (las(os) niñas(os) del ayer) no puede tratar de comprender lo que viven las(os) niñas(os) en la actualidad. Hay que tomar constantemente en consideración las dimensiones contextuales y generacionales de lo que se está estudiando, como se hizo en este caso.

Con respecto a los diversos mundos sociales explorados, es posible concluir que no somos entes híbridos que nos vemos influidos y determinados por lo que ocurre en los distintos grupos con los que tenemos contacto, sino que nuestras identidades las vamos conformando, interminablemente, a través de la interpretación que damos a las experiencias en dichos grupos. La comunicación, como centro de este proceso, es el principal pilar a través del cual diseñamos nuestras líneas de acción. Este diseño, cabe aclarar, no es un frío y superficial cálculo, sino una misión que requiere a todo nuestro ser, que incluye pensamientos, emociones, valores, memorias, experiencias, expectativas, deseabilidad social, roles que jugamos, diálogos con otros(as), diálogos con nosotros(as) mismos(as), entre muchos otros componentes que están intrínsecamente relacionados unos con otros. En el presente estudio se dio especial importancia a las emociones de los(as) participantes como elementos sociales y comunicativos, que constantemente se implican en procesos interpretativos.

Como posibles nuevos retos de los temas tratados, es posible proponer algunas cuestiones. Para una potencial investigación de este tipo con adultos, la *perspectiva dramática* de Goffman (1959) sería una interesante aproximación. En el trabajo con niños y niñas, el juego fue una idea satisfactoria, pero la realización de cuentos, por ejemplo, sería una manera distinta e interesante de abordar diversas temáticas relacionadas con el mundo simbólico de la infancia.

Es importante considerar las limitaciones de lo realizado. Como principal desafío, se presenta la restricción de la creatividad que representó el acotamiento en la

técnica del juego. A final de cuentas, aunque se procuró dar mucha libertad a las(os) participantes, imponer el tema de la familia, proveer de dispositivos que dirigían a ciertas actividades (la realización y el consumo de los alimentos) y a un espacio determinado (la casa), lleva a sugerir que la exploración partió de asunciones previas por parte de la investigadora. De igual forma, se considera la importancia de incluir una mayor variedad de grupos de participantes, no con el fin de generalizar los procesos y fenómenos encontrados, sino para explorar la inmensa y rica diversidad del ser humano, que se distingue por ser social, en el sentido de los entramados simbólicos en que se desenvuelve a través de procesos comunicativos.

Por tanto, en cuanto a los aspectos teóricos del presente estudio, se pueden puntualizar las siguientes conclusiones: la puesta en práctica de los valores forma parte importante de la vida social, emergiendo de ella y transformándola, a medida que se integran con otros fenómenos de la intersubjetividad, en el intercambio e interpretación de significados; en esta concepción es necesario incluir a niños y niñas, ya que son también seres activos en los procesos sociales, aún cuando no cuenten con un bagaje simbólico igual al nuestro (el suyo es distinto, lo que no quiere decir que sea más pobre); nos situamos en una intersección entre diversas áreas culturales, de las cuales tomamos elementos para desenvolvernos en nuestra vida cotidiana. Esto simplemente constata lo planteado por los autores del interaccionismo simbólico, ya antes mencionados.

Por otra parte, es importante destacar la aportación metodológica del presente estudio, en el que se ideó una aproximación distinta de lo planteado en otras investigaciones. El juego simbólico representó una técnica que exploró la generación intersubjetiva de valores, ya que impulsó una interacción entre los(as) participantes, al mismo tiempo que dio lugar a la expresión de los afectos y los pensamientos. De igual forma, resultó ser una técnica muy útil al trabajar con niños y niñas, ya que les permitió y promovió que se desarrollaran en un mundo simbólico que les es muy propio. Por último, la técnica suscitó que se creara un mundo imaginario, mientras se exploraban diversos mundos sociales. Por tanto,

un concepto correspondiente a la vida social que partió de los teóricos revisados, se convirtió en una forma de contribuir con ideas a dicho marco de referencia.

En cuanto a los resultados encontrados, hubo ciertos aspectos muy interesantes de la vida social de los(as) participantes que se vieron reflejados a través de la estrategia metodológica. La excesiva violencia encontrada como parte central de las interacciones entre los(as) niños(as) se puede plantear como una alerta en cuanto a lo que en sociedad estamos significando como formas de tratar a los(as) otros(as). De igual forma, las manifestaciones tanto de flexibilidad como de estaticidad de los roles de género fueron hallazgos sumamente interesantes. Otro tema importante se relacionó con el camino por el que la cultura mexicana está transitando hacia el individualismo, la americanización y la enajenación mediática, lo cual resulta bastante explícito en los(as) niños(as). Dichas expresiones de las interacciones que se están generando actualmente en la infancia dieron mucho lugar a cuestionamientos hacia nosotros(as) mismos(as) como miembros de una cultura, así como al papel de la psicología social en las transformaciones y las continuidades culturales.

La presente investigación es un ejemplo de la importancia de la búsqueda de aproximaciones variadas a los fenómenos sociales, dado que éstos se dan en una pluralidad muy vasta de contextos, interacciones, grupos y culturas. Lo que se pretendió aquí fue hacer una exploración de la diversidad mediante la comprensión de significados, no idear una explicación de conductas a partir de modelos.

Fue sumamente satisfactorio “echarse un clavado” en una mínima parte de la riquísima diversidad humana, en la que todo el tiempo se generan complejos e interesantes procesos sociales. Sin embargo, cabe aclarar que este “clavado” no es desde las “alturas de la ciencia”. Nadamos todas(os) en los mismos cuerpos de agua que los grupos que estudiamos. Participamos también de interacciones sociales, intercambiamos significados, realizamos valores, interpretamos, dialogamos, nos movemos en mundos sociales, estereotipamos; todo esto de formas iguales, similares o distintas de las de las(os) participantes de nuestras investigaciones. Para “echarse ese clavado”, por tanto, debemos salirnos de

nuestras propias naturalizaciones, haciéndonos conscientes de ellas, cuestionándolas, considerándolas parte de lo que vivimos, y posteriormente seremos capaces de comprender y cuestionar aquéllas que estamos estudiando. En este proceso de intercambio de conocimiento social, no podemos concebirnos ni como mejores ni como peores personas, sino como seres que experimentamos situaciones históricas concretas, y que generamos, manejamos, repetimos y modificamos significados nuevos, antiguos, masticados, transformados, represores, liberadores, compartidos o divergentes. Somos todas(os) parte de los mismos procesos sociales macro, al mismo tiempo que transitamos por un camino personal y grupal de interpretación de nuestras experiencias concretas. Y somos todas(os) activas(os) tanto en los procesos sociales como en los personales, ya que estas dos dimensiones se unen en nuestro ser, en nuestro pensar y en nuestro sentir.

Apéndice. Fragmento de transcripción codificado de estrategia metodológica empleada

Codificación:

Representación de roles sociales

Escenificación de mundos sociales imaginarios

Realización de valores

Juego

Niña 3: ¿nosotros somos novios sabes? *Refiriéndose a ella y al niño 1.*

Niña 2: entonces son los papás

Niño 2: ¡yo soy el bebé!

Niña 2: ¿tú quién eres?

Niña 1: soy la hermana

Niña 2: yo también

El niño 2 empieza a balbucear como bebé (abadaba). Las niñas se ponen los delantales y comienzan a poner la mesa.

Niña 3: ¿cómo te vas a poner la camisa si tienes esa chamarrota? *Al niño 1. Este no se pone el saco.*

Niña 2: hay que preparar la comida.

Niña 3: éste es el horno. Refiriéndose a la caja cerrada

El bebé sigue balbuceando. Finge que está comiendo lo que las niñas ponen en los platos y en los vasos.

Niño 1: niño 2, ¿porqué te comes el plato?

“¿Entonces quién es quién?”

Niña 2: niña 3 es la mamá, niño 1 es el papá

Niño 1: no es cierto

Niña 2: sí es cierto. Niña 1 también es la hermana y niño 2 es el bebé

Niña 1 empieza a pensar qué hacer con las cajas. Las observa, las mueve, las voltea. La niña 3 sigue poniendo la mesa. El niño 2 sigue balbuceando y haciendo travesuras. Todos lo regañan. La niña 3 empieza a corretear al niño 2. La niña 1 sigue observando las cajas, la niña 2 se le acerca. Se entretienen con la caja grande abierta

“¿Qué es eso?”

Niña 1: quién sabe

“Bueno ¿de qué le ven cara?”

Niña 1: mmhh, ¡una cama!

Niña 2: sí, una cama.

Niña 1: la cama de los papás

Todos agarran las cajas abiertas y las empiezan a colocar en el piso como si fueran camas

Niña 2: ésta es mi cama

Niño 1: ah no, yo no quiero dormir en un tapete

Niña 1: pero que hasta allá sean los cuartos, no aquí junto a la cocina

Niño 2: mamá, papá, mamá, papá

Niña 1: ahí duermo yo

Se entretienen con algunas cosas de la pared.

Niña 1: éste puede ser un buen cojín. Refiriéndose a una caja cerrada

Niño 1: pero ése era el horno

Niña 3: ¿podemos romper unas servilletas?

“Sí, claro”. Rompe dos servilletas y las reparte en todos los platos.

Niño 1: yo no quiero comer papel

Niña 2: bueno, es un juego

Niña 1: hubiera venido más gente, estaría mejor

El niño 2 sigue balbuceando, la niña 3 acomoda los platos y vasos

Niña 1: ¿podemos sentarnos a comer?

Niña 3: es una pierna de pollo

Niño 2: abadaba, a comer. Y hace como si estuviera comiendo

Niña 2: aquí está el agua

Niña 3: mejor yo pongo las servilletas. Y empieza a acomodar todas las servilletas, doblándolas a la mitad

Niña 2: yo pongo el agua

Niña 1: este tapete es para la entrada. Y acomoda una caja abierta chica en el piso, como tapete

Niño 2: papá, papá, papá. Hablando como bebé

Niña 1: ¡mira el tapete! A la niña 3

Niña 3: pero ésa es la cama del niño. Y se lleva la caja

Niña 1: bueno ésta es mi cama, mía, mía. Y ésa es la de la niña 2

Mientras las niñas acomodan las camas, dándoles muchísima importancia, los niños juegan al papá y al bebé.

Niña 3: ya siéntense a comer

La niña 2 le pone el delantal al niño 2.

Niña 3: a ver bebé, ven acá. Toma el papel de mamá muy en serio, le da indicaciones al niño 2 y lo regaña. Entre ella y la niña 1 acuestan al bebé en una caja y le ponen otra como cobija. Usan una caja cerrada como almohada.

Niña 1: ¿tú no quieres comer?

Niño 1: ya comí mucho

Niña 1: bueno entonces duérmete en tu cama. ¿Quieren comer?

Niña 2: ya comí

Niña 1: yo voy a comer. ¿Ya comieron? Le preocupa mucho que todos coman Terminan de comer y las niñas recogen los platos. Mientras, el bebé empieza a hacer travesuras y el papá observa a todos.

Niña 3: el bebé se comió todita la comida

Niña 2: a dormir

Niño 2: papá, jugar

Niña 2: es hora de dormir, yo dormiré

Se distraen con cosas de la pared de nuevo

Niña 3: ¿Qué escribes ahí?

“Lo que está pasando”

Niña 2: es hora de dormir

Las niñas agarran la caja cerrada y la acomodan

Niña 3: ésta es la tele y éste es el horno. Los acomoda en un estante

La niña 1 acomoda las cajas abiertas para que todos tengan camas

El niño 2 empieza a ahorcar de broma al niño 1

Niño 2: mata papá

Niña 2: ya es hora de dormir tu siesta

Niño 2: ¡Guitar Hero! (juego de video que simula una banda de rock. Se utilizan las manos para tocar guitarras y baterías de juguete)

Niña 2: no, si quieres ve un rato la tele

Niño 2: Guitar Hero, Guitar Hero, Guitar Hero

Niña 2: ¡dormir!

Entrevista

“En el juego, ¿para qué usaron las cajas?”

Niña 2: para el horno, el refri, la cama

Niña 1: y Guitar Hero

“¿Y por qué las usaron para eso?”

Niña 2: porque en una casa hay eso, entonces para que se parezca a una casa

“¿Por qué los niños no usaron los delantales?”

Niño 2: porque son femeninos

“¿Por qué son femeninos?”

Niño 2: porque tienen flores (cabe aclarar que las flores en los delantales son minúsculas)

Niña 2: ¿y qué tiene? Yo me puedo poner una pijama de coches

“¿Tratan igual los papás a los niños y a las niñas?”

Todos: sí

Niño 2: lo que sí es que tratan mejor a los chiquitos. Da coraje, cuando nació mi hermanita se iban a jugar con ella al parque y yo me quedaba solo, pero lo bueno es que tenía mi Guitar Hero

“Como última pregunta. ¿Qué es lo más importante en una familia?”

Niña 1: que te quieran

Niño 1: que te quieran, que estén reunidos

Niña 2: que te quieran, que sean amables, que te hagan caso, que estén juntos

Niña 3: que sean buenos contigo

Bibliografía

- Adler, P. y Adler, P. (2008). The Cyber Worlds of self-injurers: deviant communities, relationships and selves. En *Symbolic Interaction*. Vol. 31, No. 1. pp. 33-56.
- Andrade, P. (2008). El papel de la familia en la cultura mexicana. En Díaz Loving, R., Rivera, S., Reyes, I., Rocha, T., Reidl, L., Sánchez, R., Flores, M., Andrade, P., Valdez, J., García, T. *Etnopsicología mexicana. Siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz-Guerrero*. pp. 148-159 México: Trillas.
- Blanco, A. (1995). *Cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata. 2ª edición.
- Blanco, A. (1996). Vygotski, Lewin y Mead: los fundamentos clásicos de la psicología social. En Páez, D. y Blanco, A. (eds.) *La teoría sociocultural y la psicología social actual*, pp. 27-62. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. EUA: University of California Press.
- Brembeck, C. (1975). *Alumno, familia y grupo de pares. Escuela y socialización*. Buenos Aires: Paidós.
- Canto, J. (2006). *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Málaga: Aljibe.
- Dennis, A. y Martin, P. (2007). Symbolic interactionism and the concept of social structure. En *Sociological Focus*. Vol 40, No. 3. pp. 287-305.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- French, J. (1992). La interacción social en el aula. En Rogers, C. y Kutnick, P. (comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata. 4ª edición.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Hines, A. (2008). Global trends in culture, infrastructure, and values. En *Futurist*. Vol. 42, No. 5. pp. 18-23.
- Huerta, J. y Ezcurra, M. (2005). *Desarrollo de valores y régimen de verdad en el niño mexicano*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa.
- Ito, M. E. (1996). *El estudio de los valores desde una perspectiva etno-sociopsicológica. Alcances y limitaciones*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ito, M.E. (1995). Acerca de los valores y de su medición. En *Revista de psicología social y personalidad*, Vol. XI, no. 1, pp. 11-19.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Maier, H. (1971). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Marc, E., Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Maxwell, W. (1992). La naturaleza de la amistad en la escuela primaria. En Rogers, C. y Kutnick, P. (comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Mead, G. (1934, 1990). *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Munné, F. (1996). *Entre el individuo y la sociedad*. Barcelona: EUB.
- Nukaga, M. (2008). The Underlife of kid's school lunchtime: negotiating ethnic boundaries and identity in food exchange. *Journal of Contemporary Ethnography*; 37; 342-380.
- Papalia, D., Wendkos, S. Duskiin, R. (2005). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill. 9ª edición.
- Pearson, J. y Borke, S. (2004). Communication and gender identity: a retrospective analysis. *Communication Quarterly*; 52, 3. pp. 284.
- Piaget, J. (1954, 2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño: Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Reid, A. (2007). El niño y su entorno. En Aguilar, M. y Reid, A. (coords) *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*. México: Anthropos.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Schunck, D. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. En Rogers, C. y Kutnick, P. (comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Schwartz, S (1992). Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology, Vol 25, pp. 1- 65*.
- Shaffer, D., Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson. 7ª edición.
- Shibutani, T. (1961). *Sociedad y personalidad. Una aproximación interaccionista a la psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Strommen, E., McKinney, J., Fitzgerald, H. (1982). *Psicología del desarrollo. Edad escolar*. México: Editorial El Manual Moderno
- Stryker, S. (1983). Tendencias teóricas de la psicología social: hacia una psicología social interdisciplinar. En Stryker, et al. *Perspectivas y contextos de la psicología social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Torres, E. y Conde, M. (1999). Medios audiovisuales y desarrollo social. En Rodrigo, M. *Contexto y desarrollo social. pp. 223- 268*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Valdez, J. (2008). Los roles contemporáneos de los hombres y las mujeres en México. En Díaz Loving, R., Rivera, S., Reyes, I., Rocha, T., Reidl, L., Sánchez, R., Flores, M., Andrade, P., Valdez, J., García, T. *Etnopsicología mexicana. Siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz-Guerrero. pp. 96-122*. México: Trillas
- Vigotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica. Curso breve*. Buenos Aires: Aique.
- Adler, P. y Adler, P. (2008). The Cyber Worlds of self-injurers: deviant communities, relationships and selves. En *Symbolic Interaction. Vol. 31, No. 1. pp. 33-56*.