

**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO**  
**Carrera de Sociología**

**REPRODUCCION  
Y  
RESISTENCIA  
AL MENSAJE DISCIPLINARIO  
DE LOS  
CUENTOS INFANTILES**

**Nombre del Profesor Guía: Jorge Ochoa Moreno**  
**Nombre Alumna: Ana Rebeca Urmeneta Garrido**

**Tesis para optar al grado de Licenciado en Sociología**  
**Tesis para optar al título de Socióloga**

**Santiago - Chile**  
**1997**

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, y en forma especial a mi familia, quienes me apoyaron incondicionalmente durante el difícil período que significó 'dar a luz' este escrito: mi madre, mi padre, mi abuela, tíos, tías y primas.

A Ernest, por el maravilloso regalo de su presencia.

A mis amigos y amigas que compartieron conmigo esta etapa de cuasi-ostracismo.

A los profesores: Mario Lagomarsino, quien fue testigo de la gestación de la idea que dio origen a esta investigación; al profesor Orlando Mella, quien me apoyó en la etapa de elaboración del proyecto de investigación y, en forma especial, al profesor Jorge Ochoa, con quien he tenido la oportunidad de compartir durante poco más de un año la experiencia de llevar a cabo este estudio.

**INTRODUCCION :**  
**NUESTRO PROBLEMA DE INVESTIGACION**

*"Ten cuidado en lo que piensas. Hay un algo sobre ti. Seguirá esta historia, seguirá este orden, porque Dios así lo quiso, porque Dios también es hombre"*  
*(Los Prisioneros)*

# INTRODUCCION

La problemática general en la que se encuentra inserto el problema de investigación del estudio que presentaremos en esta tesis, ha sido denominada por la Sociología como "*Control Social*".

Analizar los fenómenos sociales desde la perspectiva del Control Social, nos remite necesariamente a la pregunta por los *dispositivos de control* de los que se sirve nuestra sociedad para mantener a sus miembros en la línea demarcada por lo que socialmente hemos definido como 'lo normal', 'lo legítimo' y 'lo posible'.

Dichos dispositivos han adquirido diversas formas a lo largo de la historia, por tanto, es preciso cuestionarnos acerca de la forma específica en que el Control Social ha operado -y opera actualmente- en nuestra sociedad.

Tres caracterizaciones de la sociedad moderna -Michel Foucault, Erich Fromm, Stanley Milgram- podrían dar cuenta, a nuestro juicio, del tipo de dispositivo de control actualmente predominante en nuestra sociedad. Enunciaremos aquí algunos de los elementos centrales de los planteamientos de estos tres autores los que desarrollaremos con mayor detalle en el Marco Teórico de esta Tesis:

Tal como señalara el filósofo francés Michel Foucault, lo que parece ser el marco característico de la sociedad moderna es la '*Sociedad Disciplinaria*':

*"El siglo XIX inventó sin duda las libertades, pero les dio un subsuelo profundo y sólido: La sociedad disciplinaria, de la que seguimos dependiendo"*<sup>1</sup>

Las originales tesis de Foucault nos develan una realidad hasta ahora oculta : la sociedad libertaria, a la que se supone que pertenecemos, parece ser sólo una promesa. Los dispositivos disciplinadores permanecen en el tiempo, cambiando sus formas no para ser más libertarios sino que para ser poderosamente más efectivos.

La moral ya no permanece fuera de los cuerpos, sino que penetra en éstos en forma de auto-disciplina. Nosotros mismos nos volvemos nuestros propios fiscalizadores y nuestros más

---

<sup>1</sup> Foucault, Michel "Microfísica del Poder", Ediciones La Piqueta, Barcelona, 1992

acuciosos jueces. El control se interioriza en los cuerpos, se vuelve autocontrol, autodisciplina, autocensura.

Seguimos el marco establecido socialmente, aunque no lo hacemos en forma consciente y pretendemos actuar en forma independiente. Somos, a pesar de las libertades que reconocemos como nuestra más preciada herencia moderna, "*sujetos sujetos*".

Si en los siglos precedentes la autoridad fue franca y manifiesta, parece ser que el signo de nuestro tiempo es lo contrario : una *autoridad anónima*.

Así lo señala en su análisis de la sociedad contemporánea, Erich Fromm. En la sociedad moderna, no existe una autoridad determinada, poco a poco se ha ido erigiendo, como tal, la autoridad de "Eso", la autoridad anónima.

El 'Yo', que para su desarrollo independiente, según este autor, debiese oponerse y rebelarse a la autoridad, identificada en el psicoanálisis con el padre, no logra actualmente esclarecer esta oposición, dada la predominancia de esta autoridad anónima. Se configura, de esta forma, un ente dependiente dispuesto a obedecer aunque no sea consciente de dicha disposición. El Hombre -señala Fromm- en esta sociedad moderna, es un ente pasivo y conformista que cree ilusoriamente ser activo.

*"Nadie da órdenes, ni una persona, ni una idea, ni una ley moral; pero todos nos sometemos (...) Ciertamente nadie es autoridad , excepto "Eso" (...). Mientras hubo autoridad manifiesta hubo conflictos y hubo rebeliones (...) en la lucha contra la autoridad irracional se desarrollan la personalidad y particularmente el sentimiento de sí mismo (...). Pero si no tengo conciencia de la sumisión ni de la rebelión, si me gobierna una autoridad anónima, pierdo el sentido de la realidad, me convierto en "uno", en una parte de "Eso" (...). El mecanismo mediante el cual opera la autoridad anónima es entonces la conformidad"<sup>2</sup>*

Coincidente con este planteamiento son las afirmaciones de Foucault respecto a la moderna microfísica del poder. El poder, según Foucault, tiende a ocultarse; es sólo tolerable a condición de enmascarar una parte importante de sí mismo. De esta manera, bajo la forma de no-poder o de poder oculto, o de autoridad anónima o "Eso", como diría Fromm, se vuelve omnipotente,

---

<sup>2</sup> Fromm, Erich "Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea. Hacia una sociedad sana", Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1990

omnipresente y onnisapiente. Así, el poder circula entre nosotros, y se hace menos pesado, pero a la vez más efectivo en esta nueva microfísica.

Cabría entonces preguntarse ¿en qué espacios sociales específicos el poder se oculta y opera?. Foucault, señala tres escenarios claves que nos permiten ilustrar cómo este poder oculto actúa hoy en la moderna sociedad disciplinaria: la Cárcel, la Clínica y la Escuela. Si bien Foucault no focalizó su análisis al estudio exhaustivo de ésta última<sup>3</sup>, nosotros creemos que el marco conceptual que su teoría ofrece, resulta ser sumamente enriquecedor y complejizador, permitiéndonos relevar aspectos velados de la escuela.

La escuela como agente institucional de control social, establece y fiscaliza los márgenes bajo los cuales deberán mantenerse los miembros de una comunidad. Márgenes que delimitan lo posible, lo legítimo, lo normal, definido a partir de los valores culturales básicos que fundamentan a la sociedad misma, y que conllevan a una forma particular de construir la realidad social, una forma específica de representarse a la sociedad. La escuela, entonces, conforma un escenario sobre el cual las nuevas generaciones van aprendiendo a disciplinar y normalizar sus conductas amoldándolas al patrón socialmente definido e impuesto.

El poder se oculta en la escuela bajo la forma de construcción del discurso, de establecimiento de la verdad, de distribución del espacio, de normas de comportamiento específicas, de obligatoriedad de ponerse de pie al entrar un adulto a la sala de clases, de imposición de la formación antes de entrar al aula, de concepción del aprendizaje como pasivo-receptivo, de libro de texto... en una palabra : de "*curriculum oculto*". ¿Y para qué?. Para lograr el cumplimiento del valor central del curriculum implícito, la actitud sistemática de obediencia.

El curriculum oculto<sup>4</sup>, concepto ampliamente utilizado en Sociología de la Educación, y estudiado entre otras formas, a través del análisis de los libros de texto; se define como los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar sobre los alumnos. Se trata de un conjunto de valores, normas, hábitos, pautas de conducta, "verdades", etc. que son presentados implícitamente a los alumnos, transmitidos de manera subrepticia y entremezclados con los contenidos curriculares explícitos entregados y reconocidos por la escuela, situándose en un plano velado tanto para educadores como para educandos.

---

<sup>3</sup> Encontramos algunos elementos importantes en "Vigilar y Castigar", Ediciones Siglo XXI, México, 1976

<sup>4</sup> Llamado también Curriculum Implícito, Curriculum No-Escrito, Curriculum No-Manifiesto, etc.

En este espacio, y permaneciendo en el ámbito de lo tácito, de lo "sabido" y "no sabido" al mismo tiempo, la disciplina y la obediencia, se erigen como los valores centrales de este campo paralelo a la realidad escolar oficialmente reconocida.

Entendemos por obediencia a una actitud eminentemente pasiva, cuya característica principal es el acatamiento incondicionado -carente de reflexión- a una norma dictada por un otro. El acatamiento de esta norma, no es producto de una aceptación voluntaria, sino que producto de una imposición.

La obediencia, el disciplinamiento, según revelan algunas investigaciones etnográficas, aparece a juicio de los profesores como condición necesaria para la enseñanza.<sup>5</sup>

Una concepción del aprendizaje como pasivo-receptivo, aún hoy predominante, lleva implícita una valoración de la obediencia como uno de los logros primeros de la escolarización. Esto se aprecia más claramente en los primeros años de la educación básica, los cuales están destinados principalmente al logro del disciplinamiento del alumno. Sobre la base de este primer cimiento, se podrá fundamentar la transmisión de los conocimientos y valores que requieren de continuidad en el edificio social.

Los alumnos en la escuela van, poco a poco, aprendiendo a asumir un rol de espectador, rol que se deja entrever en la disposición de la sala de clases, en la cual el escenario es ocupado por el profesor. De esta forma, el alumno va dejando de ser un sujeto activo y va constituyéndose en una persona pasiva que sólo acata órdenes.

Bajo la imposición de un orden previamente establecido el alumno aprende a asumir que en la escuela sólo existe un discurso, una verdad, un saber, una disciplina. No hay espacio para las divergencias, el otro es excluido, marginado. El alumno nunca logrará alcanzar el saber del maestro, el alumno siempre sigue siendo "el otro", la "tabula rasa" que pretende llenar el conductismo.

Esta centralidad que adquiere la enseñanza de la obediencia en la escuela, este acento en la pedagogía disciplinaria, es una de las preocupaciones fundamentales de nuestra reflexión.

Queremos recordar en este punto la tesis del destacado psicólogo social Stanley Milgram, cuyos experimentos han servido para poner de manifiesto que un marco institucional

---

<sup>5</sup> Ver por ejemplo: Assaél, J. (1989); Guzmán, I. (1993); Cerda, A. M. (1995).

legítimamente establecido puede propiciar conductas moralmente inaceptables, incluso para las personas que las ejecutan, al amparo del conformismo o de la obediencia a la autoridad.

Los experimentos de Milgram revelaron que existe en cada persona un potencial innato muy grande para la obediencia, lo que en el fondo constituye un mecanismo de supervivencia.

*"La esencia de la obediencia consiste en el hecho de que una persona viene a considerarse a sí misma como un instrumento que ejecuta los deseos de otra persona, y que por lo tanto no se tiene a sí misma por responsable de sus actos"<sup>6</sup>.*

La tesis central de Milgram, plantea que en nuestra sociedad, cuando las personas se encuentran en el marco de un sistema social ante una autoridad reconocida, tienden a obedecerla aunque lo que se les ordene sea éticamente inadmisibile. Es decir, el simple ejercicio de la autoridad, sin apelar a otros mecanismos de poder, puede lograr comportamientos conformistas contrarios a las conciencias morales de las personas.

En otras palabras, cuando el individuo se siente parte de una estructura jerárquica -como la escuela, el ejército, la iglesia, el trabajo, etc.- cambia la referencia de control de su propia conciencia, y la desplaza hacia los otros, la autoridad, los superiores, desde los cuales emanan las normas. Tal situación es conocida bajo el nombre de "*estado de agente*", es decir, un estado en el que la persona ya no actúa como individuo autónomo, sino que como parte de un sistema social, como miembro dependiente del mismo.

Cuando un individuo entra en el estado de agente, se produce un cambio en su actitud : lo que cuentan no son ya sus propios fines, sino que los fines impuestos por la autoridad sistémica y/o el grupo.

El estado de agente, ha sido preparado a través de un tipo de socialización que enfatiza y refuerza la sumisión a la autoridad, por sobre la innovación -o desobediencia-. El individuo es, poco a poco, sistemáticamente entrenado para obedecer a cualquier autoridad que se le presente.

Desde la familia, hasta el trabajo, pasando por la escuela y la iglesia, el individuo crece en medio de estructuras de autoridad, que no sólo transmiten e imponen valores concretos, sino que

---

<sup>6</sup> Milgram, S. "Obediencia a la Autoridad. Un punto de vista experimental", Editorial Desclee de Brouwer, Bilbao, 1980

sobre todo transmiten la exigencia de someterse a la autoridad sin más, porque ante todo el gran valor es siempre la obediencia.

Según lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la institucionalización de la obediencia tiende a despojar al individuo de su consciencia de responsabilidad personal, lo que convierte sus actos de obediencia, cualquiera sea su contenido, en una rutina: la rutina de la simple obediencia.

Y es aquí donde se sitúa nuestra preocupación. Es preciso considerar las consecuencias que puede llegar a tener en los individuos el asumir un "estado de agente".<sup>7</sup>

De ahí que sea de especial relevancia analizar los distintos dispositivos de control y transmisión de la obediencia como valor central, como es el caso de la escuela y específicamente del curriculum oculto que en ella se presenta.

Como señaláramos anteriormente, muchas son las formas que adquiere el curriculum implícito en la cotidianeidad de las aulas, pero una de las fundamentales y más estudiadas son los Libros de Texto, puesto que constituyen un material privilegiado para el análisis de esta problemática.

Como material escolar que precisa de una aprobación explícita del Ministerio de Educación, representan y traducen la 'visión oficial', la interpretación autorizada de los requisitos uniformados de la 'persona educada' y, en general, una definición institucional de lo que se entiende por 'cultura'.

En la presente investigación, focalizaremos nuestra mirada en un tipo de contenido de los Textos Escolares, bastante particular: los *cuentos infantiles moralizadores*.

Los cuentos que en sus primeros orígenes fueron relatos orales, y posteriormente escritos, han sido transmitidos de generación en generación y encierran en sí un conjunto de tradiciones populares que constituyen la herencia de una cultura específica.

Históricamente, los cuentos han sido utilizados principalmente con fines didácticos-educativos, llegando a su apogeo en la Edad Media. Este hecho ha implicado que se hayan mantenido en estrecha relación con instituciones sociales dedicadas a la socialización de las nuevas generaciones, como es el caso de la familia y la escuela.

---

<sup>7</sup> Cabe señalar que bajo este enfoque se ha analizado el caso de la tortura y de los crímenes contra la humanidad, los cuales podrían ser explicados mediante el concepto de 'estado de agente'.

Incluso hoy, a pesar de que en la actual sociedad moderna, el cuento moralizador, ha sido poco a poco desplazado por otro tipo de expresiones literarias, sigue teniendo un lugar de permanencia y difusión en estas dos instituciones.

Es aquí donde llegamos al terreno en el que pretende moverse esta investigación, si decimos que la escuela es un espacio privilegiado para la difusión de este género, principalmente a través de los libros de texto, entonces debemos definir al cuento dentro de este contexto como parte constituyente del Curriculum Oculto.

Entendiendo entonces al cuento infantil moralizador, como parte del 'engranaje' del curriculum oculto, en el que la obediencia aparece como valor central, cabe preguntarse : ¿qué tipo de sociedad, qué concepción de cultura, qué normatividad, qué orden establecido, es el presentado en los cuentos infantiles?.

Según antecedentes reunidos en una investigación preliminar sobre la enseñanza de la obediencia en la escuela<sup>8</sup>; en este tipo de cuentos, moralizadores, se repite un esquema de relato bastante particular, al que hemos denominado '*Esquema Disciplinario de los Cuentos Infantiles*'.

Este esquema, que es un modelo analítico, nos da cuenta de una forma específica de presentar la sociedad al lector. Una construcción de la realidad social muy particular, ya que en él la sociedad aparece naturalizada, es decir más que un producto de la interacción de los hombres y de las mujeres, aparece como el resultado de un designio que va más allá de nuestro propio control.

En tales relatos, se presenta al lector una situación de desobediencia a una norma social, por parte del personaje principal, por lo general un menor de edad de sexo masculino. Posteriormente, este infractor recibe una sanción. Pero tal sanción, -y he aquí lo que queremos relevar- es aplicada por un agente indeterminado, entendiendo por tal a un ente extranatural (justicia divina, la naturaleza, etc.) o un miembro ajeno a la comunidad del personaje, que había dictado la norma originalmente.

Se liga, entonces, a la presentación de una norma social, una sanción extranatural o fuera del marco de la comunidad inmediata; por lo que, como veremos más adelante en el Marco Teórico,

---

<sup>8</sup> Urmeneta, Ana Rebeca "La enseñanza de la Obediencia en la Escuela: una Mirada Crítica a la Pedagogía Disciplinaria". Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Trabajo presentado a la asignatura 'Taller IV: Ejercicio Metodológico en Sociología', profesor Mario Lagomarsino, Santiago, Julio 1993

se extranaturaliza o sacraliza la norma, desprendiéndola de su basamento meramente social y atribuyéndole un basamento "natural", -de lo que debe ser así-, en otras palabras se la vuelve incuestionable.

De esta forma, el cuento moralizador con esquema disciplinario, corresponde a una forma singular de enseñanza de la obediencia en la escuela, una manera más sutil que opera dentro del marco del curriculum oculto, a través del cual se enseña implícitamente al alumno a conformarse -en los dos sentidos de la palabra- obedientemente, generando una internalización acrítica de la norma.

Si la enseñanza de la obediencia sistemática conduce a la formación de individuos dependientes, y en términos de la Escuela de Frankfurt -y específicamente nos referimos al trabajo de Th. Adorno y colaboradores- de individuos con síndrome o personalidad autoritaria capaces de efectuar actos de obediencia que transgreden incluso los límites de sus propias conciencias morales, como señala Milgram, es preciso replantearnos el problema de los cuentos infantiles y centrarnos en los sujetos lectores y en la relación que estos sostienen con este tipo de relatos.

Este es, precisamente, el problema de investigación en torno al cual gira esta investigación. No se trata, entonces, de un análisis de los cuentos infantiles de los libros de texto, como lo fue en su etapa preliminar, sino que de una investigación empírica que pretende indagar la relación que se establece entre los niños y los cuentos de los libros de texto.

Para este efecto se ha diseñado una estrategia específica de investigación para explorar tal relación. En la presente tesis, se ha trabajado con un instrumento de medición especialmente construido para este fin, consistente en un cuento inconcluso, similar a los de esquema disciplinario, el cual ha sido presentado a los niños y niñas con el objeto de que ellos construyan por sí mismos finales a dicho relato.

Los textos producidos por los niños y niñas han sido sometidos a un análisis cuantitativo y cualitativo, alumbrando desde estos dos enfoques la complejidad de esta relación.

Desde la perspectiva cuantitativa se ha procurado establecer el perfil de los sujetos que reproducen, es decir, que repiten el esquema disciplinario en su discurso y, a su vez, el perfil de los que resisten, es decir de los que tienen una relación más dinámica y flexible con el esquema disciplinario de los cuentos infantiles. Se han considerado como variables relevantes para la

construcción de este perfil al género, la edad, el estrato socioeconómico, el rendimiento escolar, el tiempo de permanencia en la escuela, la conducta y calificaciones en la escuela y la autoestima.

Por su parte, la perspectiva cualitativa, ha sido utilizada a fin de poder empaparnos del mundo de las representaciones infantiles de la sociedad y de penetrar en él. Se ha procurado comprender las imágenes de sociedad presentes en los textos producidos por los niños y niñas, y a través de un Análisis Estructural de algunos de estos textos, develar los modelos culturales presentes en los mismos, es decir, las pautas a partir de las cuales se define lo legítimo, lo posible y lo normal.

Se trata, entonces, de determinar si existe una extranaturalización de la norma, por parte de los sujetos lectores de cuentos moralizadores con esquema disciplinario, y cómo se da y en qué tipo de sujetos se da con mayor frecuencia esta relación de reproducción. En otras palabras, se pretende ver qué tanto y con quiénes, es efectivo el funcionamiento de este tipo de cuentos como dispositivo de control y transmisión de la obediencia, de internalización acrítica de la norma y, en última instancia, de potencial formación de personalidades autoritarias.

Es en este mismo sentido, que a nuestro juicio, este estudio adquiere especial relevancia en un proceso histórico como el que actualmente atravesamos. En el que la democracia pretende consolidarse a través de la transmisión y fortalecimiento de sus valores básicos en las nuevas generaciones.

En este ámbito específico de redemocratización y de reforma educativa, en el que creemos es preciso cuestionarnos sobre el problema de la personalidad autoritaria, nosotros hemos querido poner en relieve una forma antiquísima y sutil de transmisión de la obediencia, situando nuestra pregunta en el modelo de sociedad que presentamos y en el cómo éste influye en las generaciones venideras.

¿Cómo se relacionan nuestros niños y niñas con la forma en que se presenta nuestra sociedad en los cuentos infantiles moralizadores de los libros de texto y qué tipo de sociedad construyen a partir de dicha lectura?

¿Usan nuestros niños "ladrillos" que dejan entrever cimientos naturales, de lo que debe ser así por que no puede ni debe ser de otra forma, simplemente porque se trata de un orden que va más allá de nuestro control?. O más bien, y contrario al esquema que se presenta en cierto tipo de

cuentos, ¿usan "ladrillos" sobre cimientos sociales, de lo que es así por construcción propia de los hombres y mujeres, que dadas las interacciones que han sostenido históricamente han llegado al establecimiento de un orden siempre modificable y permeable al cambio social del cual ellos mismos son actores?.

¿Se trata de una imagen de sociedad que los convierte en sujetos sujetados, donde la participación y por lo tanto la democracia no parecen tener sentido, no parecen ser viables, donde los sujetos tienden a pensar que es imposible que las cosas cambien y que por último si alguna vez llegan a cambiar no será por la acción de ellos mismos? O más bien ¿estamos ante sujetos que se reconocen a sí mismos como actores y constructores de sus propias condiciones de existencia, respetuosos y defensores de los valores democráticos?.

¿Se trata de una sociedad autoritaria? ¿Se trata de una sociedad democrática?.

La pregunta queda abierta, invitamos entonces al lector a adentrarse en la sociedad vista desde los cuentos infantiles y desde los niños y niñas que son sus lectores.

# PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

## ***a) Formulación del Problema de Investigación***

Los estudios en torno a la problemática del currículum oculto se han centrado principalmente en el mensaje transmitido mediante esta estrategia subrepticia. En otras palabras, el eje central de dichas investigaciones ha sido la pregunta por el ¿de qué manera opera y qué se enseña mediante este mecanismo oculto en la escuela?

En el presente estudio, nuestro interés se ha focalizado en otro aspecto de la problemática en cuestión. Reconociendo la necesidad de indagar en un ámbito hasta ahora bastante inexplorado por la disciplina y que constituye -a nuestro juicio- un vacío en el conocimiento, la presente Tesis, se ha propuesto estudiar la relación existente entre el currículum oculto bajo la forma de libro de texto -y específicamente de cuento infantil moralizador- y los sujetos de su control: los niños y niñas que son sus lectores(as).

Con este objeto hemos formulado dos grandes interrogantes las que han cumplido la importante misión de guiar la labor investigativa de la presente Tesis:

- 1) ¿Qué tipo de alumno(a) es el que reproduce y qué tipo de alumno(a) es el que resiste con mayor frecuencia al esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores de los libros de texto? En términos de género, edad, tiempo de permanencia en la escuela, nivel socioeconómico, conducta y calificaciones en la escuela y autoestima.**
- 2) ¿Cómo reproducen y cómo resisten los niños y niñas al esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores? ¿qué imágenes de sociedad se encuentran presentes en los textos producidos por estos niños(as)? ¿estática? ¿dinámica? ¿autoritaria? ¿democrática? ¿qué modelos culturales y de semantización subyacen en estos textos, en términos de definiciones de lo real, lo normal y lo posible?**

## **b) *Objetivos de la Investigación***

Para lograr dar respuesta a las preguntas antes enunciadas, la investigación se propone cumplir los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Indagar la relación existente entre el curriculum oculto bajo la forma específica de cuentos infantiles moralizadores de los libros de texto de Castellano y los sujetos de su control: los niños y niñas que son sus lectores.

### **Objetivos Específicos**

- 1) Construir un perfil del tipo de niño(a) que reproduce y del tipo de niño(a) que resiste al esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores de los libros de texto, considerando las variables género, edad, tiempo de permanencia en la escuela, nivel socioeconómico, conducta y calificaciones en la escuela y autoestima.
- 2) Analizar cuantitativamente las diferencias entre las frecuencias de reproducción y resistencia al esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores presentadas por los diferentes tipos de niños y niñas del estudio, en base al perfil de reproducción y de resistencia antes señalado.
- 3) Analizar cualitativamente las diferencias entre cómo reproducen y cómo resisten al esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores los niños y niñas participantes del estudio, distinguidos según las variables género, nivel socioeconómico y tiempo de permanencia en la escuela.
- 4) Relevar y analizar las posibles diferencias entre los modelos culturales y de semantización subyacentes en los textos producidos por los niños y niñas del estudio, distinguidos según las variables género y nivel socioeconómico.

### c) **Relevancia de la Investigación**

El presente estudio se basa en tres tipos de relevancia: teórica, metodológica y práctica:

i) Relevancia Teórica : Ofrecer una base empírica para la validación de los conceptos contenidos en el marco teórico.

Específicamente, se trata de aplicar el concepto de *panóptico* utilizado por Foucault al estudio de los cuentos infantiles moralizadores de los libros de texto entendidos como currículum oculto, en los cuales se hallaría un tipo de '*panóptico simbólico*'. Se busca, entonces, determinar si éste -al igual que el panoptismo descrito por Foucault- actúa o no como dispositivo de control y enseñanza de la obediencia en la escuela.

ii) Relevancia Metodológica : Proporcionar a la disciplina un instrumento novedoso y efectivo para el relevamiento y estudio de las representaciones sociales de niños y niñas de Enseñanza General Básica. Así como también un instrumento destinado a analizar la relación existente entre currículum oculto y sujetos de control.

iii) Relevancia Práctica : Proporcionar elementos empíricos que puedan ser considerados en el debate nacional en torno a la Reforma Educacional, en cuanto a la necesidad de redefinir el contenido explícito e implícito de lo que se enseña en la escuela y específicamente de lo que oficialmente se transmite a los alumnos(as) mediante los libros de texto.

# MARCO TEORICO

# PARTE I

## NORMA Y CONTROL SOCIAL

*“El hombre libre es aquel que piensa de otro modo de lo que podría esperarse en razón de su origen, de su medio, de su estado o de las opiniones reinantes en su tiempo”*

*F. Nietzsche*

# 1. NORMA Y CONTROL SOCIAL: ALGUNOS CONCEPTOS INSTRUMENTALES

La pregunta por la libertad del ser humano es una pregunta muy antigua en la Sociología. ¿Sociedad o Individuo? ha sido una de las cuestiones fundamentales que se ha planteado la disciplina desde sus primeros orígenes.

Encontramos, al respecto, dos posiciones extremas: las teorías organicistas y las teorías del contrato social. Las primeras, enfatizan la sociedad por sobre el individuo, como si ésta fuera una especie de substancia inmanente que tuviera una realidad independiente de los individuos que la conforman. Las segundas, por su parte, plantean que la sociedad no es más que un artificio creado deliberadamente por los propios individuos, los que habrían desarrollado su individualidad en un tiempo hipotético, previo a la instauración del contrato social que daría origen a la sociedad.

Como bien podemos ver, ninguna de estas propuestas teóricas puede darnos cuenta cabalmente de la compleja relación que se establece entre sociedad e individuo, pues no son sino interpretaciones meramente parciales de la realidad de “lo social”.

Diremos pues que en dicha relación, tanto individuo como sociedad son elementos indispensables: la sociedad no encuentra su existencia y realidad fuera de los individuos que la componen; y, por su parte, los individuos sólo pueden constituirse en tales a condición de ser seres sociales.

En el núcleo de esta relación encontramos al lenguaje, base fundamental que fusiona de manera indisoluble al par sociedad-individuo.

Como bien plantea J. Lacan “nos hacemos humanos en el lenguaje”. Y es el lenguaje, el fundamento mismo de “lo social”, el sello distintivo de nuestra naturaleza social y base del desarrollo de la cultura.

En cierta forma, podemos decir que estudiar el lenguaje es estudiar lo social. Más específicamente, diremos que estudiar el lenguaje implica indagar y desentrañar el tipo de

sociedad específica que se construye a partir del mismo, en otras palabras los modelos culturales que subyacen a éste.

La adquisición del lenguaje, por tanto, resulta ser fundamental. Como señala H. Giroux, ésta es indispensable para la inserción en el juego social. De hecho, quien no adquiere el lenguaje (dominante) queda marginado no sólo de la esfera académica o profesional, sino que también queda excluido del campo político: el lenguaje permite insertarse en el mundo.

Adquirir el lenguaje, por tanto, permite comprender las reglas y significados de una colectividad determinada. Implica, entonces, adquirir las bases socio-culturales de la misma.

Cabría entonces preguntarse por la forma en la que los individuos adquieren este legado cultural, en otras palabras, ¿cómo los individuos adquieren el lenguaje y a partir de éste las reglas básicas del juego social? La respuesta a esta pregunta la encontramos en lo que las Ciencias Sociales han denominado *“proceso de socialización”*.

La socialización, según G. Rocher **“es el proceso mediante el cual la persona humana aprende e interioriza en el transcurso de su vida los elementos socio-culturales de su ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias propias y de agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”**<sup>9</sup>

Analicemos más detenidamente la anterior definición de socialización:

En la medida de que se trata de un proceso, la socialización, es dinámica, acumulativa y progresiva. Es un proceso que no encuentra su fin en una edad determinada, el individuo seguirá siendo socializado hasta el día de su muerte.

Se trata además de que el individuo aprenda e interiorice los elementos socioculturales básicos de una determinada colectividad, integrándolos a la estructura de su personalidad, lo que implica la asimilación de la herencia cultural de la colectividad de la que se es partícipe. Se trata, por tanto, de una aceptación activa y no meramente discursiva, implica la adquisición de pautas conductuales socialmente aceptadas las que moldean y uniformizan nuestra cotidianeidad.

Ahora bien, el individuo adquirirá la herencia cultural legada por su comunidad de una manera original; esto quiere decir que cada individuo integrará de manera diferencial los

---

<sup>9</sup> Rocher, Guy *“Introducción a la sociología general”*, Editorial Herdes, Barcelona, 1984.

elementos socioculturales de su colectividad específica. Esto explica el hecho de que a pesar de estar sujetos a la presión de una misma sociedad y una misma cultura, los individuos conserven sus particularidades, es decir que a pesar de la presión por la uniformización, los individuos sigan siendo individuos.

Finalmente, otro aspecto a resaltar de la definición dada por Rocher, dice referencia al papel desempeñado por los agentes sociales significativos en el proceso de socialización, tales como la familia, la escuela, la iglesia, los partidos políticos, el lugar de trabajo, etc. Dichos agentes son los encargados de transmitir generación tras generación la herencia sociocultural de la colectividad en la que se encuentran insertos.

En resumen, el proceso de socialización tiene como objetivo central lograr la adaptación del individuo a la vida en sociedad. Se trata de conformar al individuo a los patrones socialmente establecidos y de constreñir su conducta de manera tal de evitar, o por lo menos regular, la desviación y el conflicto.

El proceso de socialización se encuentra, entonces, claramente vinculado al proceso global de *Control Social*. Entendemos por tal, a la suma de procedimientos por medio de los cuales la sociedad u otro grupo dentro de ella consigue que la conducta de sus unidades componentes -es decir, los individuos o grupos- se conforme a lo que de los mismos se espera. En otras palabras, se trata de ajustar las conductas individuales a los modelos establecidos e impuestos socialmente.

El control social se propone lograr la transmisión y reproducción, generación tras generación, del sistema de valores de una sociedad determinada, sistema que constituye el núcleo ideológico de la misma.

Por sistema de valores, entendemos al conjunto de objetivos ampliamente compartidos por una colectividad dada. Preservar los objetivos socialmente definidos como primordiales, es la tarea fundamental del control social. Mediante el establecimiento de una serie de normas que orientan y constriñen las conductas de los individuos al patrón social establecido, la sociedad, busca mantener a sus integrantes dentro de los márgenes de lo permitido y lo deseable, aislando y controlando aquellos elementos discordantes que se desvían de la norma social.

La norma, es una regla socialmente definida -y por tanto modificable- que de manera implícita o explícita impone un modelo organizado de conducta social que regula y orienta las relaciones concretas entre los miembros de una sociedad determinada. Toda norma social se encuentra asociada a algún tipo de sanción, sea ésta formal o informal, positiva o negativa.

El propósito central del establecimiento de las normas sociales, es el logro de la uniformización de las conductas, y por tanto, la generación de estabilidad. A partir de la posibilidad de predicción y regularización de los comportamientos individuales -los que de otra manera resultarían caóticos- se logra reducir la ambigüedad y evitar el conflicto de manera tal de posibilitar la convivencia social.

## **2. LOS AGENTES INSTITUCIONALES DEL CONTROL SOCIAL**

La cuestión del control social, que hemos señalado más arriba, nos lleva a plantearnos la problemática de los mecanismos mediante los cuales, la sociedad, no sólo logra imponer a sus miembros el sistema de valores que constituyen el núcleo básico de su normatividad, sino que además logra la internalización de éste en los individuos; es decir, logra que éstos lo hagan parte constitutiva de su propia individualidad.

Un papel fundamental en la labor desempeñada por el control social, es el llevado a cabo por las **Instituciones**, las que por definición son consideradas como agentes de control social. Detengámonos un momento para definir más específicamente lo que entendemos por Institución.

La institución, se define como una configuración de la conducta duradera, compleja, integrada y organizada, mediante la que se ejerce el control social y por medio de la cual se satisfacen deseos y necesidades sociales fundamentales. Tales deseos y necesidades se encuentran estrechamente vinculados a un valor o un conjunto de valores que resultan ser determinantes para la colectividad y que por tanto requieren ser preservados, de ahí que la función principal de la institución sea, precisamente, la de garante de tales valores.

Así, la institución cumple una doble función como agente institucional de control social, por un lado, ejerce un control social que hemos de denominar *coercitivo*, cuya expresión más ejemplificadora es el Derecho y el Estado; y, por el otro, ejerce un control social que hemos de llamar *persuasivo*, el que opera cotidianamente moldeando las personalidades y obteniendo de esa forma un efecto muy duradero sobre los sujetos de su control.

Podríamos decir que la relación del individuo con la sociedad es aún más estrecha que la que sostiene la semilla con la tierra que la cobija. La sociedad ejerce su influencia sobre los individuos casi imperceptiblemente, inscribiendo en las mentes de los sujetos de su control aquellas nociones básicas de bien y mal, de lo permitido y lo prohibido que constituyen el fundamento mismo de nuestra cultura<sup>10</sup>.

La sociedad amplía y, a la vez, limita nuestro potencial como individuos. Limita, en la medida en que restringe la satisfacción de nuestros deseos a sólo lo que socialmente ha sido construido como “lo aceptable”, obstaculizando la consecución de aquellos objetivos individuales que no calzan con el molde preestablecido. Amplía, efectivamente, nuestras potencialidades individuales, proporcionándonos un basamento sociocultural imprescindible para nuestro desarrollo. Actúa sobre nosotros subrepticamente, moldeando nuestras actitudes, nuestras creencias, nuestra moral y nuestros ideales.

Ante la cuestión del control social y sus aparatos y dispositivos, cabría preguntarse, ¿qué espacio queda, entonces, para la individualidad? ¿qué espacio queda, entonces, para la libertad humana?

Estas interrogantes que para algunos pudieran tener una connotación filosófica -y de hecho la tienen- son también sociológicas, por qué así como nos debemos cuestionar acerca de los mecanismos mediante los cuales la sociedad logra mantener a sus miembros dentro de los márgenes de lo permitido, es necesario también que ampliemos nuestra interrogante a las formas de resistencia, desviación y conflicto que operan en la cotidianeidad. Preguntarnos acerca de aquellos marginales de la sociedad que se sitúan precisamente fuera de los márgenes de lo normal.

Por resistencia, desviación y conflicto no haremos referencia exclusivamente a las formas extremas de tales fenómenos sociales, sino que ampliaremos tal conceptualización a las

---

<sup>10</sup> Tal como lo señalara S. Freud, la *prohibición del incesto*, profundamente internalizada por los individuos, es la piedra fundamental sobre la cual se basa nuestra cultura, puesto que a partir de esa norma social básica se posibilita la fundación de la institución de la familia.

expresiones cotidianas de los mismos, a las casi inadvertidas formas de resistencia, de desviación y de conflicto que cotidianamente -y en todos y cada uno de los espacios sociales en los que se hace sentir la influencia del control social- marcan diferencia y dinamizan nuestra relación con la sociedad.

Pedimos al lector(a) que centre su atención no sólo en las formas de poder oculto y explícito que la sociedad ejerce sobre nosotros en tanto individuos, si no que también, y de manera especial, en los medios de los que disponemos para resistir tal imposición y ejercer de esa manera nuestro poder en la relación dada entre el par indisoluble Sociedad-Individuo.

Es preciso señalar que los procesos de influencia, no se dan exclusivamente desde la mayoría a la minoría, no siempre generan conformidad en los individuos, no producen solamente control social. De forma paralela se despliegan otro tipo de mecanismos de regulación como por ejemplo el consenso, la negociación y el conflicto. Tal como plantea Serge Moscovici, no se trata de una dominación unilateral por parte de la sociedad hacia los individuos; estos últimos tienen la capacidad de ejercer también su influencia a través de los mecanismos de regulación que mencionábamos más arriba.

Ahora bien, es necesario relevar que la resistencia, la desviación y el conflicto -aunque pueda parecer paradójico- no son elementos que debemos considerar exclusivamente como disonantes. Desde la perspectiva durkheimniana y foucaultniana, entendemos que tales elementos, de alguna manera, resultan ser válvulas de escape y de dinamización que contribuyen al mantenimiento del equilibrio social.

Veremos a continuación como en el núcleo de la dicotomía Sagrado-Profano que Durkheim señalara como puntal básico del edificio social, se encuentra la noción de delito: la excepción que permite validar la regla.

### **3. LO “SAGRADO” Y LO “PROFANO”**

La dicotomía ente lo normal y lo anormal, va más allá de la distinción entre lo deseable y lo no deseable; apunta más bien a la diferencia -socialmente construida- de lo natural y lo no natural, de lo no-nato. De esta forma se marca, se distingue, se diferencia.

Las categorías "loco", "criminal", "desviado", pierden su substrato social y pasan a ser clasificaciones sustentadas en lo natural y dotadas de un saber, y por tanto de un poder, específico, el de la Ciencia.

La definición de lo normal conlleva, evidentemente a su opuesto<sup>11</sup>, lo anormal.

Como hemos visto lo anormal, es asimilado a la idea de no-nato, de ahí que se considere como un imperativo la corrección, y fundamentalmente la prevención, de dicha desviación, en forma cuasi-ortopédica<sup>12</sup>.

Uno de los conceptos centrales de este estudio, la extranaturalización o sacralización de la norma, el que analizaremos en mayor detalle más adelante en la segunda parte de este marco teórico, nos remite a las elaboraciones teóricas de E. Durkheim, respecto a la función del delito y a la noción de lo sagrado en la sociedad.

Para Durkheim, la sociedad consiste principalmente en un conjunto de creencias y sentimientos solidarios que deben ser salvaguardados. El núcleo central de estas creencias, constituyen lo que Durkheim ha denominado "lo sagrado", que es la base fundamental de las religiones y las morales. Todo lo que ofende a estos principios básicos es considerado criminal, sacrílego, y en una palabra : profano.

El crimen, entonces, que destruye el lazo social, tiene en sí un contenido místico, es el origen de la impureza, de la contaminación, de la profanación, de ahí el imperativo de la purificación.

La sanción, es el procedimiento por excelencia para la restitución del equilibrio. Esta, también, adquiere un substrato místico.

Detengámonos un momento en esta reflexión. Si la sanción posee efectivamente esta base mística, para cumplir la función de restablecer el equilibrio -el orden-, la fuente de la cual proviene ha de adquirir también contenidos sacros, por ende toda autoridad se reviste de esta sacralidad, dado de que de ella emanan las sanciones reestablecedoras del orden.

Reforzar la motivación conformista es una de las principales preocupaciones de la sociedad. Tal como señala Durkheim, el control social (*contrainte social*) se deriva de las

---

<sup>11</sup> Y en el caso del presente estudio, aún más claramente, ya que como veremos en el marco metodológico se ha utilizado para el análisis de texto el Análisis Estructural de Contenido, técnica que busca comprender los modelos culturales subyacentes en el texto, desentrañando las grandes oposiciones a partir de las cuales se construyen las semantizaciones.

<sup>12</sup> Ortopedia : corrección de las deformidades del cuerpo

representaciones colectivas, cuya fuerza se halla en directa proporción con el tamaño del grupo que las comparte y la intensidad de las interacciones que sostienen los miembros del mismo. Según Durkheim, todas las instituciones sociales, tienen por función el aumentar la fuerza de las representaciones colectivas, intensificando la interacción dada entre los individuos.

Las instituciones imponen y procuran la internalización de las normas sociales que constituyen, como dijimos anteriormente, el núcleo básico del edificio social. Tales normas se encuentran asociadas a sanciones específicas que tienen como objetivo el lograr la conformidad de los individuos al patrón establecido como “lo deseable”.

Por tanto, un análisis del control social requerirá que focalicemos nuestra atención en las formas de sanción utilizadas por el control social. Este es precisamente el tema central de la teoría del poder de Michel Foucault, que revisaremos más adelante, la que plantea el paso de una forma punitiva de sanción a una forma preventiva, disciplinamiento basado en la vigilancia permanente de los cuerpos.

La sanción, dada su función purificadora, puede ser considerada, en cierta medida, como una especie de ritual.

Los rituales tienen la doble labor de incrementar la semejanza de las representaciones compartidas y de cohesionar a la colectividad. El ritual, hace que el sujeto se sienta formando parte de un grupo omnicomprendivo que comparte sus actitudes y con el cual se ve envuelto en relaciones de tipo primario (estrechas y de “cara a cara”). Su situación dentro del grupo dependerá de la medida en que siga ajustándose fielmente al sistema simbólico evocado por el ritual.

De ahí que del quiebre del equilibrio social provocado por la conducta desviada -es decir aquella conducta que irrumpe desestructurando el sistema simbólico invocado por el ritual- se derive un nuevo rito esta vez de purificación, función desempeñada por la sanción.

A través de esta ritualización, la sociedad, logra que los individuos no sólo desestimen la opción por la conducta desviada, sino que además produce la identificación con la norma y el valor que el ritual pretende salvaguardar. El efecto de distinción, de categorización y en una palabra de aislamiento de las conductas consideradas como antisociales emanado de la sanción, reafirma a la sociedad y a su núcleo ideológico básico (lo sagrado), diferenciando a los individuos

adaptados de los desadaptados, identificando a los primeros con la idea de “nosotros” los distintos a “ellos”, procurando de esta manera conformar un todo homogéneo y cohesionado.

Ahora bien, la manera en la que la sociedad ejerce y ha ejercido el control social sobre los individuos, los dispositivos de control y disciplinamiento utilizados, las formas de sanción empleadas, etc. no son atemporales, es decir, están sujetas a la historicidad.

De ahí que sea necesario, referirse específicamente a las características que ha adquirido el control social en la época moderna, en este estudio hemos considerado las contribuciones teóricas de tres grandes autores, que desde diferentes perspectivas, han abordado la problemática del control social en la sociedad moderna, nos referimos a Michel Foucault, Erich Fromm y Stanley Milgram.

#### **4. EL CONTROL SOCIAL EN LA SOCIEDAD MODERNA: LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA, LA AUTORIDAD ANONIMA Y LA OBEDIENCIA COMO RUTINA**

La incógnita acerca del dispositivo de control propio de la sociedad moderna que planteáramos más arriba, puede ser de alguna manera dilucidada mediante la lumbre otorgada por tres grandes enfoques teóricos de la realidad social, los que en su conjunto nos ofrecen la posibilidad de construir una caracterización de la forma de control social predominante en nuestra sociedad.

Desde esta perspectiva diremos que lo que diferencia a la forma de control social predominante en las sociedades occidentales desde el siglo XIX es su centralidad en la vigilancia y en el disciplinamiento, de ahí que este tipo societal haya sido denominado por Foucault como “*Sociedad Disciplinaria*”.

Desarrollaremos a continuación algunos aspectos claves de la teoría foucaultniana del poder, la que complementaremos más adelante con los planteamientos de Erich Fromm y Stanley Milgram.

Foucault focaliza su atención en la forma de poder que otorga el carácter distintivo de nuestra sociedad. Este autor se propone estudiar la relación que se establece entre poder, conocimiento y tecnología, la que a su juicio presentaría una serie de particularidades que permitirían diferenciar la sociedad disciplinaria de las formas societales anteriores.

Una de las especificidades de la sociedad actual es la estrecha vinculación existente entre conocimiento y poder. Según Foucault, el conocimiento, en la sociedad actual, genera un tipo de poder distinto al existente en eras anteriores, un poder que ostenta su propio discurso, su propia verdad, su propio cuerpo de conocimiento.

*“En una sociedad como la nuestra (...) relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción del discurso (...). Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (...) Por otro lado, estamos sometidos a la verdad, en el sentido en que la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero que, al menos en parte, decide, transmite, empuja efectos de poder. Después de todo somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de cierto modo o a morir en función de discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder”<sup>13</sup>*

El análisis de Foucault, devela que a contar del siglo XIX, en la sociedad europea, comienzan a gestarse paulatinos cambios en muy diversos ámbitos de la vida social; transformaciones que darán origen a una serie de nuevas “innovaciones tecnológicas” que en su conjunto revelan la emergencia de una nueva forma de poder.

*“... en los siglos XVII-XVIII se produjo un fenómeno importante, la aparición, mejor la invención de una nueva mecánica de poder que posee procedimientos muy singulares, instrumentos del todo nuevos, aparatos muy distintos y que es, creo, absolutamente incompatible con las relaciones de soberanía”<sup>14</sup>*

El conocimiento científico, primero producido desde la Medicina y luego desde las Ciencias Humanas -especialmente, la Psicología-, convertirá a las personas en objetos de conocimiento y de práctica científica.

---

<sup>13</sup> Foucault, Michel “Microfísica del poder”, Ediciones La Piqueta, Barcelona, 1992

<sup>14</sup> Ibidem

La mirada de la ciencia, que esta vez será puesta sobre la persona enferma -el paciente- en lugar de la enfermedad como entidad, divorciará de una vez -y al parecer para siempre- a la razón de la locura, dando origen a la nueva categoría social de “loco” y más específicamente de “insano”.

El emergente y cada vez más poderoso discurso médico sobre la salud mental -psiquiátrico primero y psicológico más tarde- conceptualizará a la locura como irracionalidad. Este esfuerzo científico en contra de los dementes, resulta ser según Foucault una empresa de gran envergadura: la construcción de la distinción demente-sano, condena al demente -el que carece de razón- a un “gigantesco encarcelamiento moral” que lo incapacita para la vida en sociedad, por lo cual se justifica su aislamiento y vigilancia, así surge una innovación tecnológica : “la clínica” y más específicamente el manicomio.

En este nuevo escenario, serán los especialistas los llamados a trazar la borrosa línea de separación entre la locura y la razón, será el conocimiento de estos expertos el que les otorgará el poder requerido para diferenciar entre “lo normal” y “lo patológico”.

Foucault, con este análisis de la construcción socio-histórica de la noción de locura y de la génesis de la disciplina científica encargada de conceptualizarla, pone en manifiesto la estrecha vinculación existente entre poder, conocimiento y tecnología.

Foucault, en su intento por develar tal conexión, explorará otras áreas de la vida social como la criminología y la sexualidad -el nacimiento de la cárcel y la verbalización de la sexualidad que dará origen a una nueva disciplina del saber: la sexología-. Hallará en tal indagación, nuevos nexos que darán cuenta de un tipo societal distinto del existente en las épocas anteriores.

Si antes del establecimiento de la sociedad disciplinaria<sup>15</sup>, la forma de control social se basaba en el castigo -en la punición-, en la sociedad moderna, se producirá una racionalización de éste, centrándose esta vez en la vigilancia. Así el paso de la sociedad tradicional a la sociedad moderna, en este aspecto, se resume según Foucault en el paso del “castigar” al “vigilar”. Se producirá, entonces, una transición desde el castigo del cuerpo (la tortura) al castigo del alma, el castigo de la voluntad (el encierro y las normas carcelarias).

---

<sup>15</sup> Previo al establecimiento del poder disciplinario operaba una forma de poder basada en la teoría de la soberanía, un poder que emanaba del soberano, del centro, un poder que podía ser analizado bajo el modelo del Leviatán

La nueva tecnología del poder de castigar opera al comienzo del proceso de desviación, afecta a más gente, es más burocrática, más eficaz, más impersonal e implica la vigilancia no sólo de los criminales, los locos y los pervertidos si no también de toda la sociedad.

Se trata pues de un tipo societal basado en un poder centrado en la disciplina y la vigilancia. Un poder que no se presenta en forma explícita. Un poder que no resulta obvio. Un poder que se oculta. Un poder que procura mantenerse bajo la máscara de no-poder. Un poder que encuentra su cimiento no en el despotismo del gobernante, sino que en el conocimiento de los expertos. Un poder que no parece tener centro o cabeza... pero sí innumerables ojos vigilantes, verdaderas redes de poder que se extienden por todas las esferas de la vida social. Tal como señala Foucault, el poder no se concentra en un sólo punto, el poder circula entre los cuerpos, disciplinándolos y vigilándolos permanentemente: toda la sociedad se constituye en un campo de percepción y un objeto de disciplina.

La tecnología del poder disciplinario, basada en el modelo militar, constituye una nueva microfísica del poder. Se trata de un sistema de poder no centralizado, un poder que no pretende ser único ni omnicompreensivo, sino que más bien un poder que “hormiguea” por todos los espacios sociales, haciéndose permanentemente presente mediante la conformación de redes de micropoder encargadas de controlar y disolver eficazmente los innumerables puntos de conflicto o resistencia que pretenden oponérsele.

*“El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena (...) El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además siempre están en posición de sufrir o ejercitar poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder, ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está nunca quieto en los individuos (...) Los individuos son un efecto del poder. El poder circula a través de los individuos que ha constituido”<sup>16</sup>*

El poder disciplinario ha incorporado tres instrumentos de disciplinamiento característicos del modelo militar para conformar su organización reticular: la **Vigilancia Jerárquica**, las **Sanciones Normalizadoras** y el **Examen**, mediante dichos dispositivos de control, la sociedad

---

<sup>16</sup> Foucault op. cit.

disciplinaria, mantiene a sus miembros dentro de los márgenes socialmente construidos como “lo permitido” como “lo normal”.

En este nuevo marco social, serán los científicos sociales, los funcionarios de las prisiones, los psiquiatras, los psicólogos y los educadores -en una palabra: los expertos- los llamados a juzgar la moralidad y la normalidad de los sujetos.

Serán los expertos los que vigilarán permanentemente y extenderán el poder de su mirada a través de la vigilancia jerárquica.

Serán los expertos los que definirán quiénes deberán ser sancionados, quiénes deberán ser rotulados como desviados y por tanto condenados a la marginación social (ya sea en la clínica o en la moderna cárcel).

Serán los expertos quienes examinarán y clasificarán a los sujetos en base a las categorías definidas por su discurso como “lo normal” y “lo patológico”.

Esta nueva tecnología de poder se encuentra acompañada también de una arquitectura específica, de una forma de definir el espacio distintiva: el panóptico.<sup>17</sup> Se trata de una estructura arquitectónica que permite una vigilancia continua y completa de los sujetos.

El panóptico es mucho más que un modelo arquitectónico diseñado especialmente para las cárceles. Es la máquina básica de operación del poder en las sociedades disciplinarias. Se trata de disociar la pareja ver-ser visto : en el anillo periférico se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central, se ve todo, sin ser jamás visto.

*“A través del panoptismo apunto a un conjunto de mecanismos que operan en el interior de todas las redes de procedimientos de los que se sirve el poder. El panoptismo ha sido una invención tecnológica en el orden del poder, como la máquina de vapor en el orden de la producción. Esta invención tiene esto de particular: que ha sido utilizada en un principio en niveles locales: escuelas, cuarteles, hospitales. En ellos se ha hecho la experimentación de la vigilancia integral”<sup>18</sup>*

La noción de panóptico, la retomaremos más adelante en nuestra reflexión teórica situándola en un espacio bastante distinto del ideado originalmente por Foucault; pero veremos cómo tras el análisis de los cuentos infantiles de los Libros de Texto, cabe re-pensar este concepto

---

<sup>17</sup> Panóptico: del griego pân: todo y optikós: óptico. Aplicase al edificio cuyo interior se ve todo desde un sólo punto. Amér. en algunos lugares, cárcel edificada según el sistema **panóptico**

<sup>18</sup> Foucault op. cit.

otorgándole un nuevo y enriquecedor significado, un panóptico que oculta un ojo del poder omnipresente, omnisapiente y omnipotente al interior de un relato: un panóptico simbólico.

La propuesta teórica de Foucault nos otorga una interpretación del poder novedosa, original, que nos permite develar algunas problemáticas que permanecían ocultas al análisis social.

Las tesis de Foucault, contribuyen a la resolución del gran problema planteado por Durkheim, respecto al paso de las sociedades con solidaridad mecánica (sociedades tradicionales) a las sociedades con solidaridad orgánica (sociedades modernas), el problema de la **cohesión social**.

Foucault, al parecer, ha encontrado el dispositivo de las sociedades modernas para el mantenimiento de la cohesión: disciplinamiento, normalización (uniformización) y vigilancia en sociedades que se pretenden a sí misma cada vez más libertarias y más individualistas que las anteriores, pero que en verdad se sustentan en un poder oculto que aboga por la homogenización y el control de los cuerpos.

El objeto de tal control y uniformización de las conductas, es la producción de **conformismo** y aún más específicamente de **personalidades conformistas**.

Complementaremos ahora las elaboraciones teóricas de Foucault con los aportes de dos grandes científicos sociales: Erich Fromm -de la Escuela de Frankfurt- y Stanley Milgram, quienes han realizado sustantivas contribuciones a la interpretación del fenómeno del conformismo en la sociedad contemporánea.

Siguiendo la tradición de la Escuela de Frankfurt, Fromm, en sus obras “Miedo a la libertad”<sup>19</sup> y “Psicoanálisis de la sociedad contemporánea”<sup>20</sup> relaciona las estructuras personales con las estructuras sociales, en otras palabras, vincula la personalidad (o carácter) con el sistema social.

El sistema social predominante en la sociedad contemporánea, necesita lograr una configuración del carácter de sus miembros que les haga desear comportarse de acuerdo con aquello que resulta necesario para la supervivencia de las estructuras existentes, si esto no ocurriese así el sistema no podría subsistir.

---

<sup>19</sup> Fromm, Erich “Miedo a la Libertad”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1993.

<sup>20</sup> Fromm, Erich “Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea. Hacia una sociedad sana”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1990.

La sociedad contemporánea capitalista -que según los teóricos de Frankfurt estaría experimentando su fase final: el fascismo- propiciaría el desarrollo de un tipo de ser humano propenso a la **sumisión** y adicto a formas de vida definidas y controladas por quienes detentan el poder.

Tal configuración de la personalidad, no sería fruto de una simple maduración del individuo, si no el fruto de todo un proceso de **socialización** (principalmente a nivel familiar y escolar), el cual dependería en gran medida de factores económicos y sociales propios del sistema capitalista.

Fromm señala que el conformismo constituye un tipo de solución, seguido por la mayoría de los individuos en la sociedad contemporánea, para hacer frente a las presiones sociales y a la angustia desencadenada por el eventual ejercicio de la propia libertad.

Para él, el conformismo sería un tipo de mecanismo de defensa que supondría la pérdida de la propia personalidad. En otras palabras, el conformista suprimiría cualquier tipo de pensamiento crítico, sometiendo su voluntad a las decisiones que le fuesen sugeridas desde afuera, esto para sentirse seguro y aliviado de la duda.

Para Fromm, el conformismo sería la reacción propia de un tipo de personalidad (sadomasoquista) ante un malestar psicológico (angustia, soledad) desencadenado por la presión y demanda del sistema; es decir, por las formas de pensar, sentir, querer y comportarse funcionales a las necesidades de la sociedad en la que se encuentra inserto el individuo.

El desarrollo de este tipo de personalidad, estaría estrechamente vinculado a un nuevo estilo de autoridad que Fromm denomina como **Autoridad Anónima**.

Se trata de un tipo de autoridad indeterminada, que tiene como objeto conformar entes dependientes, dispuestos a obedecer aunque no sean conscientes de dicha disposición.

El individuo en la sociedad contemporánea, según Fromm, sería impelido a convertirse en un ente pasivo y conformista, aunque mantendría siempre la ilusión de ser libre y activo.

Dejándose llevar por quienes saben y haciendo lo que todo el mundo hace, el individuo en la enferma sociedad moderna, no se identifica a sí mismo con el conformismo y la obediencia, a

pesar de que sus conductas calcen invariablemente en el molde socialmente establecido y de que siga ciegamente<sup>21</sup> a la autoridad anónima, a la autoridad de “Eso”.

La obediencia a la autoridad, fue también estudiada por el psicólogo social Stanley Milgram, quien tras una serie de experimentos, llegó a conclusiones complementarias a las tesis de Foucault y Fromm.

Los experimentos de Milgram han permitido poner en manifiesto que un marco institucional -legítimamente establecido- puede propiciar conductas inaceptables, incluso para las personas que las ejecutan, al amparo del conformismo o de la obediencia a la autoridad.

La tesis central de Milgram, plantea que en nuestra sociedad, cuando las personas se encuentran en el marco de un sistema social ante una autoridad reconocida, tienden a obedecerla aunque lo que se les ordene sea éticamente inadmisibles. El simple ejercicio de la autoridad, sin apelar a otros mecanismos de poder, puede lograr comportamientos conformistas contrarios a las conciencias morales de las personas.

Analizaremos un poco más en detalle el experimento realizado por Milgram. En el diseño experimental desarrollado por este autor, las personas eran inducidas a aplicar descargas eléctricas a otras, actuando como maestros y alumnos en la recreación de una supuesta situación escolar cuyo objetivo era la medición del valor del castigo en el proceso de aprendizaje.

Las descargas que debían llevar a cabo los “maestros” iban de los 15 a los 450 voltios. El instrumento que debían utilizar tenía las inscripciones : descarga suave, descarga molesta, descarga peligrosa y finalmente xxx (muerte).

El sujeto de estudio en este experimento era solamente el "profesor", ya que el alumno no era más que un simple colaborador del investigador. Quien tenía por misión responder equivocadamente a las preguntas del profesor, a fin de obligar al sujeto a que lo castigara. El sujeto alumno, fingía ante el maestro que efectivamente estaba recibiendo las dolorosas y peligrosas descargas eléctricas.

Frente a todas las expectativas y predicciones posibles, la mayor parte de las personas llegaba a suministrar al alumno incluso aquellas descargas consideradas peligrosas.

---

<sup>21</sup> Literalmente hablando, puesto que lo hace de manera inconsciente

En términos más exactos, de 40 sujetos, los 40 obedecen a la orden imperativa de la **autoridad científica** hasta llegar a los 300 voltios, y **26 de éstos (el 65% de los casos) llegan a aplicar los 450 voltios, pudiendo con esto llegar a provocar la muerte de los alumnos.**

Cabría entonces preguntarse ¿qué lleva a seres humanos a torturar a sus semejantes, simplemente porque se está obedeciendo una orden?.

El mérito de Milgram, está en demostrar que la desobediencia del sujeto no es en sí misma un acto "moral", la vuelta del sujeto a su propio sistema normativo. En realidad, la desobediencia aparece como la resolución de un conflicto, de una tensión, y por otra parte el origen de esta tensión, se encuentra menos en un conflicto de conciencia que en la definición de la relación con el experimentador.

Si el sujeto no desobedece -entendiendo por desobediencia la no aplicación de los 450 voltios al alumno-, no es en nombre de unos principios inmorales (como el placer por el sadismo), sino porque desea conservar una determinada relación con la autoridad, que toda su historia anterior familiar, escolar, profesional, religiosa o militar le ha enseñado a respetar.

Entonces, cabe preguntarse ¿qué pasa con los sujetos que desobedecen, es decir que se detienen en el umbral de los 300 voltios?.

En una primera fase, de conflicto moral, el sujeto pone en una balanza los sufrimientos de la víctima -el alumno- y las exigencias que le hace el experimentador en el nombre de la ciencia. Muchos de los individuos resuelven este conflicto obedeciendo la orden del experimentador, aliviando su malestar mediante la degradación de la víctima y justificando de esta forma la aplicación del castigo. Otros obedecerán, aún dudando de si lo que hacen efectivamente está bien, no obstante, acatarán la orden simplemente por conservar la relación adecuada con la autoridad (la obediencia). Finalmente, unos pocos se atreverán a desobedecer la orden del experimentador y se negarán rotundamente a continuar con la experiencia.

Según Milgram, todos los seres humanos tendrían un potencial innato muy grande para la obediencia, lo que en el fondo constituiría un mecanismo de supervivencia.

Cuando el individuo se siente parte de una estructura jerárquica, cambia la referencia de control de su propia conciencia a las normas emanadas de los niveles superiores. Esto es lo que Milgram denomina "**estado de agente**", un estado en el que la persona ya no actúa en tanto que

individuo autónomo, sino en cuanto parte de un sistema social, es decir, como miembro dependiente del mismo.

Cuando un individuo entra en el estado de agente, se produce un cambio en su actitud : lo que cuentan no son ya sus propios fines, sino que los fines impuestos por la autoridad sistémica y/o el grupo. En este sentido, lo que se produjo en el experimento, y se reproduce a nivel grupal y social, es una definición de la situación a partir de la autoridad : el individuo se siente responsable frente a ella y no respecto al contenido de la acción que realiza.

El estado de agente, ha sido preparado a través de un tipo de socialización que enfatiza y refuerza la sumisión a la autoridad, por sobre la innovación -o desobediencia-. El individuo es, poco a poco, sistemáticamente entrenado para obedecer a cualquier autoridad que se le presente. Desde la familia, hasta el trabajo, pasando por la escuela y la iglesia, el individuo crece en medio de estructuras de autoridad, que no sólo transmiten e imponen valores concretos, sino que sobre todo transmiten la exigencia de someterse a la autoridad sin más, porque ante todo el gran valor es siempre la obediencia.

*"La actitud de obediencia inculcada sistemáticamente a lo largo de todos los procesos de socialización es actualizada como estado de agente tan pronto como el individuo percibe la existencia de una autoridad en una situación adecuada, es decir en una situación en la que la autoridad aparece como legítima, y en una ocasión apropiada, es decir donde ideológicamente se justifica la existencia de la autoridad"<sup>22</sup>*

Una vez situado en una estructura institucional, un elevado porcentaje de personas hacen lo que se les dice que hagan, sin tener en cuenta el contenido de su acción y sin trabas impuestas por su conciencia, siempre que perciban que la orden tiene su origen en una **autoridad legítima**, como en este caso sería la autoridad del experimentador cuyo poder emanaría de la Ciencia.

De esta forma, podemos concluir que la institucionalización de la obediencia tiende a despojar al individuo de su conciencia de responsabilidad personal, lo que convierte sus actos de obediencia, cualquiera sea su contenido en una rutina, **la rutina de la simple obediencia**.

Hemos visto como la vigilancia permanente, el disciplinamiento, la uniformización, la estructura panóptico, la omnipresente autoridad anónima y el entrenamiento sistemático para ser

---

<sup>22</sup> Martín-Baró, Ignacio "Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica II", Editorial San Salvador, Universidad Centroamericana José Simón Cañas, El Salvador, 1989.

obediente a las autoridades, nos otorgan un marco interpretativo de referencia para el estudio del control social en la sociedad moderna.

Revisáremos en los capítulos siguientes del Marco Teórico de esta investigación, cómo actúan dichos dispositivos en la burbuja aséptica del control: la escuela.

## PARTE II

# LA BURBUJA ASEPTICA DE CONTROL: LA ESCUELA

*“Paralelamente al curriculum formal existe lo que algunos sociólogos llaman un Curriculum Oculto que condiciona el aprendizaje de los niños. Se espera que los niños aprendan a estar callados en clase, que lleguen puntuales a clase y que respeten las reglas de la disciplina escolar. Se les exige que acepten y respondan a la autoridad del personal docente”*

A. Giddens

## 1. LA BURBUJA ASEPTICA DE CONTROL: LA ESCUELA

Le escuela no se encuentra aislada de la sociedad, aunque esa sea la pretensión de muchos, que la suponen 'apolítica'. La escuela, no permanece como una burbuja aséptica impermeable a las influencias sociales, está siempre sujeta a un marco sociohistórico, que es el que le brinda su significado específico.

En este sentido, para analizar la escuela, es preciso asumir ópticas que van más allá del estrecho margen de las aulas.

La escuela, como institución, define una realidad social y la legitima como verdad válida. No obstante, es preciso relevar el hecho de que siempre toda realidad no es más que una construcción social<sup>23</sup>.

Entender la realidad social como un producto humano, implica afirmar que esta realidad no es "natural". El orden social, en este mismo sentido, perdería sus connotaciones naturales y se revelaría ante nuestro examen como una mera construcción social.

El orden social, desde esta perspectiva, no se ha dado biológicamente, ni deriva de datos biológicos, obedece por tanto a leyes no naturales.

En definitiva, el orden social no forma parte de la "naturaleza de las cosas", de "lo que debe ser así porque es lo natural"; por tanto, aparece como un algo sujeto a modificaciones, y en la medida de que hablamos de una construcción humana, podemos afirmar también que este orden puede estar sujeto a cambios sociales de los que los hombres y mujeres son actores protagónicos.

Esta realidad socialmente construida, poco a poco se institucionaliza, en otras palabras, se tipifica, se ritualiza, se vuelve hábito, modelo, patrón.

Las instituciones, como lo señaláramos en la parte I, permiten controlar el comportamiento humano y establecer pautas de conducta que definen las acciones apropiadas para cada situación.

---

<sup>23</sup> La realidad es una construcción social. Esta es la tesis fundamental de Peter Berger y Thomas Lukmann, en su célebre obra "La Construcción Social de la Realidad", afirmación en la que se asienta la Sociología del Conocimiento y que en esta investigación, como veremos a lo largo de este capítulo, nos abre una nueva puerta para el análisis.

De esta forma, la realidad institucionalizada, poco a poco, se convierte en algo externo a las personas que la producen, se vuelve algo que está allí de antemano, y que se experimenta como imposición, como algo coercitivo.

Esta realidad objetiva, se encuentra en la base de la sociedad, define y construye tipificaciones de la conducta que se conocen bajo el nombre de "roles", es decir lo que se supone que cada actor debe hacer en cada circunstancia.

Se define, de esta forma, "lo normal" y se establece una frontera entre "lo permitido" y lo que se supone "desviado", que cae fuera del marco socialmente construido como lo normal.

Pero, ¿qué sucede cuando esta realidad social, pierde su carácter de tal, y se vuelve natural ante los individuos?. ¿Qué sucede cuando esta realidad socialmente construida comienza a ser percibida como un hecho de la naturaleza o como un designio divino?.

Se produce, según Berger y Luckmann, el fenómeno de reificación, definido como la aprehensión de la realidad social como cosa, es decir, en términos no sociales y posiblemente supra-sociales.<sup>24</sup>

Cuando la realidad social comienza a ser reificada, o naturalizada, deviene en inevitable. De esta forma, la realidad se cierra a las modificaciones, se cierra a los cambios; y los individuos, como habíamos planteado antes, devienen en "sujetos sujetados"<sup>25</sup>. Para éstos, el cambio social cae en un sin-sentido, porque las cosas no cambiarán nunca y porque si llegan alguna vez a cambiar, no será por la acción de ellos mismos.

Sin embargo, y a pesar de que esta realidad se presenta para el individuo como algo objetivo, externo y coercitivo, es preciso resaltar, nuevamente, que se trata siempre de una objetividad de producción y construcción humanas.

Ahora bien, esta realidad institucionalizada, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo, la que es legada a las nuevas generaciones como tradición. Esto nos lleva al problema de la transmisión de este legado, del acatamiento y la socialización de las nuevas generaciones.

El traspaso del acervo cultural de una generación a otra, es algo que se ha resuelto en nuestras sociedades actuales, básicamente mediante dos instancias: la familia y la escuela.

---

<sup>24</sup> Berger, Peter ; Lukmann, Thomas "La Construcción Social de la Realidad", Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995

<sup>25</sup> Ver Introducción

Desde la perspectiva de la Sociología del Conocimiento, que es la que hemos procurado asumir en este capítulo, es preciso preguntarnos por ¿cuál es la construcción particular de la realidad social que se presenta en la familia y en la escuela, como "lo real"? Yendo más específicamente al punto que nos interesa -la escuela- es preciso preguntarnos por ¿cómo demarcamos lo normal, lo posible, lo legítimo en la escuela, y a partir de esto, en la sociedad?.

También, en este mismo sentido, es preciso interrogarnos por ¿quién o quiénes y en función de qué intereses se construye esa forma específica de "lo real"? ¿Qué estrategias se utilizan para presentar estas construcciones como verdades válidas, como normales o como naturales?.

Es precisamente en base a estas dos últimas preguntas, que nos adentraremos ahora en dos conceptos claves para nuestra investigación -la ideología y el currículum oculto- lo que nos permitirá dilucidar una construcción particular de la realidad social: los cuentos infantiles.

## **2. CURRÍCULUM OCULTO E IDEOLOGIA**

Bajo los supuestos anteriormente expuestos, analizar la escuela como un espacio social legitimado en el que se presentan al individuo verdades válidas que se deben aceptar como "reales", implica asumir que la escuela no es neutra y que está siempre sujeta a intereses sociales que la trascienden y en función de los cuales se definen estas verdades. Creemos, en este sentido, que un concepto adecuado para comprender dicha situación es el de ideología.

El concepto de ideología acuñado originalmente por Antoine Destutt De Tracy (1797), es uno de los conceptos más largamente discutidos en Ciencias Sociales; al que numerosos autores han definido y redefinido, una y otra vez, pasando por las elaboraciones de Hegel y Marx.

La definición que utilizaremos aquí está basada en el trabajo de Göran Therborn<sup>26</sup>. Siguiendo esta línea, entenderemos por ideología, a un conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a las personas como verdades absolutas. Las ideologías constituyen un marco, que somete y cualifica a los sujetos, y que establece una forma específica de relación con:

---

<sup>26</sup> Therborn, G. (1987) : La ideología del poder y el poder de la ideología". Madrid, Siglo XXI.

1. Lo que existe, y su opuesto, lo que no existe. Demarca en este sentido lo legítimamente considerado como real.
2. Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, agradable, etc., así como sus contrarios. Esto contribuye a la normalización de nuestros deseos y nuestras aspiraciones.
3. Lo que es posible y lo que es imposible. Esto establece un margen para el sentido del cambio. Toda modificación al orden existente queda sujeta a las posibilidades concebibles dentro de esta demarcación.

En base a estas tres dimensiones del proceso ideológico, -lo real, lo normal y lo posible- se logra una cierta continuidad de la sociedad, se establece un círculo de defensa del orden establecido y se contiene cualquier intento de cambio que sobrepase este orden.

La ideología traduce una cosmovisión, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos producto de una construcción sociohistórica específica. Esta forma de representarse el mundo, actúa de manera sutil, pero poderosa, puede llegar a organizar las rutinas y significados del sentido común, cruzar con sus contenidos nuestra cotidianeidad; cuando esto sucede, hablamos de una hegemonía ideológica, concepto acuñado por Antonio Gramsci.

La ideología se encuentra siempre al servicio de los intereses de un sector social específico, como los de una clase social.

La ideología es una forma particular de construcción de la realidad social que se encuentra en función de dichos intereses, pero que en base a nuestra anterior reflexión, debe ser considerada como social y, por ende, relativa, parcial, necesariamente sujeta a una reelaboración permanente a fin de evitar el absolutismo de una reificación, que sólo favorece la dominación de los hombres y mujeres.

¿Pero qué sucede en el ámbito de la escuela? ¿Mediante qué estrategia se presenta al individuo una determinada construcción social de la realidad -en este caso, una ideología- como verdad válida, normal o natural?, ¿cómo una ideología llega a perder ante el individuo su carácter de realidad construida? y ¿cómo se llega a producir la reificación en la escuela?

Estas interrogantes nos conducen a una temática de desarrollo reciente en la Sociología de la Educación: el Currículum Oculto<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Nos centraremos en el concepto de currículum oculto desarrollado por Jurjo Torres. Torres, J. "El Currículum Oculto", Ediciones Morata, Madrid, 1994.

Analizar la escuela como espacio de legitimación de una forma específica de construcción de la realidad social -o ideología- implica prestar atención no sólo a lo que denominamos currículum explícito, sino que también, y de manera fundamental, al currículum oculto.

Entendemos por currículum explícito u oficial, a aquel que aparece reflejado de una manera directa en las intenciones declaradas en las normas legales, en los contenidos mínimos obligatorios, en los programas oficiales, en los proyectos educativos de los establecimientos, y en los currículum desarrollados cotidianamente por los profesores en el aula.

El currículum oculto, por su parte, hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la vivencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en todas las interacciones que se dan cotidianamente en las salas de clase y en forma más general, en la escuela. La particularidad de estas adquisiciones, es que no llegan nunca a explicitarse como objetivos educativos reconocidos, permanecen siempre en el plano de lo subrepticio, de lo oculto

El currículum oculto tiende a reforzar aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica. Sin embargo, es preciso señalar que éste no está en absoluta correspondencia con los intereses de los grupos sociales dominantes, deja siempre un espacio tanto para la reproducción como para la resistencia, por lo que la relación entre currículum oculto y sujetos (alumnos y profesores) es siempre dinámica.

En base a investigaciones anteriores, hemos podido constatar que en este campo paralelo a la realidad escolar oficialmente reconocida, el valor que se presenta como central es el de la obediencia, la disciplina. Esto se aprecia más claramente en los primeros años de la educación básica, los cuales están destinados principalmente al logro del disciplinamiento del alumno.

Muchas son las formas que adquiere este currículum oculto, pero una de las fundamentales, y más estudiadas como tal, son los libros de texto.

Los libros de texto constituyen un material privilegiado para el análisis del currículum oculto. Como material escolar que precisa de una aprobación oficial del Ministerio representan y traducen la visión oficial, la interpretación autorizada de los requisitos uniformados de una "persona educada", y en general una definición institucional de lo que es "cultura".

Análisis recientes de los libros de texto como currículum oculto<sup>28</sup>, muestran una sociedad patriarcal y estática, sin conflictos, prácticamente impermeable a los cambios.

Sin embargo, estos análisis se han centrado casi exclusivamente en los libros de texto de Ciencias Sociales, nosotros nos hemos propuesto abordar un tipo de texto diferente, que muestra una realidad no del todo social, o por lo menos es así como aparece en el texto: los cuentos infantiles.

Los cuentos infantiles, una forma particular de construcción de la realidad social, nos presentan una realidad naturalizada, desprendida de su continente social.

Esta forma de representar a la sociedad, el uso frecuente de simbolismos que naturalizan las normas y la inclusión de agentes indeterminados -como veremos más adelante- son algunos de los recursos utilizados para desdibujar en el relato el carácter eminentemente social de las normas, en otras palabras para reificarlas.

Los cuentos infantiles como parte del currículum oculto, también posibilitan la transmisión del valor central de la enseñanza: la obediencia; a través de un esquema de relato específico, que hemos denominado Esquema Disciplinario, el que analizaremos en el siguiente capítulo.

---

<sup>28</sup> Ver los trabajos de J. Ochoa "Textos Escolares un Saber Recortado" y "La Sociedad vista desde los Textos Escolares", y la compilación realizada por G. Bini "Los Libros de Texto en América Latina".

### 3. EL ESQUEMA DISCIPLINARIO DE LOS CUENTOS INFANTILES: EL PANOPTICO SIMBOLICO. UN MODELO ANALITICO.

#### CUENTO DE OTOÑO<sup>29</sup>

(Alicia Morel, chilena)

- Huyendo del frío, la última polilla del otoño se metió aleteando por un vidrio roto del desván.*
- *Uf, estoy dando antena con antena- refunfuño, buscando un escondrijo. Como veía poco casi se enredó en una telaraña, pero alcanzó a hacerle el quite. De pronto lanzó un grito al encontrarse frente a una especie de fantasma.*
  - *Ay, estos desvanes son peligrosos. Además de arañas, hay aparecidos- gimió.*
  - *Ignorante- no pudo menos que decir la araña, que no la perdía de vista- ésta es la Cariblanca y ten cuidado con ofenderla.*
  - *¿Qué es?- preguntó la polilla, tiritona de susto.*
  - *Es... una figura- contestó la araña brevemente.*
  - *¿Figura de qué?- insistió la polilla.*
  - *Preguntona.*
  - *Con Ud. no se puede hablar de una manera civilizada- dijo la polilla acomodando sus alas desteñidas. La araña no contestó.*
  - *Se lo preguntaré a la Cariblanca, entonces.*
  - *No lo hagas. La Cariblanca puede usar la influencia que tiene sobre el espejo para echarle del desván.*
  - *¿Es poderosa, entonces?*
  - *Tiene el poder que da el orgullo a los seres que no quieren reconocer una equivocación- dijo la araña con misterio.*
  - *Oh, la Cariblanca se equivocó. Cuénteme, señora, a mí me encantan las equivocaciones.*
  - *Mm, podrías haberte equivocado cayendo en mi tela- contestó la araña.*
  - *Eso habría sido una fatalidad- rio la polilla-, hay que equivocarse para cambiarle el rumbo a la vida.*
  - *¡Vaya filosofía!- gruñó la araña- Dile al espejo que te cuente la historia de la Cariblanca. Yo tengo otras cosas que hacer. La araña se metió en su cambucho de gasa. La polilla revoloteó frente a un espejo polvoriento y lo rozó con las alas.*
  - *Espejo, despierta, cuéntame por favor cómo se equivocó la Cariblanca.*
  - *Es una historia triste- contestó el espejo con voz adormecida. -Antes de ser la Cariblanca, se llamaba pastora y estaba encima de una repisa en el salón. Los que venían de visita, la alababan mucho. Decían: "¡Qué hermosa porcelana de Sajonia!" o algo por el estilo. Yo lo sé porque también estuve en el salón hasta que me tricé de pura pena y dijeron que traía mala suerte. La pastora tenía una cara muy hermosa, se miraba en mi luna todo el día y me enamoré de ella. Pero a mí nunca me vio, sino a su propia figura. Cuando pusieron junto a ella un perro de porcelana, la pastora se ofendió. "Te echaré repisa abajo si no te pones a cierta distancia"- lo amenazó, el perro se hizo el dormido. La pastora se enojó muchísimo, porque cuando se miraba, veía al perro dormido. Lo que le molestaba era que el animal no la admirara como yo. Empezó a perder los colores de pura rabia. Esto la preocupó y decidió botar al perro cuanto antes. Creyó que bastaría con un buen empujón y aquí estuvo su error. En vez de caer el perro, se cayó ella y se quebró en varios pedazos. Trataron de pegarla, pero se notaban las trizaduras y además la punta de su linda nariz quedó rota. No se atrevieron a echarla a la basura y la guardaron en el desván, pensando componerla algún día. Me pusieron frente a ella cuando me tricé y por primera vez volvió a mirarse después del accidente. Sufrió de un modo terrible, pero no lloró. Guardó sus lágrimas como una pequeña fuente amarga, por eso la quiero más que antes. Como no podía cerrar los ojos, estaba obligada a contemplarse siempre; me cubrí de polvo y me nublé un poco para que no se viera con claridad. Aunque en el desván todos le dicen la Cariblanca, para mí es la más hermosa Pastora, hermosa y valiente por la fuente de lágrimas que guarda detrás de sus ojos.*
  - *El espejo terminó su historia, pero vio que la polilla se había dormido hacia rato.*
  - *¿Qué animalucho más desatento!- exclamó lanzando un reflejo.*
  - *Pero yo te escuché, espejo- balbuceó una voz llorosa.*
  - *¿Tu Pastora? ¿Y estás llorando?*
  - *Sí, me has hecho derramar la fuente amarga y me siento feliz porque tú me quieres. Yo también te quiero, desde que me fijé en esa trizadura que te cruza de arriba a abajo. Entonces te vi por primera vez y empecé a amar tu fidelidad y tu transparencia.*
  - *En ese momento despertó la polilla.*
  - *Y...y... ¿en qué terminó la historia?- preguntó aleteando adormilada aún.*
  - *Ha terminado muy bien- contestó la araña desde su rincón. Contemplando cómo la Pastora y el espejo se miraban con ternura.*

F I N

<sup>29</sup> Leyton, J. M. ; Muñoz, L. J. "Comunicación y Lenguaje. Zona Central". Editorial Antártica S.A. Texto aprobado como Material Didáctico Auxiliar de la Educación Chilena para la enseñanza del Castellano a nivel de Cuarto Año Básico. Santiago, 1993

Hemos querido iniciar este apartado con un cuento infantil extraído de un libro de texto correspondiente a un cuarto año básico. Utilizaremos este relato para ilustrar lo que queremos mostrar a lo largo de este capítulo.

El modelo de análisis que presentaremos en este acápite, encuentra sus primeros orígenes en un estudio preliminar<sup>30</sup> realizado hace algunos años, en el que se investigó la problemática de la enseñanza de la obediencia en la escuela y el currículum oculto.

En tal estudio, se analizaron cerca de cuarenta cuentos infantiles extraídos de libros de texto, descubriéndose un esquema de relato que se manifestaba con cierta frecuencia en los cuentos moralizadores

En este tipo de relatos, se presentaba al lector una **situación de desobediencia** a una norma social, por parte del personaje principal, por lo general un menor de edad de sexo masculino. Posteriormente, este infractor recibía una sanción.

Pero esta sanción, -y he aquí lo que queremos relevar- era aplicada por un **agente indeterminado**, entendiendo por tal a un ente extranatural (justicia divina, la naturaleza, etc.) o un miembro ajeno a la comunidad del personaje que había dictado la norma.

Se ligaba, entonces, a la presentación de una norma social, una sanción extranatural o fuera del marco de la comunidad inmediata; por lo que se **extranaturalizaba** o **sacralizaba** la norma, desprendiéndola de su basamento meramente social y **atribuyéndole un basamento "extranatural" (o sobrenatural), -de lo que debe ser así-**, volviéndola incuestionable.

La noción de agente indeterminado, que resulta ser el centro mismo del relato con esquema disciplinario- se une a la idea de omnipresencia y omnisapiencia. En esta indeterminación, en esta inespecificidad, radica su poder.

Este concepto nos remite claramente a la noción de ojo del poder y de panoptismo desarrollada por Foucault.

Tal como señaláramos en capítulos anteriores, el panóptico es mucho más que un modelo arquitectónico diseñado especialmente para las cárceles. Es la máquina básica de operación del poder en las sociedades disciplinarias. Disociando la pareja ver-ser visto -en el anillo periférico se

---

<sup>30</sup> Urmeneta, Ana Rebecca "La Enseñanza de la Obediencia en la Escuela. Una Mirada Crítica a la Pedagogía Disciplinaria", Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Trabajo presentado a la asignatura "Taller IV de Ejercicio Metodológico en Sociología", profesor Mario Lagomarsino, Julio de 1993.

es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central, se ve todo, sin ser jamás visto- el panóptico, permite la vigilancia integral y lo que es aún más radicalmente trascendente, permite -en palabras de Foucault- la forma más represiva de control concebible: el control internalizado, la penetración de la moral en los cuerpos. La figura del agente indeterminado, se corresponde muy bien con la del ojo del poder ubicado al centro del panóptico, que en los cuentos constituye un **panóptico simbólico**.<sup>31</sup>

La construcción de la realidad social planteada en este tipo de cuentos, es subrepticamente presentada como una verdad válida, pues lo que oculta este esquema de relato es la posibilidad de la **extranaturalización de las normas**, es decir de la reificación de la realidad.

Como vemos, estamos ante una forma sutil de enseñanza de la obediencia que cae, lógicamente, en el marco del currículum oculto.

Las normas, en tanto extranaturales, están por sobre los individuos, están reificadas, y llegan de esta forma a convertirse en incuestionables.

La realidad social aparece como inevitable, el espacio para el cambio social se cierra. No son los hombres y mujeres los que construyen la historia y por tanto la modifican; por el contrario, la historia, está cruzada por el designio divino o de la naturaleza. Las normas se vuelven "leyes naturales".

Pero ¿cómo funciona este esquema de relato en términos prácticos?, utilizaremos el cuento infantil "Cuento de Otoño" de Alicia Morel que inicia nuestro capítulo a modo de ejemplo.

Este relato presenta el esquema típico de los cuentos moralizadores. En este caso, la norma social que trata de ser inculcada a través de su extranaturalización es la de que "*los miembros del grupo, no deben despreciar al resto por su apariencia. Deben evitar la vanidad y el orgullo*".

Como vemos uno de los personajes, la Pastora, que será después llamada Cariblanca, desobedece esta norma y adopta una actitud inadaptada.

El reforzamiento, como se da en el Esquema Disciplinario, proviene de un agente indeterminado. Nadie, en forma específica, sanciona a la Pastora por su conducta. La sanción -que en este caso es la "accidental" caída que sufre el personaje principal- parece emanar como conse-

---

<sup>31</sup> La idea de agente indeterminado se asemeja a la de Dios, según lo dicta el viejo rezo "Dios está en la Tierra, en el Cielo y en todo lugar"

cuencia de su propia acción o bien de una fuerza impersonal que va más allá de la comunidad del desván que aparece en el relato.

Debido a la sanción recibida y a su prolongación en el tiempo (el castigo dura hasta que el personaje logra entender la norma que debe respetar), el personaje termina por asumir su error y tratar de enmendarlo. Finalmente el grupo recibe al personaje y este se integra sin mayores problemas ya que ha acatado la norma grupal.

En definitiva, se encuentra tácito en el relato un agente reforzador equivalente a la justicia divina. La norma, de construcción social, no es sancionada por quienes la construyen sino que está por encima de ellos, se encuentra en un plano superior.

Dado este esquema, las normas no obedecen a construcciones sociales, sino que emanan de fuerzas impersonales, que aseguran su cumplimiento más allá de la acción de los propios hombres y mujeres.

La realidad social aparece reificada. La realidad social aparece negada justamente en su condición de social.

Los cuentos infantiles, como *currículum oculto*, ocupan ciertamente el espacio de legitimación privilegiado -la escuela- para presentar subrepticamente un conjunto de valores entre los que destacan de manera especial : la obediencia.

Los alumnos, mediante esta estrategia de reificación, aprenden a tener una actitud de obediencia permanente, se les prepara para ser seres ejecutantes de ordenes de un otro indeterminado (que en su vida tendrá distintos nombres : los padres, los profesores, la iglesia, el jefe, la policía, el Estado, etc.). Es decir se les prepara a conformarse a un orden preestablecido y, particularmente, a no creer en la posibilidad de un cambio logrado por ellos mismos, pues las normas son siempre "más que sociales".

## PARTE III

# EL SUJETO DE CONTROL SOCIAL: LA INFANCIA

*“De todo lo que sucede, no comprenderás, no percibirás más que lo que se ha convertido en inteligible porque ha sido cuidadosamente extraído del pasado; y hablando con propiedad, ha sido seleccionado para hacer inteligible al resto”*

*Michel Foucault*

## 1. ¿ REPRODUCCION O RESISTENCIA?

Las teorías de la reproducción<sup>32</sup> y sus diversas explicaciones del rol y función de la educación se han constituido, sin lugar a dudas, en una valiosa contribución a la comprensión más amplia de la naturaleza de la escolarización y su relación con la sociedad dominante.

No obstante, dichas teorías no han sido capaces de cumplir la vieja promesa de proveer una ciencia crítica comprensiva de la realidad social de la escuela.

Obsesionadas por el fenómeno de la dominación, han permanecido del todo ciegas a los clandestinos influjos de resistencia que se despliegan cotidianamente en las aulas.

Fieles a la tradición marxista-estructural-funcionalista, las teorías de la reproducción, han acentuado la noción de estructura por sobre la de actores sociales y de la intervención humana en la construcción de la historia.

En sus interpretaciones de la realidad escolar, los individuos -tanto alumnos como profesores- desaparecen dentro de un marco teórico que no deja espacio para la creación, el conflicto y la resistencia.

En sus concepciones, las acciones humanas se desvanecen, carecen de sentido y de esta forma los caminos para el cambio aparecen cerrados.

Las teorías de la reproducción no sólo han logrado develar la condición de “sujeto sujetado” de alumnos y profesores, sino que también -aunque no haya sido esa su intención- han contribuido, en gran medida, a que las cadenas de estos sujetos parezcan más fuertes e invencibles.

Nuevas concepciones críticas de los planteamientos reproduccionistas, han construido un cuerpo teórico novedoso que enfatiza el agenciamiento humano, tales teorías son conocidas en Sociología de la Educación como Teorías de la Resistencia.

Para dichas teorías, las escuelas son espacios sociales atravesados por curriculum abiertos y curriculum ocultos, culturas subordinadas y culturas dominantes, e ideologías de clase en permanente choque.

---

<sup>32</sup> Algunos ejemplos de Teorías de la Reproducción los encontramos en los siguientes autores: L. Althusser, P. Bourdieu, S. Bowles, H. Gintis, J.C. Passeron, entre otros.

Por supuesto, en dicho espacio social, la resistencia y el conflicto operan bajo un marco de relaciones de poder asimétricas que obviamente favorecen a las clases dominantes; pero, y he aquí lo que queremos recalcar, siempre existen redes complejas y creativos campos de resistencia a través de los cuales se expresan las clases, géneros y etnias discriminadas que rechazan y tergiversan los mensajes centrales de las escuelas, junto a la reproducción siempre encontraremos resistencia.

## **2. REPRODUCCION Y RESISTENCIA AL ESQUEMA DISCIPLINARIO DE LOS CUENTOS INFANTILES: LOS SUJETOS DE CONTROL Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES.**

El concepto de '**representaciones sociales**', desarrollado y difundido por Serge Moscovici, ha sido uno de los aportes centrales hechos por la Sociopsicología Europea a las Ciencias Sociales.

A partir del concepto de "representaciones colectivas" elaborado por E. Durkheim, Moscovici construye la noción de "representaciones sociales". Las que se definen, según este autor, como el conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones que tienen su origen en las comunicaciones interindividuales de la vida cotidiana y que vienen a constituir la versión contemporánea del sentido común.

Las representaciones sociales se construyen en la cotidianeidad, en el contexto de las interacciones sociales regulares. Y adquieren especial relevancia, en la medida en que organizan el campo perceptual e inciden notoriamente en los comportamientos de los individuos.

El contenido de las 'representaciones sociales' reflejaría la expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado sobre diferentes aspectos de la vida social, corresponde, entonces, a lo que la gente piensa y significa sobre su experiencia social.

Los valores contenidos en el componentes cognitivo de las actitudes, denotarían el impacto de la influencia social recibida por el individuo a lo largo de su biografía personal, a través de su experiencia, de sus intercambios sociales cotidianos, es decir, de sus interacciones regulares.

Los contenidos de las representaciones sociales, son diferenciales y están estrechamente vinculados al marco de referencia de los individuos, más específicamente a la socialización recibida por éstos.

Por tanto, se puede encontrar, dependiendo de las especificidades de cada contexto social, diferencias sustantivas en el contenido de las representaciones sociales de los individuos, asociadas a la pertenencia a grupos, bajo los cuales los individuos recibirían las marcas de una socialización distintiva.

De esta forma, los patrones de socialización distintivos propios de etnias, géneros, clases sociales, etc. imprimirán su carácter específico y contribuirán a la generación de representaciones sociales diferenciales.

Según lo anterior, hemos seleccionado las variables género y nivel socioeconómico, las que hemos considerado en nuestro estudio para la elaboración del perfil de reproducción y resistencia, puesto que podrían dar cuenta de patrones de socialización diferenciadores que incidirían en las frecuencias y formas de reproducción -reproducción de la identidad cultural dominante- y resistencia -renovación valórica, que posibilita el cambio social- al esquema disciplinario de los cuentos infantiles de los libros de texto, materia que analizaremos más adelante en los resultados de la investigación.

Se han considerado también, como variables asociadas a las representaciones sociales diferenciales respecto a la sociedad, las normas y las formas de sanción correspondientes al esquema disciplinario de los cuentos infantiles de los libros de texto:

- Al nivel de disciplinamiento y adaptación a la normativa escolar, vinculado al tiempo de permanencia en la escuela, es decir al tiempo de disciplinamiento que ha sido sometido el alumno(a).
- A los desórdenes conductuales, entendidos desde la perspectiva foucaultniana como formas de resistencia a marcos normativos específicos, en este caso a la normativa escolar y familiar .
- Al desarrollo moral, que según Piaget puede ser heterónimo o autónomo y que se encuentra asociado a la variable edad, puesto que se supone que a mayor edad del individuo, mayor desarrollo moral y por tanto predominio de una moral autónoma.

- Al locus de control, variable definida por Rotter y que se encuentra asociada estrechamente a la autoestima y al autoconcepto. El locus de control -lugar de control- puede ser interno, es decir, que el individuo atribuya la causa de su estado actual y del refuerzo vinculado a éste a su propia intervención; o bien, puede ser externo, es decir, que el individuo (agente) no tenga posibilidades de incidir en él.

El lector(a), podrá encontrar más detalles acerca de la relación propuesta entre estas variables y la reproducción y resistencia al esquema disciplinario de los cuentos infantiles de los libros de texto, en el Marco Metodológico de la tesis. En dicho apartado, hemos expuesto más detenidamente las definiciones conceptuales y operacionales de las variables consideradas en el estudio, así como también hemos diseñado un esquema ilustrativo para la mejor comprensión del sistema de variables que hemos construido en esta investigación.

# MARCO METODOLOGICO

“Es preciso que incesantemente me sumerja en las aguas de la duda”

L. Wittgenstein

“Un método tendente al pensamiento menos mutilante posible y a la más consciente de las mutilaciones que inevitablemente opera para dialogar con lo real”

E. Morin

**PARTE I**

**METODO**

**Y**

**EPISTEMOLOGIA COMPLEJA**

## METODO Y EPISTEMOLOGIA COMPLEJA

Dado que el diseño y la estrategia metodológica de la presente investigación se sustentan en la Epistemología Compleja, planteada y desarrollada por Edgar Morin, hemos considerado necesario - antes de comenzar este capítulo- presentar brevemente algunos elementos fundamentales de su propuesta<sup>33</sup>.

Es preciso señalar que, en ningún caso, se pretende llevar a cabo en este acápite una extensa discusión epistemológica respecto a la pertinencia y plausible aplicación de la Epistemología Compleja al análisis de la realidad social<sup>34</sup>. No obstante, hemos considerado relevante poner algunos de sus ejes centrales en conocimiento del lector, a fin de que éste pueda comprender la elección del diseño y de la estrategia metodológica utilizadas en esta Tesis.

### I

Lo obvio, lo natural y lo evidente... lo claro y lo distinto, como señalara Descartes, son las claves -finalmente dilucidadas- que han permitido el desarrollo de la ciencia en los últimos siglos.

El esfuerzo cartesiano por lograr un tipo de conocimiento cierto que permitiera descórrer los velos de la realidad, provisto -como única arma- de lo que hoy llamamos 'Método Científico', ha rendido -ciertamente- cuantiosos frutos.

La ciencia ha logrado desarrollarse y extender sus dominios hacia campos antes impensados - como la genética, por ejemplo- mejorando los estándares de vida de la gente común y corriente. Adquiriendo, de esta forma, un sitial privilegiado; sitial que le ha permitido arrogarse la condición del ser el *único* tipo de conocimiento válido.

No obstante, y a pesar de la prestigiosa posición de la ciencia, la pregunta primera y fundante, la pregunta por nuestra forma de conocer -cuya respuesta es trascendental puesto que indica, en última instancia, la validez de nuestro conocimiento- sigue abierta.

¿Podemos asir la realidad mediante categorías cerradas que nos permitan distinguir lo claro -de lo oscuro-, lo distinto -de lo indistinguible-, lo evidente -de lo incierto-? Como pretendía Descartes...

---

<sup>33</sup> Entendiendo que la Epistemología Compleja no ha sido aún suficientemente difundida en el medio nacional.

<sup>34</sup> Para una lectura más completa de la propuesta epistemológica de Edgar Morin, sugerimos revisar Morin (1973), (1974), (1975), (1977), (1980. b), (1982), (1984.a), (1984.b), (1986) y (1991).

Usaremos una analogía para tratar de dar respuesta a esta pregunta. Parsons, compara a la realidad con una gran 'caja oscura'. Entramos a esta 'caja oscura de la realidad' armados de linternas y antorchas que representan nuestra formación teórica-metodológica, y alumbramos distintas áreas de dicha realidad las que nos muestran verdades a veces muy contradictorias, así, terminamos, finalmente, por acusarnos mutuamente de irracionalidad, de acientificidad, etc. Pero ¿quién puede determinar cuál de todas las áreas alumbradas es la realidad? ¿es la realidad la simple suma de todos los sectores iluminados? ésta última podría ser para muchos una plausible alternativa.

Siguiendo esta misma analogía de Parsons, podemos decir que la epistemología compleja - disidente de esta simplificación de lo real- da vuelta la pregunta original por la luz: ¿y si lo real fuera precisamente la oscuridad? ¿y si lo real no fuera lo claro y distinto que hemos buscado por siglos después del mandato cartesiano? ¿y si lo real fuera complejidad?...

Esta es la pregunta que cabría hacerse después de leer a Morin. Nuestros esfuerzos por categorizar, clasificar, y en una palabra encasillar a la realidad, nos han develado no lo real, sino que una versión mutilada del mismo.

El paradigma de simplicidad, como Morin ha denominado al paradigma positivista cartesiano, ha buscado obsesivamente el orden en el universo y ha perseguido inquisidoramente, con ese mismo ímpetu, al desorden.

Así nuestra intención primera -como ciencia- fue la de buscar leyes, en otras palabras reducir los fenómenos a un principio ordenador. No obstante, la realidad sigue presentándose ante nosotros cubierta de misteriosas sombras que -a nuestro pesar- no logran calzar en ninguna de nuestras casillas:

*“Legítimamente le pedimos al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad en lo real, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, muestra confusión, muestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas”<sup>35</sup>*

La Física y la Biología -llamadas 'ciencias duras'- ya han tenido que reformar sus viejas concepciones y aceptar el desorden como parte constitutiva de lo real<sup>36</sup>.

Y este es precisamente el punto a resaltar, porque nuestra pretensión de ordenar lo aparentemente caótico y de alumbrar lo que nos parece oscuro, puede ser un esfuerzo necesario, pero no suficiente.

---

<sup>35</sup> Morin, Edgar “Introducción al pensamiento complejo”, Gedisa Editorial, Barcelona, 1994

<sup>36</sup> Morin señala como un ejemplo ilustrativo de dichos cambios el caso de la Física, en la que el segundo principio de la Termodinámica ha trastocado sus antiguas nociones.

El reduccionismo propio del método, nos ha conducido a la mutilación de lo real, hasta convertirlo en algo muy distante de lo que es. No obstante, -como ciencia- hemos estado siempre dispuestos para agradecer los generosos aplausos y para descalificar otras formas de conocimiento como 'herejes', desconociendo la mutilación y deformación de la que nos hemos hecho parte.

Hemos procurado reducir lo complejo a lo simple, hemos procurado categorizar lo real para *conocerlo* (supuestamente). Pero, recordando a Bachelard, 'lo simple' no existe, sólo existe 'lo simplificado'. La ciencia, por tanto, no es el estudio del universo simple, es una simplificación heurística<sup>37</sup> necesaria que tiene como objeto el descubrimiento de ciertas propiedades y leyes.

Aceptar la complejidad de la realidad es el primer principio de la Epistemología Compleja. Entendemos que la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que en sí misma reúne lo Uno y lo Múltiple -en lo que Morin llama la *unitas multiplex*-.

*"La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen a nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre"*<sup>38</sup>

Ciertamente, la única forma de conocer que hemos desarrollado ha sido la de la reducción de la ambigüedad mediante la categorización. No obstante, si desprendemos a la realidad de su carácter complejo, para volverla inteligible, corremos el riesgo de cegarnos ante ella. Por tanto, conscientes de que al conocer nos enfrentamos a la paradoja de la mutilación que inevitablemente opera para dialogar con lo real, no nos queda más que asumir esta carga responsablemente y desde esa base incierta construir nuestro conocimiento.

*"La simplificación es necesaria pero debe ser relativizada. Es decir, que yo acepto la reducción consciente de que es reducción, y no la reducción arrogante que cree poseer la verdad simple, por detrás de la aparente multiplicidad y complejidad de las cosas"*.<sup>39</sup>

No podemos, por lo tanto, pretender arrogarnos el status de *único conocimiento válido* con el que gentilmente se nos ha distinguido: la Ciencia es sólo *una* forma de conocimiento entre muchas otras posibles. El status que tenemos ha sido socialmente construido y socialmente también será derrumbado. Ciencia con consciencia de las limitaciones a las que estamos sujetos, es la única propuesta

<sup>37</sup> Heurística: arte de inventar; estudio filosófico de la invención.

<sup>38</sup> Morin, Edgar op.cit

<sup>39</sup> Morin, Edgar op.cit

que nos plantea Morin, como él mismo señala: la complejidad no es una palabra solución, es una palabra problema... la pregunta sigue abierta.

## II

El paradigma de la simplicidad ha reconocido la existencia de lo Uno y de lo Múltiple, pero ha sido incapaz de entender que ambos pueden formar parte de un mismo todo: coexistir en una misma totalidad. Su ceguera no le ha permitido reconocer la existencia de lo uno en lo Múltiple y de lo múltiple en lo Uno, he ahí el problema.

Cuando el pensamiento simplificante busca lo Uno reduce todo lo diverso a este uno, cuando busca lo diverso es incapaz de concebir la conjunción de lo Uno y lo Múltiple, es incapaz de concebir la *unitas multiplex*. Se trata entonces de buscar lo uno en lo diverso y lo diverso en lo uno y comprender la conjunción dada entre ambos.

El pensamiento simplificante unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad, por lo tanto la inteligencia de este tipo de pensamiento es una “*inteligencia ciega*”<sup>40</sup>. Reconocer la *unitas multiplex* conlleva la concepción de la dialógica que asocia y opone lo Uno y lo Múltiple: la complejidad.

La *Unitas multiplex* escapa a la unidad abstracta dada por lo alto (el holismo) y por la bajo (el reduccionismo), no es ni lo uno ni lo otro, pues lleva en sí el principio de ambos siendo dialógica y translógica al mismo tiempo<sup>41</sup>.

En el cerebro encontramos una clara muestra de esta asociación/oposición, pensemos por ejemplo, en el caso de la labor de los hemisferios, antagónicos, pero claramente complementarios. Esta es la idea central de la *unitas multiplex*, que en la tradición oriental podríamos hallar representada en la figura del yin-yang, partes opuestas que conforman una totalidad sustentada en un principio dialógico.

*“La organización del aparato cognitivo no obedece a los principios céntricos/jerárquicos/especializados que hasta el presente han gobernado a nuestras máquinas artificiales, sino a los principios complejos de organización biológica que combinan acentrismo/polcentrismo/centrismo, anarquía/poliarquía/jerarquía, especialización/policompetencia/no especialización”*<sup>42</sup>

<sup>40</sup> Morin, Edgar “El Método III. El conocimiento del conocimiento”, Editorial Cátedra, Madrid, 1994

<sup>41</sup> Dialógico: de diálogo (plática o controversia entre dos o más partes) Translógico: el prefijo *trans* (latín) significa ‘del otro lado de’, ‘más allá de’, ‘parte opuesta de’.

<sup>42</sup> Morin, Edgar “El Método II. La vida de la vida”, Editorial Cátedra, Madrid, 1983

Pero ¿cómo es posible -en forma concreta- esta asociación entre lo Uno y lo Múltiple?. Esta asociación se da sobre la base de tres grandes principios, los **Principios de la Complejidad**: el principio Dialógico, el principio Recursivo y el principio Holo (gramático) (escópico) (nómico). Veremos muy concisamente que significa cada uno de estos.

- **Principio Dialógico** : Se define como la asociación compleja/complementaria/concurrente/antagonista de instancias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado cualquiera. Pensemos, por ejemplo, en el caso de la dialógica que existe entre la logicial<sup>43</sup> bioantropológica heredada, la logicial sociocultural adquirida y la logicial individualmente construida a partir de la propia experiencia. Tres instancias que sostienen entre sí una relación dialógica, es decir compleja/complementaria/concu-rrente/antagonista al mismo tiempo para lograr -entre otras muchas actividades- dada esta conjunción lo que llamamos 'percepción', fenómeno bio-socio-antropo-personal.
- **Principio Recursivo** : Lo complejo se encuentra además inscrito en lo que Morin llama 'bucle recursivo'<sup>44</sup>. Los procesos recursivos, son un tipo de proceso en los que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales; en otras palabras, procesos en los que los efectos o productos son al mismo tiempo causas o productores del proceso mismo (el viejo caso del 'huevo y la gallina', en el que nunca se sabe qué es primero).
- **Proceso Holo (gramático) (escópico) (nómico)** : El holograma demuestra un tipo de organización física asombroso en la que *"el todo está en la parte que está en el todo, y en la que la parte podría ser más o menos apta para regenerar el todo"*<sup>45</sup> En este sentido, Morin, habla de que si bien las partes tienen cada una su singularidad, no por ello son puros elementos o fragmentos del todo, al mismo tiempo son micro-todo virtuales, pero no obstante, son diferentes. En la biología el caso de la célula y el ADN. En las Ciencias Sociales, el principio hologramático ofrece nuevas perspectivas para entender la relación micro-macro social; en la que cada interacción lleva en sí inscrita -o engramada, como diría Morin- al aparato social en tanto todo. Cada una de las interacciones que conforman el

---

<sup>43</sup> Logicial: "conjunto de principios, reglas e instrucciones capaces de gobernar/controlar las operaciones cognitivas" en Morin, Edgar "Método III. El conocimiento del conocimiento", Editorial Cátedra, Madrid, 1994

<sup>44</sup> Bucle o espiral.

<sup>45</sup> Morin, Edgar "El Método III. El conocimiento del conocimiento", Editorial Cátedra, Madrid, 1994.

todo 'aparato social' son claramente distintas, pero todas comparten un núcleo común: la situación interaccional en la que concurren (en referencia a un marco sociocultural específico) y en base a la cual producen/reproducen/actualizan recursivamente al todo social que sostiene entre lo micro y lo macro una relación dialógica.

### III

Los principios/reglas que organizan nuestro conocimiento se encuentran también regidos por los tres principios de la complejidad, que señalábamos recién. A la base de tal organización, encontramos una dialógica (cooperación-concurrencia-antagonismo) entre las formas analógica y lógica-digital de aprehensión de la realidad.

Los principios/reglas analógicos rigen un tipo de conocimiento que detecta, produce y utiliza similitudes a fin de lograr identificar los objetos que percibe o concibe. Se trata, por tanto, de un conocimiento de lo semejante por lo semejante, un conocimiento que releva homologismos, isomorfismos y homeomorfismos, un conocimiento que evoca, que metaforiza lo real.

Los principios/reglas lógicos-digitales operan sobre la base de la distinción permanente entre lo verdadero y lo falso. El principio de identidad regido por este tipo de conocimiento, nos obliga a distinguir -y disyuntar- lo que es solamente semejante de lo que es efectivamente idéntico. De esta forma, la lógica tiende, o bien, a romper la analogía, o bien, a encasillarla en su forma de razonamiento.

Este doble juego del conocimiento analógico y lógico al mismo tiempo, conforma un vaivén que facilita el constante ir y venir de lo concreto a lo abstracto y viceversa, de esta forma conocemos, de esta doble forma nos aproximamos a la realidad. No obstante, esta complementariedad, muchas veces no se da en forma perfecta, esto debido a que socialmente hemos sobrevalorado la lógica y subvalorado a la analógica, relegándola a la periferia de lo que definimos como no racional. Sin embargo, es sólo esta dialógica la que nos permite un conocimiento fecundo, es sólo a través de esta dialógica que podemos 'concebir'.

*“Así pues, hemos considerado la pluralidad de los modos analógicos y hemos intentado la plena rehabilitación de la analogía en el seno de la dialógica analógico/lógico de mil rostros. La analogía es iniciadora, innovadora (...), incluyendo la invención científica. Nutre un vaivén entre lo concreto y lo abstracto (vía isomorfismos, tipologías, homologías), y entre imaginario y real (vía metáforas). Estos vaivenes (...) estimulan o provocan la **concepción**, es decir la formación de nuevos modos de organización del conocimiento y el pensamiento”<sup>46</sup>*

En nuestra forma de conocer la realidad -y de ‘hacer ciencia’- encontramos otra notable dialógica, esta vez entre lo que llamamos ‘comprender’ y ‘explicar’<sup>47</sup>. Mientras la comprensión ha sido asociada a la idea de síntesis, la explicación, por su parte, ha sido vinculada a la idea de análisis.

Dilthey, opuso estos dos conceptos ligándolos a dos formas originales de conocimiento, desde ese entonces se ha mantenido la disputa entre el comprender y el explicar en la ciencia -y sobre todo en las Ciencias Sociales-<sup>48</sup>.

Largo ha sido este debate aún no del todo resuelto. Quienes han abogado a favor de la especificidad del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, han privilegiado la comprensión como la forma de aprehensión de la realidad propia de las Ciencias Humanas. Por su parte, quienes han abogado, por la unidad metodológica de las ciencias, han planteado que las Ciencias Sociales, en tanto ciencias, deben procurar lograr la explicación de los hechos, esto es lograr dilucidar las leyes que dan cuenta, en tanto causa, de la realidad fenoménica, en tanto efecto.

Algunos intentos fallidos han tratado de articular estas formas supuestamente antagónicas de conocimiento. Encontramos, por ejemplo, elaboraciones como las de Ricoeur, Giddens y Habermas, quienes no logran más que yuxtaponer ambas perspectivas, puesto que se basan en un concepto de ley clásico heredado del positivismo<sup>49</sup>.

Detengámonos un momento a revisar la diferencia entre este concepto de ley clásico y un concepto de ley alternativo, que García atribuye muy bien a Marx y a Freud. Veremos también, más adelante, algunas correspondencias entre dicha noción de ley y la Epistemología Compleja propuesta por Morin.

---

<sup>46</sup> Morin, Edgar “El Método III: el Conocimiento del Conocimiento”, Editorial Cátedra, Madrid, 1994.

<sup>47</sup> Nótese que *explicar* en una de sus acepciones significa ‘Llegar a *comprender* la razón o causa de una cosa’.

<sup>48</sup> Puesto que en este apartado no veremos más que someramente algunos aspectos de este largo debate, recomendamos al lector, para un análisis más acabado, revisar a García, J.F. “El problema de la unidad de comprender y explicar en Ciencias Sociales”, Ponencia presentada a la VII reunión del Grupo de Epistemología y Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, mimeo, Santiago, 1990.

<sup>49</sup> Ver García, J.F. op. cit.

## IV

La Ciencia, tiene una pretensión nomológica<sup>50</sup>, vale decir, procura lograr un conocimiento cierto de las cosas por sus principios y causas, en otras palabras pretende hallar las leyes que rigen el universo.

La noción clásica de ley, como bien sabemos, supone la existencia de relaciones fijas y constantes entre los fenómenos. Esto implica que siempre ha de esperarse una correlación exacta entre el principio abstracto -que se supone causa- y el fenómeno o manifestación -que se supone efecto-, de esta forma se establece la condición de ley -o no- de un determinado principio. En K. Popper, podemos encontrar una clara muestra de esta concepción de ley:

*“... entre causa y efecto existe una relación lógica. No hay, por tanto, mediación posible entre ellos, en el efecto debe haber las mismas determinaciones que en la causa. Por otra parte, el hecho o acontecimiento singular se reconoce en tanto cae bajo la cobertura de las leyes universales, pero su especificidad, la singularidad como tal, queda fuera del conocimiento”<sup>51</sup>*

Desde esta perspectiva, sólo cabe hablar de ‘Ciencia’, en tanto nos referimos a un tipo de conocimiento tendiente a lograr la explicación de los fenómenos mediante el descubrimiento de los principios rectores del mismo.

Pero, llevemos ahora nuestra reflexión al ámbito específico de las Ciencias Sociales:

En primer lugar, cabría señalar que tal concepción puede -y ciertamente lo ha hecho- colocar en un lugar muy desventajoso a las llamadas Ciencias Humanas, denominadas también -un tanto peyorativamente- ‘Ciencias Blandas’, quedando subordinadas a las Ciencias Naturales o ‘Ciencias Duras’ en la jerarquía del saber.

En segundo lugar, según lo anterior, si las disciplinas de las Ciencias Sociales pretenden autodenominarse científicas, han de reconocer que únicamente la ‘explicación’ puede arrogarse el status de ‘científico-a’. De esta forma, la ‘comprensión’ queda relegada a un segundo plano (al ámbito de lo no científico) y, en el mejor de los casos, puede ser entendida como un momento previo a lo propiamente científico: la explicación.

---

<sup>50</sup> Nomología (del gr. nomos-ley; logos-tratado) : Ciencia de las leyes y de su interpretación. Tratado sobre el modo de fundar principios en cualquier ciencia. Conocimiento de las leyes que rigen el universo.

<sup>51</sup> García, J. F. “Acción humana y ley: Crítica a la unidad metodológica de las ciencias”, foto, sc, sf

En tercer lugar, y aún más relevante, la historia<sup>52</sup>, lo diverso, lo particular, lo propiamente humano quedaría fuera del ámbito del conocimiento científico.

Repetimos la pregunta que nos hiciéramos en un comienzo: ¿podremos hacer calzar la realidad en nuestras estrechas casillas? ¿hemos de suponer que la compleja realidad que pretendemos asir -la que se nos revela como difusa y en constante movimiento- se rige por principios inamovibles?

García<sup>53</sup>, plantea que en las elaboraciones de Freud y Marx, podemos encontrar algunos elementos que dan cuenta de una concepción de ley alternativa a la que expusieramos más arriba.

Esta concepción de ley, que García llama 'Leyes de Tendencia', parte de una noción dialéctica de la realidad que reconoce:

1. la distinción entre una 'forma fenoménica' y una 'forma latente o esencial' de expresión de **un mismo contenido**.
2. la forma esencial es expresión de un conflicto dado entre las distintas instancias psíquicas, como plantearía Freud, o en la 'lucha inherente' entre las clases, como señalaría Marx.
3. la necesidad de un procedimiento metodológico **doble** para abordar la realidad: analítico y sintético al mismo tiempo. En otras palabras, explicativo/lógico y comprensivo/analógico al unísono.

Es de especial relevancia que nos centremos un momento en este último punto.

Nuestro esfuerzo por asir de algún modo la realidad ha de ser, por un lado, analítico/lógico/explicativo y, por el otro, sintético/analógico/comprensivo, entendiendo que tales procedimientos deben encontrarse dialógicamente relacionados y no meramente yuxtapuestos, dado que nos permiten develar dos aspectos de una misma y sola realidad.

Marx y Freud, superan la noción clásica de ley permitiendo un tránsito permanente entre el plano esencial y el plano fenomenológico, de lo general a lo particular, sin separar lo uno de lo otro. Lo manifiesto, desde esta concepción, no es algo estrictamente diferente de lo esencial, es simplemente otra forma de expresión del mismo contenido del que da cuenta lo latente. Si esto es efectivamente así, entonces, sería necesario focalizar nuestra atención en dicho contenido y sus dos formas de expresión.

Analizando las elaboraciones de Marx, García, rescata un concepto clave de la Teoría Dialéctica: la '*Totalidad*', concepto que, retomando lo señalado al inicio de este apartado, es notoriamente afín al concepto de '*Unitas Multiplex*' de Morin.

---

<sup>52</sup> Tal como lo reconoce el mismo Popper. Ver Popper, K. "La sociedad abierta y sus enemigos", Paidós, Buenos Aires, 1957.

<sup>53</sup> García, J.F. "El problema de la unidad de comprender y explicar en Ciencias Sociales", Ponencia presentada a la VII reunión del Grupo de Epistemología y Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, mimeo, Santiago, 1990.

*“Alude a la mutua referencia de parte y todo, a que la parte no puede ser conocida fuera del todo, ni ésta sin relación a ellas, o dicho de otra manera, a que la relación de la singularidad con la universalidad no es externa, ésta no es el resultado de la abstracción ni aquella se puede pensar privada de universalidad. De allí que en esta perspectiva las acciones de los hombres sean concebidas como formas o modos de manifestación de las relaciones sociales, y éstas a su vez tengan que manifestarse necesariamente a través de aquellas”*<sup>54</sup>

Pedimos al lector que compare la anterior cita de García y lo expuesto más arriba con el siguiente extracto de Morin (las correspondencias entre una y otra resultan evidentes):

*“Quien privilegia lo uno (como principio fundamental) devalúa lo diverso (como apariencia fenoménica); quien privilegia lo diverso (como realidad concreta) devalúa lo uno (como principio abstracto). La ciencia clásica se funda en lo uno reduccionista e imperialista que rechaza lo diverso como epifenómeno o escoria. Ahora bien, sin un principio de inteligibilidad que capte lo uno en la diversidad y la diversidad en lo uno, somos incapaces de concebir la originalidad del sistema. El sistema es una compleción (conjunto de partes diversas interrelacionadas), la idea de compleción nos lleva a la de complejidad, cuando se asocia lo uno y lo diverso. El sistema es una unidad que proviene de la diversidad, que lleva en sí la diversidad, que organiza la diversidad, que produce diversidad”*<sup>55</sup>

*Unitas multiplex* y *Totalidad*, se encuentran regidas por las mismas primicias, aquellas que Morin denominara **Principios de la Complejidad**.

Podemos ver que la **totalidad/unitas multiplex** establece:

1. una relación **dialógica** entre ‘partes’ y ‘todo’, entre lo diverso y lo uno;
2. un proceso **recursivo** donde el ‘todo’ da origen a las ‘partes’ y las ‘partes’ dan origen al ‘todo’;
3. las ‘partes’, de alguna manera, resultan ser homologramas del ‘todo’, puesto que su examen nos da cuenta del ‘todo’ sin dejar de ser particulares, dado que éstas son manifestaciones necesarias: las ‘partes’ no son *fantasmas* o reflejos del ‘todo’. Lo que llamamos ‘todo’ no es la totalidad/unitas multiplex en sí, es solamente una forma de expresión de la totalidad, tal como lo es también la ‘parte’. La totalidad/unitas multiplex es compleja, reúne en sí lo uno y lo diverso, el ‘todo’ y las ‘partes’.

En consecuencia, hemos de entender que comprensión y explicación no pueden simplemente yuxtaponerse, para abordar la totalidad compleja, a la que hacíamos referencia, han de vincularse dialógicamente. En este sentido, explicar/comprender no podrá ser más entendido como la mera subsunción de las condiciones iniciales en la ley correspondiente y el enunciado que puede deducirse de ahí. Explicar/comprender implicará, entonces, un movimiento de vaivén, de ida y vuelta, pues tanto lo

---

<sup>54</sup> García, J. F. “Acción humana y ley: Crítica a la unidad metodológica de las ciencias”, foto, sc, sf

<sup>55</sup> Morin, E. “El Método I: la naturaleza de la naturaleza”, Editorial Cátedra, Madrid, 1981.

latente como lo manifiesto son expresiones de lo mismo, y ni uno ni el otro -por separado- son capaces de dar cuenta de la totalidad que expresan.<sup>56</sup>

## V

La totalidad/unitas multiplex es compleja, por tanto ha de entenderse como multidimensional. Morin, señala que reconociendo la condición de multidimensional (bio-anthro-socio-personal) de la realidad, ha de abordarse metodológicamente a lo menos considerando dos grandes dimensiones: la *dimensión profunda* y la *dimensión extensa*.

La discusión respecto al comprender y explicar en Ciencias Sociales, que expusieramos someramente a lo largo de este capítulo, está estrechamente vinculada a otro debate -a nivel metodológico- entre la *perspectiva cuantitativa* y la *perspectiva cualitativa*. Mientras las metodologías y técnicas cualitativas han sido asociadas a los esfuerzos por *comprender*, las metodologías y técnicas cuantitativas, por su parte, han sido vinculadas a la *explicación*.

Al igual que en el debate entre explicar y comprender, entre la perspectiva cuantitativa y la perspectiva cualitativa, encontramos la pretensión de una de subordinar a la otra:

*“En ese sentido, la metodología científica era reduccionista y cuantitativa. Reduccionista, porque hacía falta llegar a unidades elementales incapaces de ser descompuestas, que eran las únicas capaces de ser englobadas en forma clara y distinta; cuantitativa, porque esas unidades discretas podían servir de base a todas las computaciones. La lógica de Occidente era una lógica homeostática, destinada a mantener el equilibrio del discurso mediante la expulsión de la contradicción y del error; ella controlaba o guiaba todos los desarrollo del pensamiento, pero ella misma se presentaba ante la evidencia como no desarrollable. La epistemología jugaba siempre el rol verificador del aduanero o el rol prohibidor del gendarme. (...) La imaginación, la iluminación, la creación, sin las cuales el progreso de la ciencia no hubiera sido posible, no entraban en las ciencias más que ocasionalmente: eran, lógicamente, no dignas de atención y, epistemológicamente, siempre condenables. Se ha hablado de ellas en las biografías de los grandes sabios, pero nunca en los manuales y los tratados.”<sup>57</sup>*

Pero, como viéramos a lo largo de nuestra argumentación, los esfuerzos por comprender y explicar -por separado- no nos permiten asir la realidad totalidad.

---

<sup>56</sup> Recordemos una nota anterior (nº 45) que a la luz del curso de nuestra reflexión adquiere nuevo sentido: “Nótese que *explicar* en una de sus acepciones significa ‘Llegar a *comprender* la razón o causa de una cosa’.”

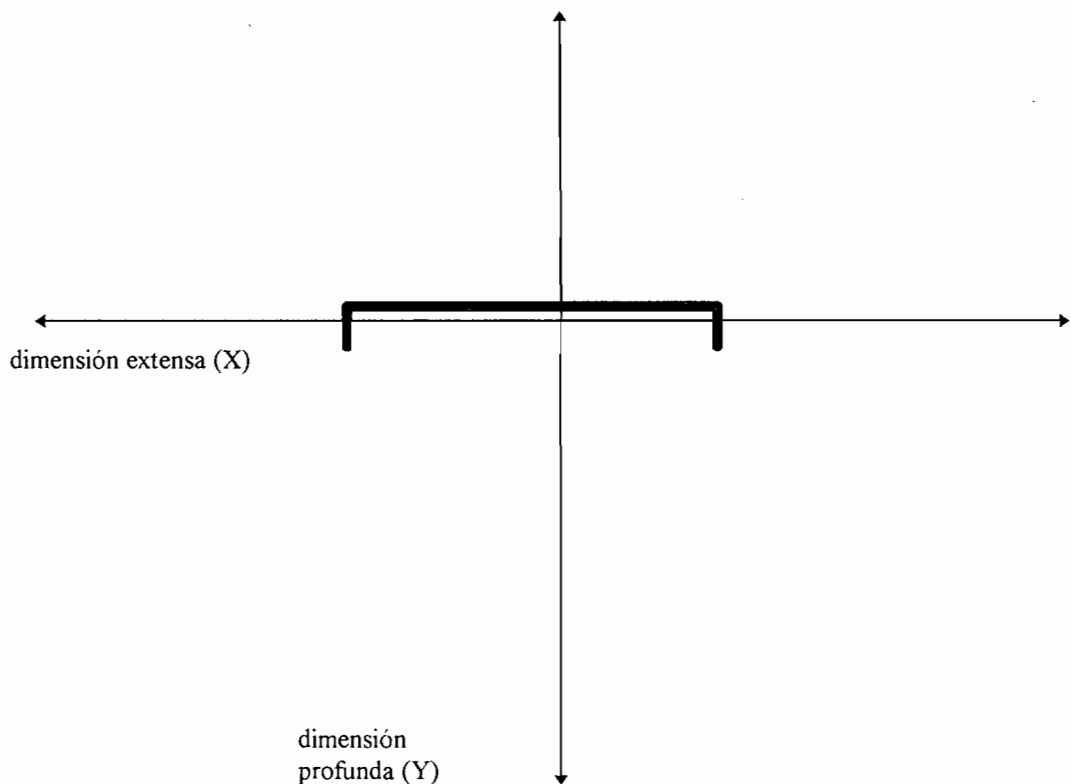
<sup>57</sup> Morin, Edgar “Introducción al pensamiento complejo”, Gedisa Editorial, Barcelona, 1994

Ante esta disyuntiva la Epistemología Compleja propone (como una solución menos mutilante)<sup>58</sup> un abordaje metodológico doble, a fin de captar la doble dimensionalidad de la realidad, en este sentido, nuestro esfuerzo indagativo ha de ser cuantitativo y cualitativo, es decir, cruzado o mixto.

Puesto que la realidad comprende a lo menos dos grandes dimensiones: lo extenso y lo profundo, hemos de combinar nuestras metodologías y técnicas a fin de procurar una aprehensión menos cegadora de lo real.

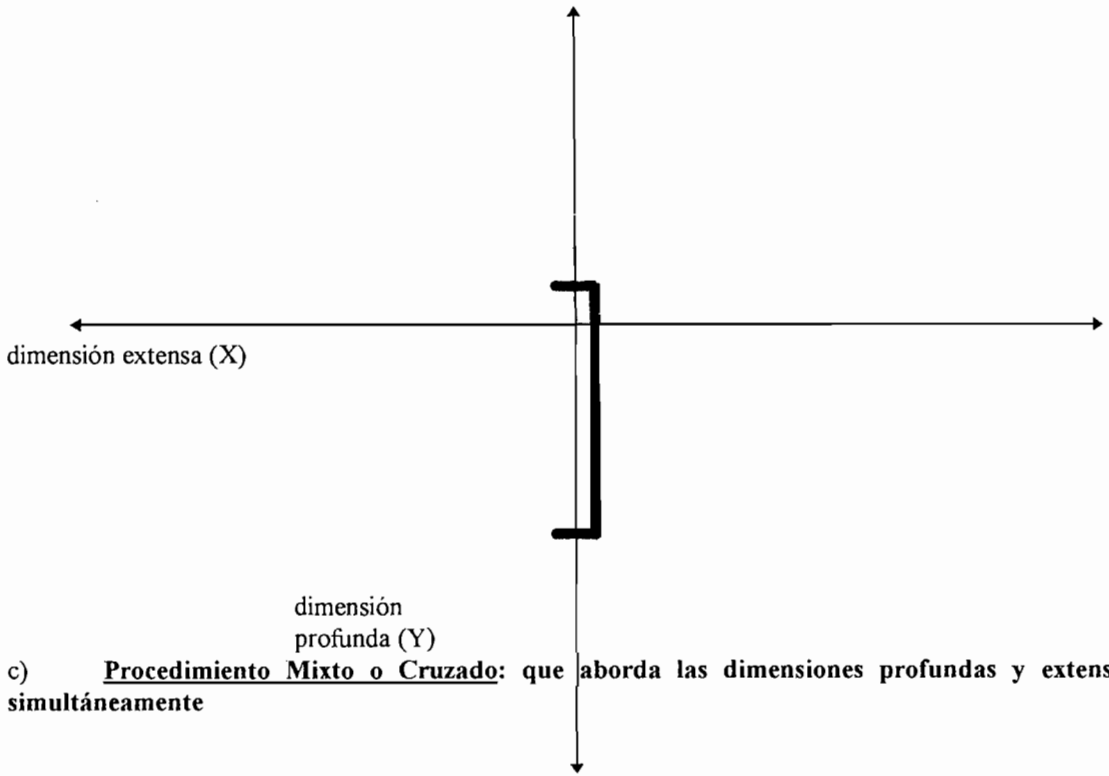
Veremos ahora gráficamente los tres procedimientos metodológicos que señaláramos recién, tratando de ilustrar como aprehenden la realidad.

a) **Procedimiento Cuantitativo** : que aborda solamente la dimensión extensa

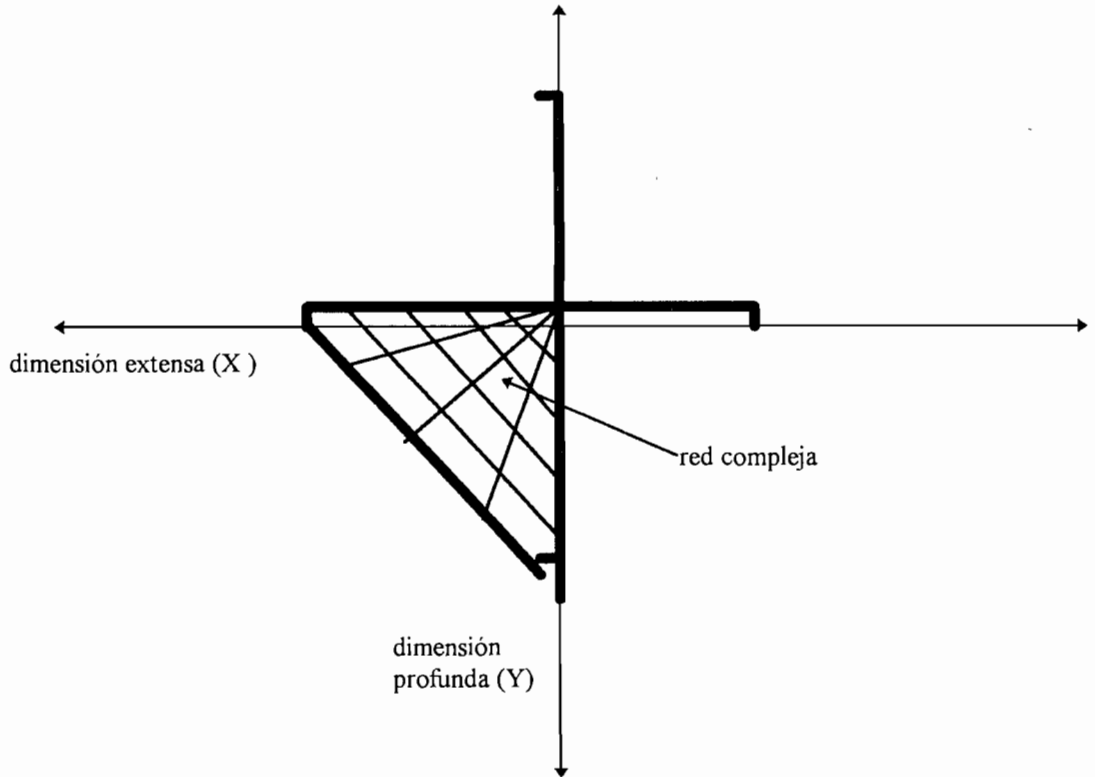


<sup>58</sup> Si bien reconocemos que, desde luego, todo esfuerzo por conocer tal realidad es siempre mutilante, es preciso que procuremos lograr un conocimiento lo menos mutilante posible y consciente de su condición de 'mutilador'.

b) Procedimiento Cualitativo: que aborda solamente la dimensión profunda



c) Procedimiento Mixto o Cruzado: que aborda las dimensiones profundas y extensa simultáneamente



En la última figura vemos la forma de aprehensión mixta, cruzada o compleja de la realidad, la que hemos procurado abordar en esta Tesis.

Como podemos ver, siempre hay una porción de la realidad que escapa a la red compleja que hemos construido a partir de la combinación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas, no obstante

este esfuerzo doble comporta la satisfacción de procurar -dentro de nuestras posibilidades- un conocimiento lo menos mutilante posible, sabiendo de antemano que como señala Morin *“La cosa no será nunca totalmente encerrada en el concepto y el mundo jamás aprisionado en el discurso”*<sup>59</sup>

---

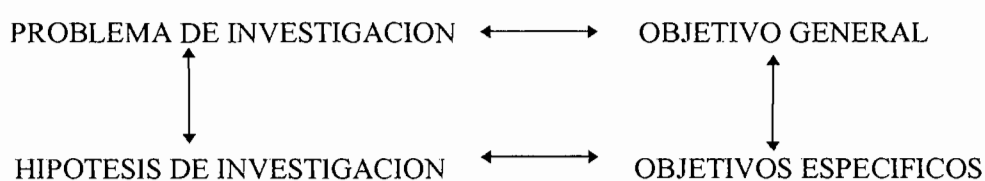
<sup>59</sup>Morin, Edgar “Introducción al pensamiento complejo”, Gedisa Editorial, Barcelona, 1994

## **PARTE II**

### **ASPECTOS METODOLOGICOS**

## BREVE SINTESIS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Tal como señaláramos en el capítulo introductorio, el problema de investigación de esta Tesis , el cual puede ser traducido a dos grandes preguntas, se encuentra estrechamente relacionado con los objetivos e hipótesis del estudio, conformando un verdadero sistema interdependiente.



Recordaremos en este apartado metodológico las preguntas que han orientado esta investigación, a fin de presentar las hipótesis que hemos elaborado y sometido a prueba en este estudio, las cuales han sido formuladas de la siguiente manera:

**1) ¿Qué tipo de alumno(a) es el que reproduce y qué tipo de alumno(a) es el que resiste con mayor frecuencia al esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores de los libros de texto? En términos de género, edad, tiempo de permanencia en la escuela, nivel socioeconómico, conducta y calificaciones en la escuela y autoestima.**

**2) ¿Cómo reproducen y cómo resisten los niños y niñas al esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores? ¿qué imágenes de sociedad se encuentran presentes en los textos producidos por estos niños(as)? ¿estática? ¿dinámica? ¿autoritaria? ¿democrática? ¿qué modelos culturales y de semantización subyacen en estos textos, en términos de definiciones de lo real, lo normal y lo posible?**

## *HIPOTESIS DE INVESTIGACION*

Hemos construido cinco hipótesis, proposiciones tentativas respecto a las interrogantes planteadas en este estudio, las que serán sometidas a verificación mediante la estrategia metodológica que presentaremos más adelante.

Las primeras cuatro hipótesis corresponden a la pregunta acerca del tipo de alumno(a) que reproduce y del tipo de alumno(a) que resiste, orientadas específicamente a la construcción del perfil de estos.

La última hipótesis, de un nivel más general, plantea la incidencia de las variables género y nivel socioeconómico en las diferencias dadas, por un lado, en el cómo reproducen y cómo resisten los alumnos(as) al esquema disciplinario de los cuentos infantiles y, por el otro, en las características de los modelos culturales y de semantización subyacentes en los textos producidos por los niños y niñas del estudio.

Hemos formulado estas hipótesis de la siguiente manera:

- 1) Los niños y niñas con alta autoestima, en la medida en que se supone que tienen un 'locus de control interno' y han desarrollado una moral más autónoma, tienden a resistir con mayor frecuencia al 'esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores'.
- 2) Los niños y niñas que tengan un mayor tiempo de permanencia en la escuela, en la medida de que se suponen mayormente 'adaptados' y 'disciplinados', tienden a reproducir con mayor frecuencia al 'esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores', que los niños con menor tiempo de permanencia en la escuela.
- 3) A mayor 'edad' del niño o de la niña, se supone un mayor desarrollo de la moral autónoma y por tanto se supone una tendencia a la resistencia al 'esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores' mayor que la que presentan los niños(as) menores.

4) Los niños(as) que, según los puntajes obtenidos mediante la aplicación del Método Rutter, presentan ‘desórdenes conductuales’, en la medida en que tales ‘problemas’ pueden ser entendidos como formas de resistencia a las normativas impuestas por la escuela -o por la familia-, tienden a resistir con mayor frecuencia al ‘esquema disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores’ que los niños y niñas sin ‘desórdenes o problemas de conducta’.

5) No se presentarán diferencias significativas -a nivel de análisis cuantitativo- respecto a las frecuencias de reproducción y resistencia en los niños y niñas participantes del estudio, distinguidos según las variables género y nivel socioeconómico. No obstante, se encontrarán diferencias relevantes entre estos grupos (distinguidos por género y nivel socioeconómico) a nivel de análisis cualitativo, es decir en cómo reproducen y cómo resisten, cómo se representan la sociedad y qué modelos culturales y de semantización subyacen en los textos construidos por los alumnos(as).

### *DISEÑO Y ESTRATEGIA METODOLOGICA*

La presente investigación, corresponde a un estudio de carácter mixto o de metodologías cruzadas, sustentado en la Epistemología Compleja planteada por Morin, que expusieramos en el capítulo precedente.

Se han empleado tanto técnicas cuantitativas como cualitativas para la generación de los datos, tratando de conformar una aproximación a la realidad que nos permita asir, tanto la dimensión profunda como la dimensión extensa de nuestro objeto de estudio.

Se ha diseñado, con tal fin, una estrategia metodológica en la que las perspectivas cuantitativas y cualitativas se han entrecruzado, con el objeto de construir una red compleja mediante la cual poder ‘filtrar’ la realidad.

De esta forma, y con el objeto de someter a prueba nuestras hipótesis, hemos basado nuestra investigación en un diseño no experimental de tipo transeccional correlacional-causal. En otras

palabras, un estudio, en el que, por un lado, desde la perspectiva cuantitativa, se ha procurado dar respuesta a nuestra interrogante acerca del perfil del alumno(a) que tiende a reproducir o a resistir con mayor frecuencia al EDCI, buscando “*describir correlaciones entre variables, en uno o más grupos de personas u objetos o indicadores y en un momento determinado*”<sup>60</sup>. Y en el que, por el otro, y desde una perspectiva cualitativa, hemos querido abordar, asumiendo un enfoque estructural, la temática de los modelos culturales y de semantización que subyacen en los textos elaborados por los alumnos(as), a fin de explorar también las probables diferencias entre unas y otras formas de reproducción y resistencia al EDCI según género y nivel socio-económico.

Veremos más adelante, con mayor detalle, la manera en que nos hemos valido de esta metodología cruzada para abordar nuestro problema de investigación y someter a prueba nuestras hipótesis, en dos subcapítulos dedicados a las Perspectiva Cuantitativa y Cualitativa, por separado. En dichas secciones, explicaremos los procedimientos de construcción y validación de los instrumentos de investigación y la manera en que fueron analizados los datos de nuestra investigación.

## VARIABLES DE LA INVESTIGACION

A continuación, presentaremos las variables consideradas en este estudio, mediante un esquema que presenta el Sistema de variables de nuestro estudio.

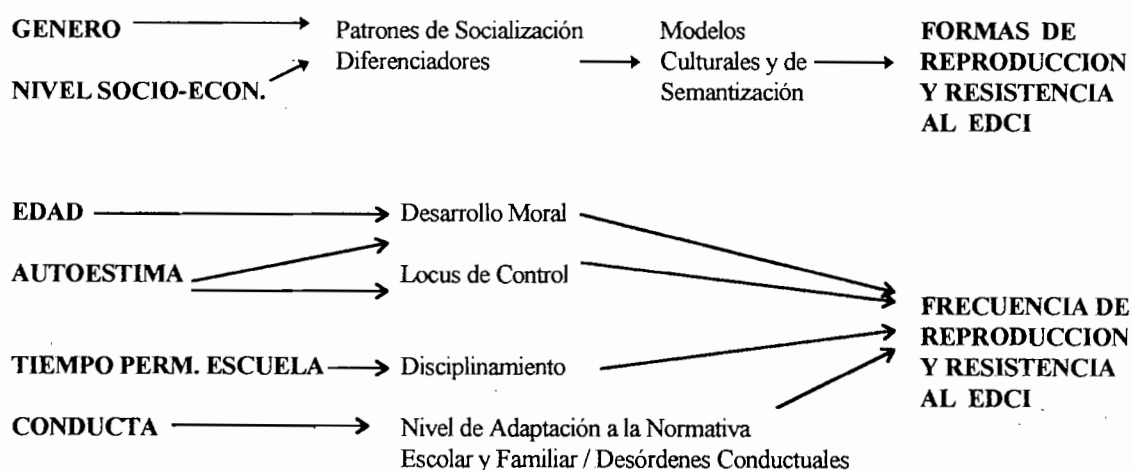
Posteriormente daremos una definición conceptual y operacional de las mismas.

---

<sup>60</sup> Baptista, P.; Fernández, C.; Hernández, H. “Metodología de la Investigación” MacGraw-Hill, México, 1991.

## Sistema de Variables

Las cinco hipótesis formuladas en este estudio pueden ser resumidas en el esquema que presentamos a continuación, el que propone la siguiente relación entre variables:



## DEFINICION OPERACIONAL Y CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

### 1. Definiciones Conceptuales

**Reproducción y Resistencia al EDCI** : Entendiendo que la dominación es un proceso, y por tanto no puede ser considerada como algo estático ni completo, dado que, desde la perspectiva faucaultniana, el poder es ejercido en y sobre la gente, es decir, de manera circular, es preciso tener en cuenta que nunca la dominación puede darse sin su correspondiente correlato de autonomía; así mismo, junto a las formas de *reproducción* encontraremos siempre formas de *resistencia*. De esta manera, distinguiremos entre reproducción y resistencia al EDCI, consideradas como dos formas de relación con el poder por parte de los alumnos(as). La reproducción al EDCI, implica la repetición por parte del alumno del EDCI, es decir, se espera que el alumno cierre la historia propuesta siguiendo el mismo esquema de relato presentado en los cuentos infantiles de los libros de texto, introduciendo un *agente reforzador indeterminado* (fuerza impersonal) en el texto. Por su parte, la resistencia al EDCI, marca una forma de relación más flexible con el esquema de

relato presentado, en la que el alumno otorga a la historia un final diferente al esperado según el modelo de los cuentos infantiles de los libros de texto, introduciendo en la parte final del relato un *agente reforzador determinado* (procedente de la comunidad que dicta la norma).

**Género:** Partiendo del supuesto general de que las diferencias existentes entre las ideas que la colectividad tiene acerca de lo 'femenino' y lo 'masculino', son *diferencias socialmente construidas y no naturalmente dadas*, se plantea que, el género, en tanto puede ser considerado como una construcción cultural, se convierte en materia de estudio para las Ciencias Sociales, y por ende de la Sociología. Esta diferenciación socialmente construida, ha conllevado, en términos concretos, a la *dominación* de un género sobre otro y a la gestación de *estereotipos de género*, es decir creencias fuertemente arraigadas que escapan a la razón y que se transmiten de generación en generación mediante el proceso de *reproducción cultural*, en el que la socialización ocupa un lugar central. Dicha reproducción, se encuentra asociada a la idea de '*patrones de socialización diferenciadores*', a través de los cuales, hombres y mujeres, reciben una formación diferente, mediante la cual se les prepara a unos y otras para interpretar de manera adecuada (adaptada) sus roles sociales específicos en conformidad con los requerimientos exigidos por la colectividad.

**Nivel socioeconómico:** Esta variable se encuentra asociada al concepto de *status social y económico*, por tanto, implica la idea de '*lugar en*' o posición ocupada en una estructura mayor, una estructura social. Entendiendo que la estratificación social no puede ser reducida simplemente a variables económicas, se hace imprescindible complejizar tal noción considerando también la confluencia de variables socioculturales, las que en conjunto producen diferenciación social. Las consecuencias de tal diferenciación, obviamente, desbordan la esfera económica puesto que la diferenciación dada es también sociocultural. La diferenciación socioeconómica que da origen a diferentes niveles socioeconómicos (distinguiendo a lo menos 3: alto, medio y bajo), se reactualiza mediante mecanismos de *reproducción económica* y de *reproducción cultural*, estos últimos asociados, al igual que en el caso de la variable género, a la idea de '*patrones de socialización diferenciadores*'.

**Desarrollo Moral:** En términos esquemáticos se pueden distinguir, desde la perspectiva de Jean Piaget, dos tipos de morales: la *heterónoma* y la *autónoma*. Lo que diferencia a estos dos tipos de moral, es que la primera se basa en la *conformidad*, en la obediencia incuestionada al adulto (autoridad) del cual provienen las reglas y las sanciones. La moral autónoma, por el contrario, se basa en la *cooperación*, las reglas y las sanciones provienen de la interacción entre pares. Mientras las primeras son externas al individuo, y la conformidad es sólo aparente, las segundas, se encuentran internalizadas en el individuo, por lo que no se trata de conformidad sino que de aceptación recíproca de las reglas del juego. Piaget, visualiza en la moral autónoma, como su mismo nombre lo plantea un grado mayor de autonomía, de independencia y de desarrollo en el individuo, lo plantea como la moral verdadera, a la que se debe tender, como un estadio superior en el desarrollo de la moral, el que por lo general es alcanzado en la preadolescencia.

**Locus de Control** (o lugar de control) Variable de la personalidad planteada por Rotter (Rotter, 1966) que hace referencia a convicciones generalizadas sobre el control y las causas determinantes de un evento, y el origen y lugar del refuerzo que acompaña al mismo. El *refuerzo* puede, por un lado, ser *contingente* con la conducta, por ser un hecho exterior sin posibilidades de influencia del agente, o, por el otro, puede *depender directamente de la conducta* del agente, en uno y otro caso se habla de '*locus de control externo*' y '*locus de control interno*', respectivamente. Este concepto es susceptible de ser vinculado a la *Teoría de la Atribución Causal* de Heider, que se centra en la atribución causal (origen) que realizan los sujetos acerca de bienes y males, éxitos y fracasos,

deseos y sentimientos asociados a un determinado evento. Así las causas de éstos se adscriben a *fuerzas internas disposicionales* (causalidad interna) o a *fuerzas ambientales* (causalidad externa). Un autoconcepto positivo tiende a asociarse a un 'locus de control interno', en la medida de que éste último se encuentra asociado a la idea de autonomía y control de la propia situación, ambos elementos de especial importancia respecto a la autoimagen.

**Autoconcepto y Autoestima:** La definición de Autoconcepto asumida en este estudio, se encuentra inserta en una perspectiva fenomenológica, y más específicamente en un enfoque rogeriano del mismo. *El autoconcepto, es la base de la autoestima.* Esta vendría a ser la suma de los juicios que una persona tiene de sí misma: es decir lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma, en lo cual lo que los otros dicen sobre uno tiene una especial incidencia. En este sentido, se entiende por autoconcepto a una configuración experiencial que se compone de percepciones referidas al yo y a sus relaciones con los demás y con la vida en general. En otras palabras, el cómo nos conceptualizamos a nosotros mismos, no es un asunto meramente individual. Nuestro autoconcepto está estrechamente ligado a nuestra relación con los otros y específicamente con la imagen que nosotros atribuimos que los otros tienen sobre nosotros mismos. Bajo este marco, entonces es posible afirmar que el autoconcepto traspasa el ámbito estrictamente individual, imbricándose con el ámbito social. De esta forma, se puede entender el autoconcepto como una variable psicosocial, que encuentra su correlato en la Teoría Sociológica en el concepto de Self, piedra angular de la Escuela del Interaccionismo Simbólico.

**Desórdenes Conductuales :** Los desórdenes conductuales, en tanto desviaciones respecto a la norma, serán entendidos en este estudio, asumiendo la perspectiva foucaultniana, como *formas de resistencia a marcos normativos específicos.* Las categorías socialmente construidas de 'loco' y 'delincuente' pueden ser en cierta medida asimiladas a la de 'alumno(a) problema', sujeto 'desadaptado' que estaría ejerciendo resistencia a su marco normativo inmediato, entiéndase por tales a la escuela y la familia, en tanto agentes institucionales del control social (instituciones).

**Nivel de Disciplinamiento y Adaptación :** La escuela, entendida como aparato de control social, orienta su acción al logro de la adaptación/disciplinamiento de las nuevas generaciones en conformidad a las normas, deseos e imperativos de la sociedad. Esta tarea adquiere especial centralidad durante los primeros años escolares; posteriormente, en el segundo período formativo, (a contar del segundo ciclo de enseñanza básica) las 'conductas adaptadas' son eficientemente reforzadas y reactualizadas.

## 2. Diagrama de Operacionalización de las Variables

En la tabla de siguiente página, presentaremos un diagrama que resume el proceso de operacionalización de las variables antes señaladas.

El lector(a) encontrará en dicho cuadro un resumen de los objetivos específicos de la investigación, las hipótesis formuladas, las dimensiones y variables contempladas y sus respectivos indicadores.





## ESTRATEGIA METODOLOGICA

Con la finalidad de cumplir los objetivos propuestos por la investigación y someter a prueba las hipótesis del estudio, fue necesario llevar a cabo las siguientes actividades que conforman la estrategia metodológica del estudio, actividades que fueron realizadas en el orden que se señala más abajo:

### Actividades:

- 1) Selección de las escuelas en las que fue llevada a cabo la investigación. En base a los siguientes criterios : nivel socioeconómico, distinguiendo entre estratos bajo y medio-alto, que tuvieran 4º y 8º años básicos mixtos.
- 2) Aplicación del Método Rutter a profesores de los alumnos de los cursos seleccionados para el estudio.
- 3) Aplicación del test de autoestima a los niños de los cursos seleccionados.
- 4) Presentación del instrumento de medición cuento inconcluso a "expertos" (jefe de UTP, profesores, otros investigadores)
- 5) Primera adecuación del instrumento de medición cuento inconcluso, en base a las sugerencias dadas por los "expertos".
- 6) Aplicación de un pretest a un grupo de niños que reunían las características principales del grupo a estudiar.
- 7) Segunda adecuación del instrumento de medición cuento inconcluso, según los resultados del pretest.
- 8) Aplicación del instrumento de medición cuento inconcluso a los casos seleccionados.
- 9) Creación de base de datos SPSS/PC+ con los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de medición a los sujetos de investigación.

- 10) Procesamiento de los datos: agrupación de los niños y niñas según las variables género, edad, nivel socioeconómico, tiempo de permanencia en la escuela, conducta (desórdenes conductuales y problemas conductuales en la escuela), calificaciones, y autoestima.
- 11) Cruce de las variables del Nivel de Textos (reproducción y resistencia al EDCI) con las variables del Nivel de los Niños y Niñas (género, edad, estrato socioeconómico, etc.)
- 12) Selección de algunos de los finales de cuento, tanto de reproducción como de resistencia al EDCI, que hayan presentado especial relevancia.
- 13) Análisis cualitativo de los textos. Descripción de cómo reproducen y cómo resisten los niños al esquema disciplinario de los cuentos infantiles y de cómo se representan la sociedad en que viven.
- 14) Análisis Estructural de dichos textos, a fin de reconstruir el modelo simbólico cultural subyacente en el texto, a través de la identificación de índices de regla de selección y combinación que evidenciaran una estructura
- 15) Conclusiones y relaciones entre los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de la investigación: reconstrucción de la realidad compleja desde sus dimensiones profunda y extensa.

## SELECCION DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACION

La población a la que hace referencia nuestro estudio, corresponde a los alumnos y alumnas de Enseñanza General Básica de la Región Metropolitana, que cursaron al momento de llevar a cabo la investigación (Noviembre de 1996) el Cuarto o el Octavo año básico.

Hemos seleccionado una muestra no probabilística de sujetos pertenecientes a tal población, a los que hemos diferenciado según nivel socioeconómico bajo y medio-alto.

Utilizando como criterio de selección la ubicación geográfica de las escuelas, hemos escogido dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, localizados en comunas claramente representativas de tales niveles socioeconómicos.

Llamaremos a estos colegios, *Escuela A* y *Escuela B*, con la finalidad de resguardar la identidad de los mismos.

El criterio de selección de la *Escuela A*, fue el de su ubicación en una de las comunas más populares de Santiago. Se tomó contacto directamente con la Municipalidad, para posteriormente hacer entrega del proyecto al director de la escuela y al Departamento de Educación Municipal. Se trata de una escuela básica municipalizada, ubicada en una de los bolsones de pobreza de la comuna, que corresponde a una de las poblaciones más antiguas de la misma y con mayor tradición histórica, pues se trata de una de las primeras 'tomas' de Santiago.

La *Escuela B*, por su parte, es uno de los colegios particulares más exclusivos del país, con una tradición que data de más de sesenta años. Colegio particular pagado bilingüe, ubicado en una comuna media-alta, y dirigido a estudiantes de los sectores más acomodados de la capital.

Con la colaboración de las autoridades de dichos establecimientos, fueron seleccionados cuatro cursos mixtos : un cuarto y un octavo año básico para cada colegio.

De esta forma, nuestra muestra quedó constituida por un total de 102 casos<sup>61</sup>. Es decir 102 alumnos y alumnas de las escuelas antes mencionadas, de los cuales se pudo obtener datos fidedignos de las tres pruebas aplicadas y que tras examen de la prueba de respuestas al azar<sup>62</sup>, fueron considerados como casos válidos.

No obstante, tratándose de una **muestra no probabilística**, es necesario resaltar que, si bien los datos generados por la investigación pueden proporcionar algunos elementos de análisis e interpretación relevantes de lo que podría acontecer a un nivel más global, **no pueden** ser generalizados a la población escolar de dichos años.

Dicho de otra manera, las conclusiones de este estudio sólo pueden dar cuenta de la realidad del grupo de alumnos y alumnas que participaron en esta investigación, es decir dar cuenta de la realidad de la muestra (y no de la población total).

---

<sup>61</sup> Más adelante, presentaremos una breve caracterización de la muestra con algunos gráficos ilustrativos. (Ver Apartado "Resultados de la investigación", capítulo: "Los grupos de investigación")

<sup>62</sup> Procedimiento utilizado en el procesamiento de los datos de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris versión adaptada para Chile

## ***PERSPECTIVA CUANTITATIVA***

El objetivo de esta aproximación cuantitativa a nuestro objeto de estudio, tal como lo señaláramos anteriormente, es el de lograr captar la dimensión extensa de la realidad que estamos indagando. Específicamente, se trata de analizar las posibles diferencias entre las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI de los alumnos y alumnas diferenciados según diversas variables, a fin de construir un perfil de ambos tipos de alumnos(as).

Desde la perspectiva cuantitativa, se han aplicado en esta Tesis, tres instrumentos de medición, con el propósito de generar los datos requeridos para la construcción de los perfiles. Tales instrumentos son: 'Escala de Autoconcepto de Piers-Harris versión adaptada para Chile', 'Método Rutter' y 'Cuestionario sobre Disciplina y rendimiento Escolar'.

Las dos primeras pruebas corresponden a instrumentos de medición utilizados ampliamente en el campo de la Psicología y la Psiquiatría Infantil : la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris y el Método Rutter para la detección de desórdenes conductuales y emocionales en niños(as):

La tercera prueba, corresponde a un set de preguntas relacionadas con problemas disciplinarios escolares, los que, según investigaciones precedentes, han sido señalados por los profesores como los más graves y los más frecuentes en la cotidianidad de la sala de clases.

Caracterizaremos brevemente cada una de estas pruebas, considerando para este efecto sus supuestos teóricos y metodológicos básicos:

### **1. Escala de Autoconcepto de Piers-Harris para niños(as). Adaptación para su uso en Chile.**

El instrumento de medición del que nos hemos servido en esta tesis para indagar la variable 'autoconcepto-autoestima' (la que hemos asociado teóricamente a la variable 'locus de control'), es una escala psicométrica ampliamente probada y utilizada para estos fines, tanto en el contexto internacional como en el nacional.

La Escala de Autoconcepto para niños de Piers-Harris, es una medida de tipo autorreporte, que ha sido diseñada con el objeto de evaluar en niños(as) y adolescentes, cuyas edades fluctúan entre los 8 y los 18 años, su autoconcepto -claramente asociado a la variable autoestima, como viéramos en el Marco Teórico-.

Este test ha tenido una gran difusión y utilización en el campo de la Psicología Infantil, tanto en EE.UU. como en Europa. Ha sido frecuentemente empleado como una medida de autoestima. Su versión original data de 1967. Posteriormente ésta fue revisada y actualizada en una nueva edición en el año 1984.

La versión con la que hemos trabajado en este estudio, corresponde a una adaptación y normalización para el caso chileno realizada por la Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica M<sup>a</sup>. E. Gorostegui<sup>63</sup>, versión que ya ha sido utilizada en investigaciones precedentes en esa misma casa de estudios.

El análisis de las características psicométricas de la escala, en su versión adaptada, ha indicado que se trata de un instrumento con una validez y confiabilidad bastante satisfactorias, lo que lo constituye en una prueba adecuada para la medición de la autoestima en niños y niñas sujetos a la realidad chilena.

La escala adaptada cuenta con un total de 70 ítems, formulados de manera clara y precisa, procurando la facilitación de la comprensión de los niños y niñas. Puede ser administrada tanto en forma individual como a grupos-curso (modalidad empleada en este estudio). Cada sentencia debe ser respondida por el alumno(a) con un SI o un NO, que hace referencia a su situación personal.

La escala está construida de manera tal que una alta puntuación sugiere un autoconcepto positivo, mientras que un bajo puntaje sería índice de un autoconcepto negativo:

<b>TABLA N° 1 : Recodificación de los puntajes brutos Escala Piers-Harris adaptada</b>	
<b>Puntajes Totales Brutos</b>	<b>Descriptor</b>
30 a 34 puntos (1)	Muy Bajo Nivel de Autoestima
35 a 39 puntos (2)	Bajo Nivel de Autoestima
40 a 44 puntos (3)	Promedio Bajo de Autoestima
45 a 54 puntos (4)	Promedio
55 a 59 puntos (5)	Nivel Promedio Alto de Autoestima
60 a 70 puntos (6)	Alto Nivel de Autoestima

<sup>63</sup> Hemos anexado a este informe una copia de la prueba aplicada a los alumnos, a fin de facilitar la comprensión del lector(a).

Junto con la interpretación global, la escala ofrece la posibilidad de analizar el autoconcepto en sub-escalas, las que comprenden diferentes dimensiones del mismo. Las dimensiones contempladas en la escala son seis, veremos cada una de ellas por separado:

a) **Sub-Escala N°1 ‘Conducta’** : Esta sub-escala incluye 15 ítems<sup>64</sup> que tienen como propósito el reflejar el grado en que el alumno(a) admite o niega conductas problemáticas en su vida cotidiana y en su relación con los otros, especialmente con la autoridad. Un puntaje alto en esta sub-escala, sería un indicador de que el niño(a) reconoce que ésta es un área problemática de su vida, que de alguna manera lo mantiene en conflicto con los otros. Los puntajes altos en esta sub-escala son difíciles de interpretar, pueden estar indicando por un lado la ausencia de problemas de este tipo, como también podría tratarse de un intento de mantener oculta una situación problemática.

b) **Sub-Escala N° 2 : ‘Estatus Intelectual y Escolar’** : Al igual que la anterior, la sub-escala de Estatus Intelectual y Escolar, se encuentra conformada por un total de 15 ítems<sup>65</sup>. Esta sub-escala busca reflejar la auto-valoración de niños y niñas respecto a su desempeño en las tareas escolares. De manera más general, esta sub-escala estaría reflejando el sentir global de los alumnos hacia la escuela. Cuando se presentan bajos niveles de autoestima en esta sub-escala en niños y niñas con bajo rendimiento escolar o con algún problema específico de aprendizaje, pueden generarse verdaderos ‘círculos viciosos’. Según investigaciones antecedentes<sup>66</sup>, la internalización de auto-imágenes negativas en esta sub-dimensión por parte de los alumnos(as) va generando una desvalorización de las propias capacidades y esfuerzos para alcanzar éxitos académicos. En otras palabras, el alumno va construyendo una auto-imagen de ‘fracasado escolar’ a la que responde de manera coherente actuando como tal, manteniéndose en un círculo cerrado del cual difícilmente puede salir.

---

<sup>64</sup> Los ítems considerados en la sub-escala N°1 son los siguientes: 10,11,17,18,21,29,31,34,39,42,49,52,55 y 68 (Ver Anexo).

<sup>65</sup> Los ítems considerados en la sub-escala N°2 son los siguientes: 5,10,13,17,22,23,25,26,28,43,47,58,60,63 y 67.

<sup>66</sup> López, G. ; Assaél, J. ; Neumann, E. “La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?. Estudio Etnográfico en dos escuelas urbano-populares”, P.I.I.E. Santiago. 1991

c) **Sub-Escala N° 3 ‘Apariencia Física y Atributos’** : Esta sub-escala está compuesta por 12 ítems<sup>67</sup> y busca reflejar la imagen que tienen los niños y niñas respecto a sus características físicas y sus atributos personales, como las habilidades para expresarse y el liderazgo. En este caso, un bajo puntaje sería interpretado como una baja autoestima en relación a la imagen corporal.

d) **Sub-Escala N° 4 : ‘Ansiedad’** : La sub-escala N°4 ‘Ansiedad’, compuesta por 13 ítems<sup>68</sup>, trata de identificar aquellos casos que presentan un humor disfórico o alterado. Estos ítems tratan de dar cuenta de una serie de emociones específicas que pudieran estar experimentando los niños o niñas en su cotidianeidad tales como preocupaciones, timidez, nerviosismo, tristeza, miedo y, en forma más general, un sentimiento de no ser tomado en cuenta, de ser desplazado o postergado. Podemos ver que esta sub-escala es especialmente relevante para la composición del autoconcepto global. Los alumnos(as) que presenten puntajes bajos en esta sub-escala pueden estar requiriendo ayuda profesional.

e) **Sub-Escala N°5 ‘Popularidad’** : La sub-escala popularidad comprende un total de 11 ítems<sup>69</sup> relacionados con la forma en que el niño(a) evalúa su popularidad entre sus compañeros(as) de curso, es otras el grado de aceptación que el alumno(a) percibe tener entre sus pares. Un bajo puntaje en esta sub-escala, puede indicar un cierto grado de retraimiento social, timidez o falta de habilidades y destrezas sociales, situación que hace que el niño(a) se sienta de alguna manera aislado socialmente.

f) **Sub-Escala N°6 ‘Felicidad y Satisfacción’** : Esta sub-dimensión, compuesta por 11 ítems<sup>70</sup>, corresponde a la última de las sub-escalas que componen este instrumento de medición que da cuenta del nivel de Autoestima de los sujetos en su forma global. Se busca captar a través de esta medida, un sentimiento más bien de carácter general en los niños y niñas de felicidad y satisfacción con la vida y consigo mismos. Una puntuación baja en esta sub-dimensión revelaría un oculto anhelo de ser diferente y de tener también una vida diferente. Al igual que como

---

<sup>67</sup> Los ítems que componen esta sub-escala son los siguientes : 5,7,12,28,43,48,50,53,60,62,63,67.

<sup>68</sup> Los ítems que componen esta sub-escala se enumeran a continuación:4,6,7,8,46,49,24,30,35,36,37,65,69.

<sup>69</sup> Estos son los siguientes : 1,3,6,9,23,36,40,46,51,57,62.

<sup>70</sup> Los ítems considerados son los siguientes: 2,7,32,35,37,45,48,53,59,63,70.

comentábamos más arriba respecto a las puntuaciones bajas en la sub-escala ansiedad, se recomienda evaluar profesionalmente a los niños y niñas que se encuentren en estos casos.

## **2. Método Rutter para la detección de Desórdenes Conductuales y Emocionales en Niños(as)**

La segunda prueba utilizada en nuestra investigación, corresponde a un test empleado principalmente en la Psiquiatría Infantil, especialmente en el ámbito europeo.

No obstante existen algunos estudios sociológicos en Chile que lo han utilizado como prueba complementaria (Mella, 1993). Similares utilizaciones ha tenido en algunos países europeos<sup>71</sup>

Rutter ha desarrollado dos cuestionarios-tipo para la indagación en esta problemática: uno dirigido a los padres y apoderados y otro a los profesores.

En nuestra investigación, hemos utilizado el cuestionario dirigido a profesores<sup>72</sup>.

Este instrumento consta de 25 ítems, frente a los cuales el profesor debe elegir entre las alternativas “No es así”, “Más o menos así” o “Es así” para cada alumno.

Las respuestas “No es así”, se contabilizan como 0, las dos restantes como 1 y 2 respectivamente.

Para simplificar el análisis, al igual que en otras investigaciones precedentes<sup>73</sup>, se fusionan las respuestas “Más o menos así” con las “Es así”, de manera tal que la distribución se divide en dos grandes grupos “No es así” (0) y “Es así” (1).

Rutter sugiere que una puntuación igual o superior a 9 sería un primer indicio de la existencia de algún desorden conductual o emocional en el alumno(a).

Sin embargo, es preciso señalar que este cuestionario, si bien ha sido utilizado para investigaciones en Chile, no ha sido debidamente adaptado a la realidad socio-cultural de nuestro

---

<sup>71</sup> Por mencionar algunos ejemplos, tenemos el caso de Williams, S. et al. (1985) en Nueva Zelanda, y Venables, P. et al. (1983) en Inglaterra.

<sup>72</sup> Rutter, M. “A Children’s Behaviour Questionnaire for Completion by Teachers: Preliminary Findings” en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. se. sc. N°8, 1967.

<sup>73</sup> Mella, O. “Chilean children living in exile in Sweden: a situation of high social risk?” en *Migration: a European Journal of International Migration and Ethnic Relations* Edition Parabolis, Scandinavia, 1992-2 /18

país<sup>74</sup>, por lo que la utilización de este “nivel crítico” -marcado con la puntuación +9 debe ser tomada con cautela.

Para los fines de esta investigación, la información proporcionada resulta apropiada y suficiente. No obstante, es necesario enfatizar que de ésta resulta imposible derivar una base de datos adecuada para la elaboración de un diagnóstico por parte de profesionales de la salud mental.

Al igual que el instrumento anterior, el Método Rutter, ofrece tanto una visión global como en sub-dimensiones de la problemática. Rutter plantea la posibilidad de analizar la información recogida tras la aplicación del test en dos sub-escalas: Conducta neurótica y Conducta Antisocial.

### **3. Cuestionario sobre Disciplina y Calificaciones Escolares**

Como habíamos señalado anteriormente, las variables ‘desórdenes conductuales y emocionales’ y ‘conducta en la escuela’, resultan relevantes para nuestro estudio, en tanto que a partir del marco de interpretación teórica-sociológica, son consideradas como formas de resistencia a la imposición de la norma.

Si bien el Método Rutter contempla una serie de variables que bien podrían servir a estos fines; sabemos de la existencia de otras variables especialmente relevantes para el estudio que no son consideradas en dicha medición. Tales variables se encuentran relacionadas con cierto tipo de ‘problemas conductuales’, los ‘problemas disciplinarios escolares’, que desde la lectura que sugiere nuestro marco teórico pueden ser entendidos como formas de resistencia a la normativa impuesta por la escuela.

Con el objeto de considerar estos elementos en nuestro estudio, se confeccionó una batería de preguntas relacionadas con estas variables, la cual fue adaptada de manera tal de que tuviera una estructura similar a la que conforman el Método Rutter.

---

<sup>74</sup> Como se hizo en el caso de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris

La construcción de las preguntas tuvo en consideración una investigación anterior desarrollada por el *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (P.I.I.E.)*<sup>75</sup>, acerca de la percepción de los profesores sobre los problemas de disciplina en la escuela.

Se incluyeron también algunas preguntas de carácter general respecto a las calificaciones escolares y la relación con la escuela del alumno(a), de manera tal de obtener información suficiente para elaborar una “hoja de vida” de cada niño y niña. En conjunto con el Método Rutter, conforman el '*Cuestionario conducta del niño en la escuela*' que adjuntamos en el anexo.

## PERSPECTIVA CUALITATIVA

### 1. Instrumento “Cuento Inconcluso”

Con el objeto de indagar la relación existente entre el currículum oculto bajo la forma específica de cuentos infantiles moralizadores de los libros de texto de Castellano y los sujetos de su control, los niños y niñas que son sus lectores, se ideó un instrumento de investigación que nos permitiera relevar las representaciones sociales infantiles.

Siguiendo el esquema disciplinario de los cuentos infantiles de los libros de texto, se construyó un inicio de cuento que presentara una situación de desobediencia a una norma por parte de un personaje, y que diera la oportunidad a los niños y niñas de otorgar diferentes finales a la historia. Posteriormente, se procedió a analizar las respuestas de los alumnos(as), comparándolas con el esquema disciplinario de los cuentos infantiles.

Como formas de evaluación y de posterior ajuste del instrumento de medición, la investigación contempló dos etapas de sometimiento a prueba del instrumento 'cuento inconcluso'.

---

<sup>75</sup> Cerda, Ana M<sup>a</sup>; Aránguiz, G.; Guzmán, I. “Los Problemas de Disciplina en la Escuela: la Visión de los Docentes” P.I.I.E. Santiago. 1994.

## ETAPA 1

En la primera etapa, se sometió al instrumento a la evaluación de expertos, originalmente se habían considerado como tales a los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica de las escuelas A y B.

En el caso de la 'escuela B' (N.S.E. Medio-Alto), en la que no existía una entidad como la U.T.P., la evaluación fue realizada por la subdirectora del colegio, quien realiza funciones similares a las desempeñadas por esta unidad.

Debido a las demoras en la puesta en marcha del trabajo de terreno en la 'escuela A' (N.S.E. Bajo), no fue posible efectuar una evaluación del instrumento con docentes de dicho establecimiento. Dada esta situación, se buscó una nueva fórmula para suplir la evaluación que, según lo previsto, debía ser realizada por profesores vinculados a la realidad de los alumnos de la escuela. Se solicitó para este efecto, la cooperación de una profesora con basta experiencia en el trabajo con alumnos de estratos populares, de características similares a los que se esperaba encontrar en la 'escuela A'.

La evaluación realizada por ambas docentes, respecto al instrumento, fue positiva. A sugerencia de las mismas, el tema central del 'cuento inconcluso', especialmente confeccionado para la investigación, fue el de la ecología; tema especialmente motivante para los niños y niñas de las edades consideradas en el estudio.

En base a esta recomendación y algunas respecto al lenguaje utilizado, se realizó el primer ajuste del instrumento de medición, de manera tal de que éste quedara en condiciones de ser evaluado en una segunda etapa.

## ETAPA 2

En esta etapa, el instrumento, fue testeado con alumnos de características similares a las reunidas por la muestra.

Se preparó una muestra piloto para probar el instrumento. Esta estuvo compuesta por doce sujetos, todos de cuarto año básico, pues se suponía que éste podría ser el segmento que más dificultades podría encontrar en la comprensión del instrumento. Seis de los individuos provenían de la 'escuela A', mientras que los seis restantes provenían de una escuela de estratos medios-altos similar a la escuela B.

Con este pretest se pretendió evaluar dos aspectos a considerar en la futura aplicación del instrumento en la muestra definitiva.

En primer lugar, se trataba de comprobar el buen funcionamiento del instrumento; es decir se trataba de verificar que el instrumento fuera capaz de recoger los datos requeridos para el análisis.

En segundo lugar, se pretendía poner a prueba dos formas de procedimiento diferentes. Una en la que el instrumento era acompañado de una lectura en voz alta del texto por parte de la investigadora, con la finalidad de motivar a los niños y niñas para la realización del trabajo y además para asegurar la lectura cabal del texto. Y, una segunda forma de procedimiento, en la que se suprimía esta lectura en voz alta.

Tras completar la segunda etapa de evaluación, se llegó a la conclusión de que el instrumento permitía recoger valiosos datos para la investigación, independientemente de la variable estrato socioeconómico. No obstante, era necesario acompañar a éste de una lectura en voz alta del texto. Consideraciones que fueron tomadas en cuenta al momento de la aplicación definitiva del instrumento.

## **PARTE III**

# **ANALISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO: UNA APROXIMACION SOCIOLOGICA AL TEXTO**

## ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO: UNA APROXIMACION SOCIOLOGICA AL TEXTO

Hemos considerado necesario incluir en este apartado metodológico, un subcapítulo específico dedicado a explicar algunos de los principios fundamentales del Análisis Estructural de Contenido (AEC), técnica cualitativa desarrollada por los profesores belgas J.P. Hierneaux y J. Remy para el análisis de contenido, el cual hemos utilizado en esta tesis para el análisis de los textos elaborados por los niños y niñas participantes del estudio.

El lector podrá encontrar más detalles respecto al procedimiento de análisis empleado en esta investigación, en el capítulo dedicado el AEC de los textos elaborados por los niños y niñas de las escuelas A y B. Se aconseja remitirse, cuando sea necesario, a estas páginas que han sido diseñadas a modo de introducción a la técnica.

### **Antecedentes Generales**

El antecedente teórico en el que se sustenta el AEC, es el de la *lingüística estructural*. Recogiendo los valiosos aportes de Saussure, Propp y Greimas, entre otros; Hierneaux, y posteriormente Remy<sup>76</sup>, desarrollaron esta técnica, que más allá de ser una valiosa herramienta de investigación sociológica, constituye en sí una teoría sobre la realidad social, un marco desde el cual interpretar nuestra cotidianidad.

Diremos en primer lugar que el objeto de estudio del AEC, es lo que Hierneaux ha denominado la "Institución Cultural", es decir, el "*sistema de reglas de combinación constitutivas de sentido, socialmente producidas y socialmente eficaces a través de la manera en la que informan las prácticas y los modos de organización puestos en obra por los actores sociales*"<sup>77</sup>. Ahora bien, como objetivo específico el AEC pretende captar la lógica propia de lo cultural en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales en las cuales los sujetos despliegan sus prácticas. Para entender esta definición, creemos que será necesario,

---

<sup>76</sup> Otro autor de relevancia es D. Ruquoy ver : Remy, J. y Ruquoy, D. (eds.) "Méthodes d'analyse de contenu et sociologie" Bruselas, Facultés Universitaires Saint-Louis, 1990, pp. 93-109.

<sup>77</sup> Hierneaux, J.P. "L'institution culturelle" en Aguilar, O. "El Método del Análisis Estructural de Contenido de J.P. Hierneaux", Santiago, mimeo, 1995.

antes, explicitar qué es lo que, desde este enfoque, se entiende por “cultura” y por “lo cultural”.

La cultura, según señala Remy, es una manera colectiva de definir lo posible, lo legítimo y lo normal, que constituye una suerte de stock de ideas y valores que orientan subjetivamente las conductas de los individuos. En este sentido, entendemos que la dimensión cultural es una dimensión que traspasa todas las esferas de la vida social, desbordándolas: en cada una de sus prácticas cotidianas, los individuos, despliegan una serie de formas de conocer y de interpretar la realidad, formas que tienen una cierta correspondencia con una determinada colectividad y que dan cuenta de un *modelo cultural* específico.

La descripción de la lógica del modelo cultural que subyace en una determinada práctica es el objetivo del AEC. Se trata pues de desentrañar y comprender los sistemas de sentido típicos que orientan los comportamientos de los sujetos, los cuales se encuentran internalizados en las mentes de los sujetos como esquemas de pensamiento y acción, y son socialmente reproducidos o transformados (resistidos).<sup>78</sup>

La cultura alude a dichas estructuras de pensamiento que constantemente clasifican y jerarquizan la experiencia social. La cultura además, provee los principios organizadores a partir de los cuales realizamos permanentemente las distinciones simbólicas que otorgan sentido a la realidad que vivenciamos.

Tales principios organizadores son diferentes de un grupo social a otro, aunque, lógicamente, siempre existen principios compartidos por todo el colectivo social, lo que permite mantener un nivel de cohesión social mínimo. Esta diferenciación nos indica la co-existencia de muy diferentes modalidades de integración a la vida social, asociadas a ‘pertenencias’ diferentes y por ende a patrones de socialización diferentes, lo que implica la existencia de formas de clasificar, distinguir y jerarquizar la realidad específicas para cada grupo social; siendo de especial relevancia las distinciones asociadas a las pertenencias de género y nivel socioeconómico. El análisis estructural, en tal sentido, busca reconstruir la estructura simbólica de la producción de los diferentes discursos sociales que concurren al escenario social, procurando identificar las particularidades de cada uno

---

<sup>78</sup> Hierneaux, J.P. “Analyse structurale de contenu et modes culturels. Comment traiter des matériaux volumineux”, sc, mimeo, sf.

de ellos. Dichos discursos sociales, se expresan de muy diversas maneras pero nos centraremos aquí en una en particular : el texto.

El texto despliega o vehiculiza un modelo simbólico determinado. Este modelo, es una manifestación de ciertos sentidos culturales codificados, los cuales son posibles de descubrir a través de la identificación de índices de reglas de selección y combinación que evidencian una determinada estructura.

### ***Procedimiento Metodológico***

Veremos ahora cómo es el procedimiento de análisis utilizado en el AEC. Para este fin, ocuparemos como ejemplo dos textos elaborados por niños y niñas de características similares a las de los participantes en el estudio y que formaron parte de la prueba piloto (pretest). Hemos seleccionado un caso de resistencia y un caso de reproducción para este efecto<sup>79</sup>:

#### **Caso 1 : Magdenis (reproducción) 10 años**

“... **Dios** la castigó por su **maldad**. Nicole se **arrepintió** y le pidió **disculpas** a los **marimbós** y a Dios y todo volvió a ser **como antes** y todos estaban muy felices y contentos. Los insectos, las plantas y los animales, plantas, flores y todos volvieron al bosque y le **dieron gracias** a Dios por lo que hizo. Nicole se hizo **amiga** de todos los animales del bosque y jugaron y se reían y todos felices”

#### **Caso 2: Iván (resistencia) 9 años**

“Un día Marco lo **convencieron** los **marimbós** para que no siguiera destruyendo la naturaleza y dijo **prometo** no destruir la naturaleza y no la destruyó y **todos** estaban contentos porque nunca más destruyó la naturaleza y Marco **cumplió su promesa** y la **paz** llegó al bosque y ya no hubo más **guerra** en el bosque y quedó la paz y Marco era muy bueno y los animales **tranquilos**, **crecieron** los arboles y plantas y todo estuvo tranquilo en el bosque y Marco fue siempre **feliz**”

---

<sup>79</sup> Destacamos en los textos aquellos términos que hemos utilizado de alguna forma en el análisis que mostramos más abajo

Tal como hemos señalado anteriormente, lo que distingue claramente la existencia o no de reproducción al esquema disciplinario de los cuentos infantiles en un texto es la presencia de un agente reforzador indeterminado, en el caso número 1, podemos ver claramente que tal papel lo cumple el personaje “Dios” creado por la alumna. Es Dios quien restablece el equilibrio y es a él a quien los personajes agradecen su intervención.

El caso de resistencia que hemos seleccionado, es también bastante evidente. Según nuestra definición, la resistencia estaría asociada a la resolución del conflicto por parte de la misma comunidad que había dictado la norma transgredida (los marimbós o algún representante de los mismos), tal como podemos apreciar en el texto del caso número 2, en que la paz es restaurada luego de que la misma comunidad se encarga de “convencer” al transgresor, volviéndolo parte de la comunidad.

Después de esta breve descripción, presentaremos los pasos a seguir para el AEC. Seguiremos utilizando como ejemplos los textos anteriores.

### **La Unidad de Análisis**

El procedimiento metodológico consiste primero en una identificación y construcción de las unidades mínimas de significado.

Estas unidades mínimas elementales las encontramos en una serie de oraciones, frases y palabras que como producto de la combinación que tienen entre sí crean una nueva realidad o sentido. En este caso, nosotros hemos tomado cada final de cuento como un “texto cerrado”, es decir como una “realidad creada” independiente

En la tradición lingüística estructural la unidad mínima constitutiva de la lengua es el signo. El signo contiene una relación arbitraria entre un significante (palabra u objeto) y un significado (concepto). La significación de este signo está dada por esta primera relación y por la relación de combinación y diferenciación que el signo mantiene dentro de las cadenas asociativas que fijan el contenido semántico en una secuencia específica, que en este caso puede ser una frase, un párrafo, etc.

El análisis del texto en un comienzo comprende tres fases:

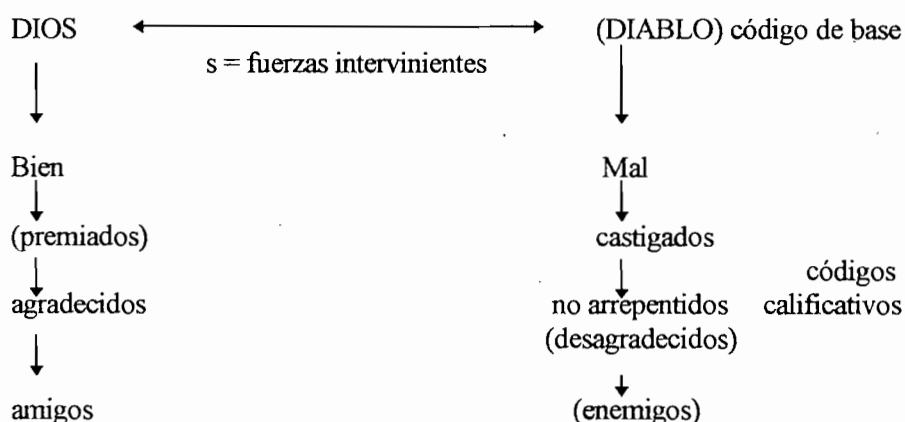
En primer lugar, apreciamos en el texto una serie de distinciones explícitas, unas aluden a personajes y realidades perceptibles y las llamamos **códigos de base**, otras designan atribuciones y propiedades a los códigos de base, a estas las llamamos **códigos calificativos**.

En segundo lugar, estas distinciones adquieren significado en relación a otras distinciones que le son opuestas y que pueden o no aparecer en el texto, en este último caso debemos inferir una distinción opuesta a la que aparece en el texto, y colocarla entre paréntesis ( ).

En tercer lugar, estas oposiciones se construyen como tal en una relación superior que las une en una totalidad común, que denominaremos eje semántico "s".

Ejemplo : Tomemos el caso 1 de reproducción, en el que tenemos dos ejes semánticos 'fuerzas intervinientes' y 'tiempo' :

a) Fuerzas Intervinientes:

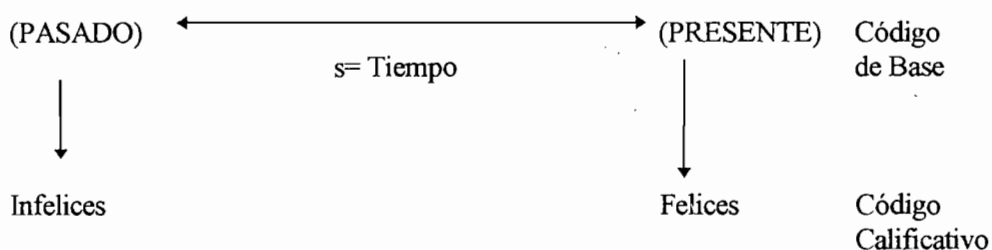


Según lo anterior, las fuerzas opuestas en el relato son las de Dios y las del Diablo, el bien y el mal se disputan entre sí a través de los humanos, dividiéndolos entre amigos y enemigos, los primeros han de ser premiados, mientras que los segundos han de ser castigados. Mediante este análisis podemos relevar la existencia de un modelo cultural bastante tradicional que enfatiza los aspectos mágico-religiosos por sobre los sociales: los marimbós no actúan en forma independiente, podemos decir que de alguna manera son actuados por estas fuerzas que se encuentran más allá de la realidad perceptible. Tras esta estructura de sentido, podemos encontrar

una organización de la realidad a partir de las categorías de 'lo sagrado' y 'lo profano' -ya señaladas por Durkheim- y de los 'santificadores' y de los 'profanadores' de la norma. El delito, es decir la transgresión de la norma por uno de los miembros de la comunidad, adquiere en esta estructura de sentido el carácter de 'profanación' y su expiación, por tanto, la connotación de purificación.

b) Tiempo :

Podemos apreciar también que otro eje semántico cruza el relato, se trata de un eje del tiempo señalado en el relato como un 'antes' y 'después': tras la intervención divina todo vuelve a ser como antes. La situación de transgresión provoca un desequilibrio, situación que queda en el pasado gracias a la acción divina, constituyendo un presente de equilibrio identificado con la felicidad.



### Condensación

Muchas de las frases, párrafos o incluso textos completos, se asocian a una misma realidad que las sintetiza. Frente a la diversidad aparente que vemos en el texto, podemos construir una unidad que condense la pluralidad de expresiones a un término común. Este término, como ya vimos mantiene una relación de oposición con otro.

Con un fin operacional tenemos un conjunto de relaciones de oposición o códigos que desprendemos del texto y que podemos reformular mediante condensación. Esto lo hacemos

cuando dos a más códigos de base pertenecen a un mismo registro semántico o cuando diversos códigos expresan con más detalle una misma realidad.

Así, tomamos por ejemplo dos códigos y vemos qué código podría expresar una nueva relación de oposición que condense las dos oposiciones anteriores. Este nuevo código por condensación lo llamaremos realidad construida y lo escribiremos entre comillas “ ”.

Ejemplo: Tomemos ahora el caso 2 de resistencia. Aquí podemos ver diferentes oposiciones las que trataremos de condensar en realidades construidas

Promesa ----- (No promesa) ---	/ realidad construida : “Relación con lo que se promete”
Cumplir ----- (No cumplir) ---	(cumplimiento-incumplimiento)
Contentos ..... (Descontentos)....	/ realidad construida : “Estado de ánimo individual”
Felices ..... (Infelices) .....	(felicidad-infelicidad)
Paz ..... Guerra .....	/ realidad construida : “Estado de la comunidad”
Tranquilidad ..... (Intranquilidad) .....	(desarrollo-estancamiento)
Crecimiento ..... (Estancamiento) .....	crecimiento
Todos..... (Sólo uno) /	realidad construida : “Bienestar de...”
	(Bien común-Bien individual)

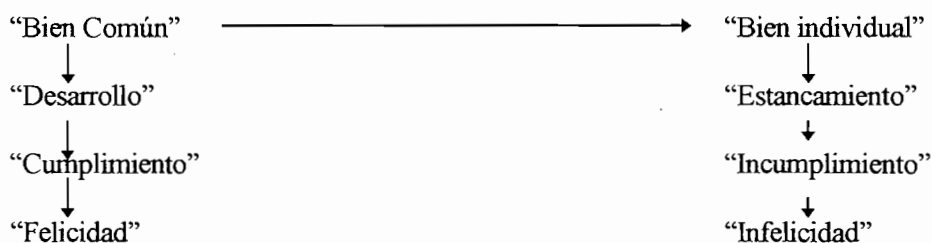
Ahora bien, tanto los códigos de base como los códigos calificativos, constituyen cada uno una totalidad calificativa que sintetiza la oposición entre las distinciones y que denominamos **eje calificativo**.

Por otra parte los enunciados de tales códigos que no aparecen en el texto son realidades por condensación , o bien, son enunciados que nosotros construimos y que son de oposición a un concepto que sí aparece en el texto. En el primer caso identificaremos los enunciados cerrándolos entre comillas y en el segundo caso cerrándolos entre paréntesis.

En base a lo anterior, podemos construir códigos de base, que constituyen una unidad de significado; seguidos de códigos de calificación que atribuyen propiedades a los primeros; seguidos a su vez por códigos de calificación que describen propiedades sobre el anterior.

Podemos de esta manera establecer relaciones entre distintas calificaciones que provienen de un mismo código de base, constituyéndose estos últimos en ejes, en la medida que desde el punto de vista del eje de calificaciones las realidades del código de base adquieren la suma de propiedades o atributos contenidos en la oposición del eje de calificación.

Ejemplo: Veamos, entonces, como quedarían constituidos los ejes semánticos del texto número 2, después de las condensaciones que realizamos más arriba:



Así vemos, como el bien común, es decir el bien de 'todos', se encuentra asociado al cumplimiento por parte de los individuos de una 'promesa', promesa que podemos vincular claramente a la idea de contrato social. Es, en este sentido, el contrato social entre los miembros de una comunidad, lo que permite mantener la paz y la tranquilidad, condiciones necesarias para el crecimiento es decir el desarrollo, opuesto al incumplimiento de la promesa-contrato, que sólo conduciría al estancamiento y a la infelicidad. Sólo el bienestar común puede garantizar en última instancia el bienestar individual. Es la comunidad la que se encuentra encargada de 'convencer' a sus miembros de la primacía del bien común por sobre el bien de sólo unos pocos, es la comunidad quien lleva a cabo esta acción, es la comunidad la que hace cumplir la Ley.

## Esquema Accional

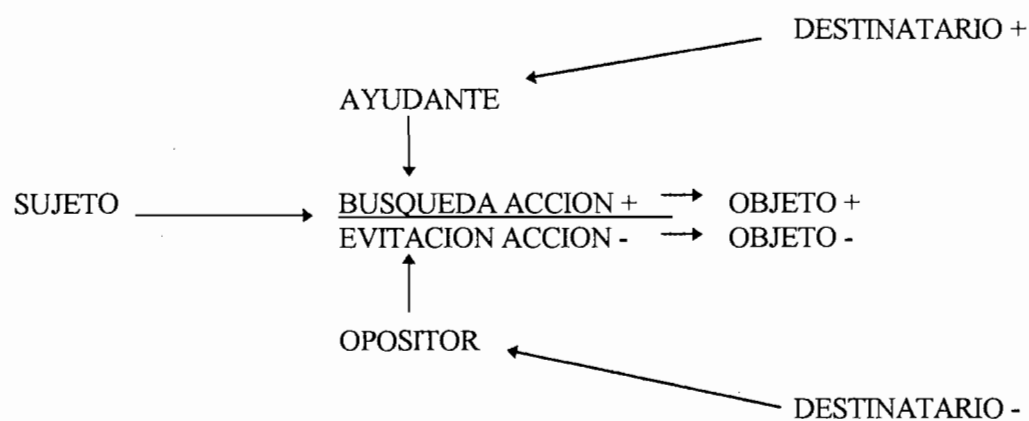
Como habíamos señalado anteriormente, las estructuras de sentido que procuramos relevar con el AEC, son esquemas cognitivos que operan sobre la base de la distinción binaria y que nutren y orientan las prácticas de los actores sociales. Hemos revisado recién un procedimiento de análisis que nos permite develar las oposiciones fundamentales (distinciones binarias) que se encuentran subyacentes en un texto.

Ahora bien, podemos ver que el tipo de texto que analizaremos en esta investigación, corresponde a un texto muy dinámico, un relato en el que diferentes personajes que se oponen y asocian entre sí concurren a un escenario común en el cual desempeñan determinados roles, conformando un esquema accional que otorga sentido a la historia contada durante el relato. El AEC, nos permite dilucidar dicho esquema accional, identificando las oposiciones y asociaciones de unos y otros sujetos dentro del texto.

En este tipo de textos, uno de los personajes actúa como sujeto de la historia que se cuenta, se trata de un personaje que persigue algo dentro de la historia, un personaje que busca conseguir un cierto objeto. Mediante el esquema accional, el AEC, trata de analizar la manera en la que tal Sujeto trata de alcanzar dicho Objeto, así como también se trata de identificar qué personajes o sujetos se oponen y asocian al protagonista en su prosecución.

En correspondencia con la concepción binaria de la realidad característica del AEC, cada uno de los elementos que componen el esquema accional de un relato presenta su correspondiente contradefinición y se encuentra asociado a una serie de códigos calificativos.

Los elementos que conforman dicho esquema son los siguientes:



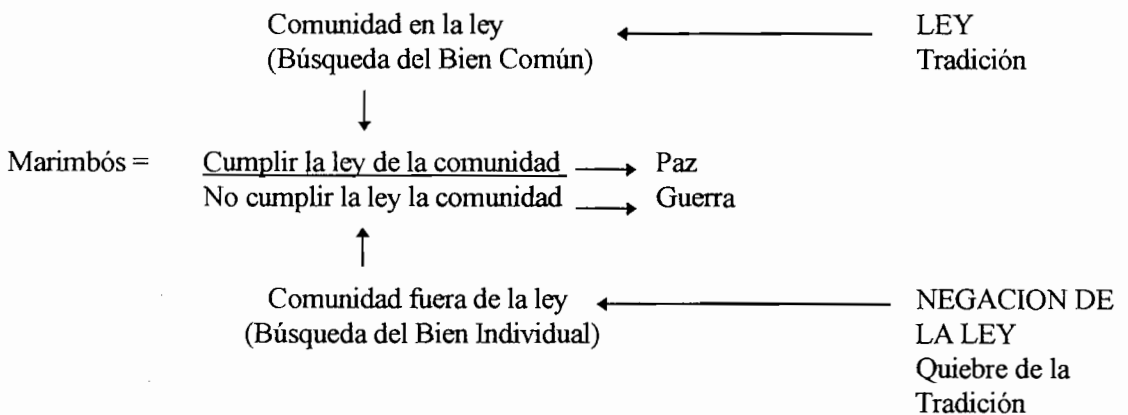
Según podemos apreciar en el esquema anterior, al Objeto Positivo que es deseado y buscado por el Sujeto, se le opone un Objeto Negativo el cual debe ser evitado. Al Ayudante, que interviene favoreciendo la acción que conduce al Sujeto al Objeto Positivo, le corresponde un Opositor, que pretende que el Sujeto persiga el Objeto Negativo y trata de evitar que el Sujeto consiga el Objeto Positivo. Finalmente, podemos apreciar la presencia de un Destinatario Positivo y de un Destinatario Negativo, los que actúan como mandatarios del Ayudante y del Opositor, respectivamente.

Ejemplo: Veamos ahora el esquema accional de ambos textos: reproducción y resistencia.

Caso 1 : Reproducción



Caso 2 : Resistencia



La diferencia entre un esquema y otro se hace evidente mediante este análisis. Podemos ver como estamos ante dos modelos culturales claramente distintos. Por un lado, las fuerzas del bien y del mal actúan sobre los marimbós influenciando sus acciones, conduciendo a unos al camino del cumplimiento de la ley de Dios y a otros a su transgresión, es decir, al pecado. Mientras que por el otro, se enfatiza la presencia de la Ley y su Negación: es la Ley la que dicta a la comunidad las normas necesarias para obtener el bien común y de esa forma mantener la paz y evitar la guerra, es decir el conflicto, base para el crecimiento o desarrollo.

### **Ejes cruzados y productos axiales.**

Es posible construir relaciones cruzadas entre dos o más ejes de calificación, las que originan a su vez nuevas realidades (producto axial) que dan como resultado una estructura de combinación "cruzada".

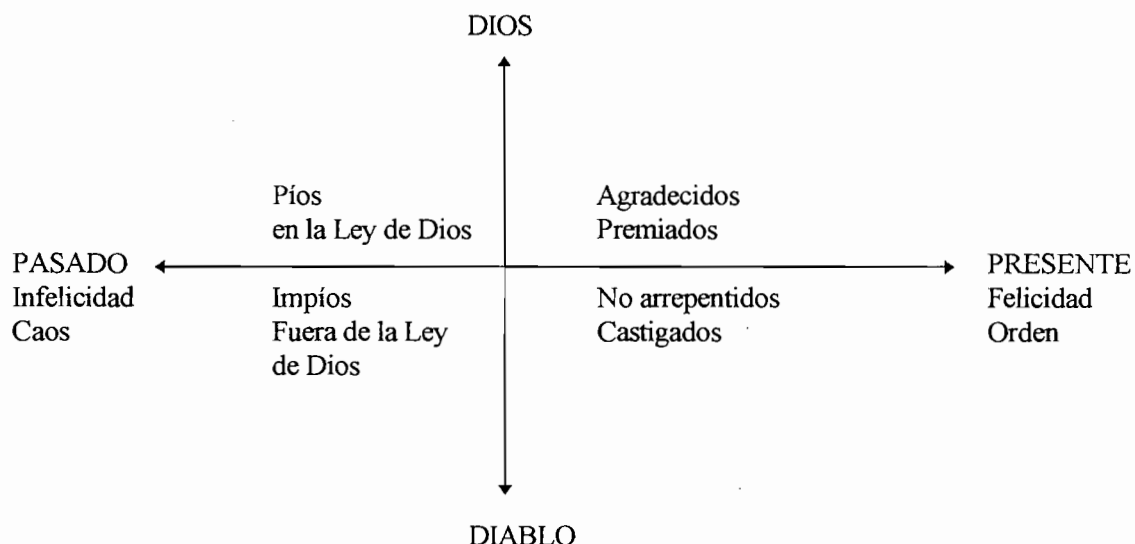
Podemos distinguir en un mismo texto dimensiones o ejes que corresponden a las nociones de **tiempo, espacio y actantes (actores)**; dimensiones que el interlocutor califica de acuerdo a la combinación que establece entre ellas.

Así, los calificativos o propiedades para referirse al eje de los actantes s=fuerzas que intervienen (Dios y Diablo) -tomando como ejemplo al caso 1 de reproducción- serán diferentes y encontrarán su sentido en relación a otros ejes como son el tiempo y el espacio.

Al realizar el cruce entre dos ejes semánticos se originan cuatro realidades teóricas o **productos axiales**, estas cuatro realidades teóricas o productos axiales podemos identificarlas recurriendo a categorías construidas por condensación o a frases calificativas que tomamos del texto. También es posible construir matrices mediante el cruce de más de dos ejes semánticos entre sí, dando origen a tantas realidades teóricas como combinaciones posibles en la matriz.

En algunas ocasiones, una o más realidades teóricas no aparecen en el texto, en tal caso, hablamos de 'realidad incógnita' o 'realidad X', la que es posible de despejar a través de una hipótesis provisoria que deberá ser corroborada mediante el análisis del texto.

Ejemplo: Tomaremos el caso 1 de reproducción y cruzaremos el eje de actantes s=fuerzas intervinientes con el eje de tiempo s=tiempo



Según el esquema anterior podemos ver que nos encontramos ante cuatro realidades diferentes marcadas cada una de ellas con términos asociados a calificaciones específicas (píos-impíos, premiados-castigados). Así la realidad identificada como 'pasado en Dios' es la realidad que en el presente se transforma en la situación de los premiados, los que cuentan con la bendición divina, razón por la cual se encuentran agradecidos con Dios quien ha logrado restaurar el equilibrio roto por el transgresor. Opuesta a estas realidades se encuentra la situación de los impíos o transgresores que se encuentran influenciados por el mal representado bajo la figura del Diablo, ellos en el presente tras no mostrar arrepentimiento serán castigados por Dios. Como podemos ver en este modelo cultural es la justicia divina -y no la justicia de los hombres- la que logra restablecer el orden y dar sentido a la norma impuesta a la comunidad, se trata de un modelo cultural tradicional.

**RESULTADOS  
DE LA  
INVESTIGACION**

## **1. CARACTERIZACION DE LA MUESTRA : LA “ESCUELA A” Y LA “ESCUELA B”**

En primer lugar, realizaremos una breve descripción de las escuelas que participaron en nuestra investigación.

Con el objeto de salvaguardar el anonimato de las mismas, hemos decidido denominarlas "Escuela A" y "Escuela B".

El criterio de selección de la *Escuela A*, fue el de su ubicación en una de las comunas más populares de Santiago. Se tomó contacto directamente con la Municipalidad, para posteriormente hacer entrega del proyecto al director de la escuela y al Departamento de Educación Municipal. Se trata de una escuela básica municipalizada, ubicada en una de los bolsones de pobreza de la comuna, que corresponde a una de las poblaciones más antiguas de la misma y con mayor tradición histórica, pues se trata de una de las primeras 'tomas' de Santiago.

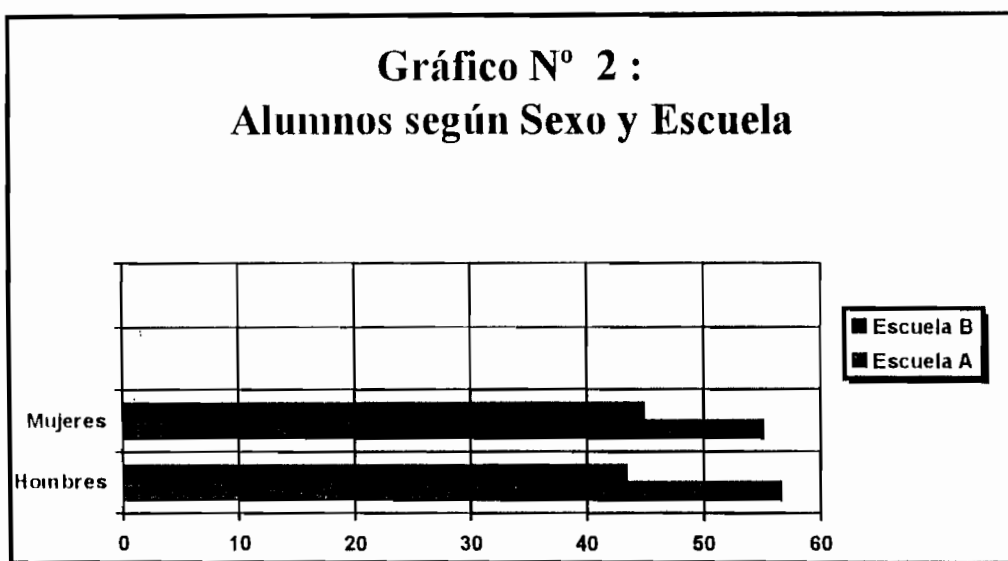
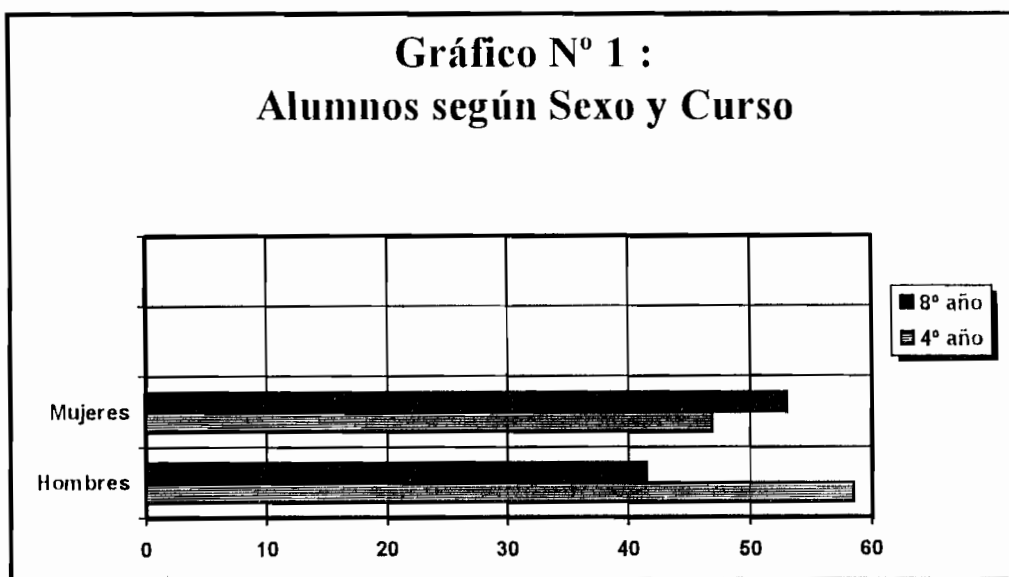
La *Escuela B*, por su parte, es uno de los colegios particulares más exclusivos del país, con una tradición que data de más de sesenta años. Colegio particular pagado bilingüe, ubicado en una comuna media-alta, y dirigido a estudiantes de los sectores más acomodados de la capital.

Con la colaboración de las autoridades de dichos establecimientos, fueron seleccionados cuatro cursos mixtos : un cuarto y un octavo año básico para cada colegio.

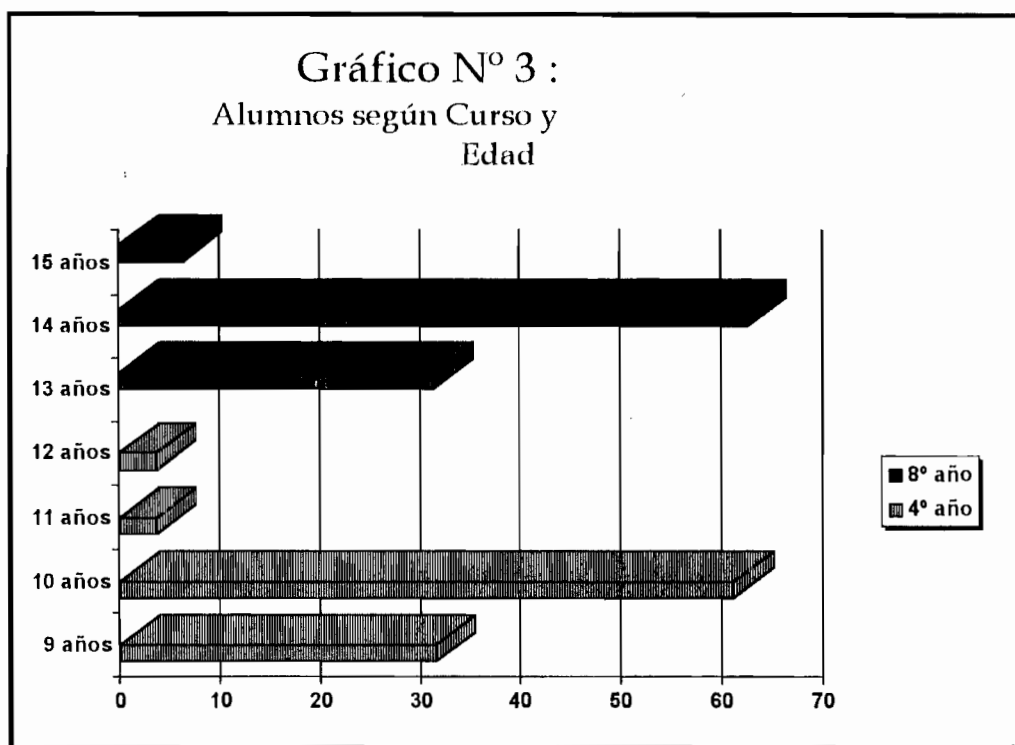
Nuestra muestra quedó entonces constituida, por un total de 102 casos. Es decir 102 alumnos y alumnas de las escuelas antes mencionadas, de los cuales se pudo obtener datos

fidedignos de las tres pruebas aplicadas y que tras examen de la prueba de respuestas al azar, fueron considerados como casos válidos.

La composición de la muestra según las variables género, curso y nivel socioeconómico, como veremos en los gráficos siguientes, es bastante similar en la Escuela A y en la Escuela B



Como podemos apreciar en el Gráfico 4, las edades de los alumnos se mantienen en general en el promedio por curso, siendo muy pocos los casos que se elevan por sobre la media:



## 2. REPRODUCCION Y RESISTENCIA AL ESQUEMA DISCIPLINARIO DE LOS CUENTOS INFANTILES DE LOS LIBROS DE TEXTO

Tal como señaláramos en la Introducción y en el Marco Metodológico de esta Tesis, dos de nuestros objetivos y cuatro de nuestras hipótesis están orientados a la indagación de posibles diferencias entre las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI asociadas a las variables: género, edad, nivel socioeconómico, tiempo de permanencia en la escuela, autoestima (vinculada a Locus de Control) y conducta y calificaciones en la escuela.

A partir del análisis de los datos proporcionados por los textos elaborados por los niños y niñas participantes en el estudio, se construiría un perfil de los alumnos(as) tendientes a la reproducción y otro de los alumnos(as) tendientes a la resistencia.

No obstante, como veremos en las siguientes páginas, tras los análisis de las frecuencias, los cruces de variables y las pruebas de significación estadística, no se encontraron diferencias substantivas entre quiénes reproducen y quiénes resisten al EDCI.

Hombres y mujeres, alumnos(as) de nivel socioeconómico bajo y de nivel medio-alto, menores y mayores, alumnos(as) del primer y segundo ciclo de Enseñanza Básica, alumnos con y sin problemas conductuales, todos estos sin la mayores distinciones reproducen prácticamente en igual medida el EDCI.

Según lo anterior, pareciera ser que el dispositivo de control social -sutilmente enmascarado bajo la forma de currículum oculto y específicamente de cuento infantil moralizador- que hemos explorado en este estudio, resulta ser igualmente efectivo con todos los sujetos de su control.

Cabría, entonces, preguntarse ¿qué espacio queda para la resistencia? ¿qué caracteriza, qué distingue a los actores de la resistencia de los sujetos de control?

Dejaremos mientras tanto en suspenso algunos indicios de respuesta a estas interrogantes -surgidos del análisis cualitativo de los textos- y nos adentraremos en el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en la investigación.

Invitamos al lector(a) a revisar el análisis estadístico que presentaremos a continuación, en el que ofrecemos una mirada global de la reproducción y de la resistencia al EDCI. Primera visión que complementaremos más adelante con el análisis cualitativo de los textos producidos por los alumnos(as).

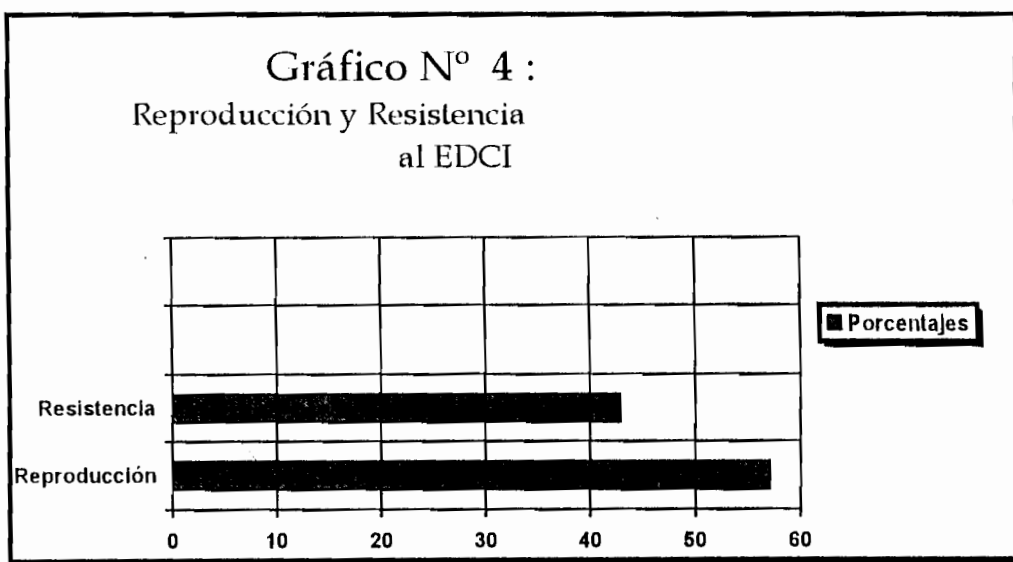
### 3. CARACTERISTICAS GENERALES

#### DE LOS CUENTOS ELABORADOS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS

Tal como hemos visto a lo largo de esta Tesis, lo que distingue, lo que diferencia, lo que constituye el núcleo básico del Esquema Disciplinario de los Cuentos Infantiles Moralizadores de los Libros de Texto, es la presencia en el relato del **agente reforzador indeterminado**.

Es así como la definición operacional de la reproducción al EDCI, considera la presencia de este tipo de agente -fuerza impersonal, justicia divina, naturaleza, etc.- como el sello distintivo que permite diferenciar a este tipo de textos de los casos de resistencia, los que se caracterizan por la inclusión en el relato de un **agente reforzador determinado** -la comunidad que ha dictado la norma-.

Analizaremos a continuación las frecuencias de reproducción y resistencia obtenidas tras el análisis de los textos elaborados por los alumnos(as) que participaron en la investigación, que podemos apreciar en el siguiente gráfico:



Como podemos apreciar en el gráfico de más arriba, la frecuencia de reproducción al EDCI alcanza casi el 60% de los casos, mientras que la resistencia bordea el 40%. Veremos más adelante que esta proporción se mantiene sin grandes variaciones que pudiesen vincularse a alguna de las variables consideradas en el estudio.

Con respecto a los tipos de agente reforzadores construidos por los alumnos(as), tanto determinados como indeterminados, los hemos clasificado de la siguiente manera:

#### **AGENTE REFORZADOR INDETERMINADO**

**Dios, Fuerza Impersonal, la Naturaleza**

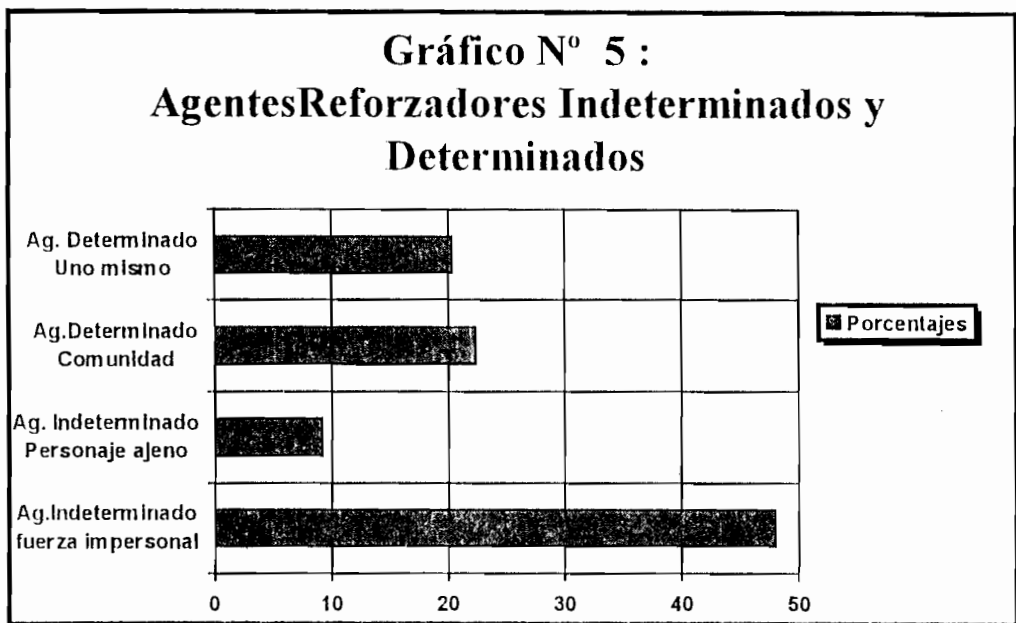
**Personaje ajeno a la comunidad que dicta la norma**

## AGENTE REFORZADOR DETERMINADO

La comunidad (los marimbós)

El personaje principal (autocastigo o arrepentimiento)

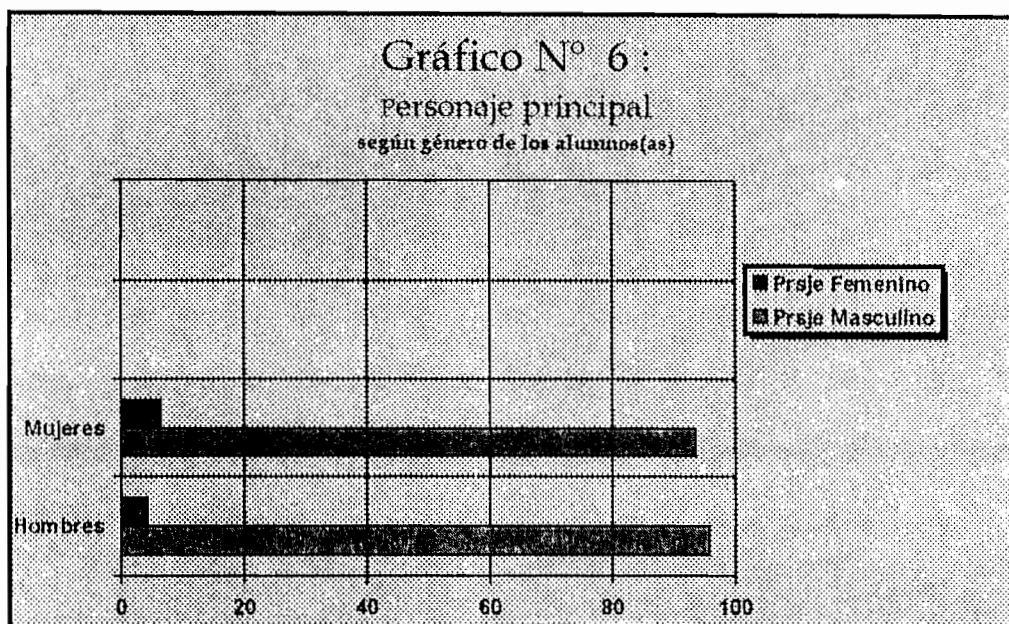
Podemos ver que en el caso de la reproducción, los alumnos utilizan en su mayoría el mismo tipo de agente indeterminado que se emplea con mayor frecuencia en los cuentos infantiles de los libros de texto. Agentes indeterminados tales como Dios, la naturaleza, las fuerzas impersonales aparecen con mayor asiduidad en los relatos de los niños(as) que personajes ajenos a la comunidad (como por ejemplo sería el caso de un extranjero).



Otra de las características de los cuentos infantiles de los libros de texto, es la reiterada inclusión de personajes masculinos como protagonistas de los relatos. Por esta razón, una de las variables que consideramos en el análisis de los textos elaborados por los niños y niñas fue la del género del personaje principal.

Como era de suponer, la mayor parte de los textos construidos por los alumnos(as) son protagonizados por personajes masculinos -en general humanos y menores de edad- alcanzando el 94.7% de los casos.

Según como podemos apreciar en el gráfico siguiente, al comparar los textos elaborados por los niños con los elaborados por las niñas participantes en el estudio, no se encontraron mayores diferencias en la asignación del género del personaje principal.



Tampoco se registraron en este aspecto diferencias según nivel socioeconómico o edad de los alumnos(as). Prácticamente todos y todas, asumen que los personajes principales de los cuentos son siempre masculinos.

#### **4. ANALISIS DE LAS FRECUENCIAS DE REPRODUCCION Y RESISTENCIA AL EDCI**

En esta sección, procederemos a analizar las diferencias de frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI, en función de nuestras variables e hipótesis de investigación.

En primer lugar, analizaremos la incidencia de las variables género y nivel socioeconómico en las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI.

Posteriormente, daremos paso a la contrastación de las hipótesis de investigación en base a los datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de medición, a fin de evaluar la pertinencia de la construcción de un perfil de los alumnos tendientes a la reproducción y de los alumnos tendientes a la resistencia.

Con respecto a la variable género, como podemos apreciar en el gráfico siguiente, no se encontraron diferencias significativas entre las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI registradas en hombres y mujeres. Encontramos proporciones de reproducción y resistencia similares en ambos géneros, siendo relativamente mayor -58.3% contra un 55.3%- la reproducción en el caso de los varones.

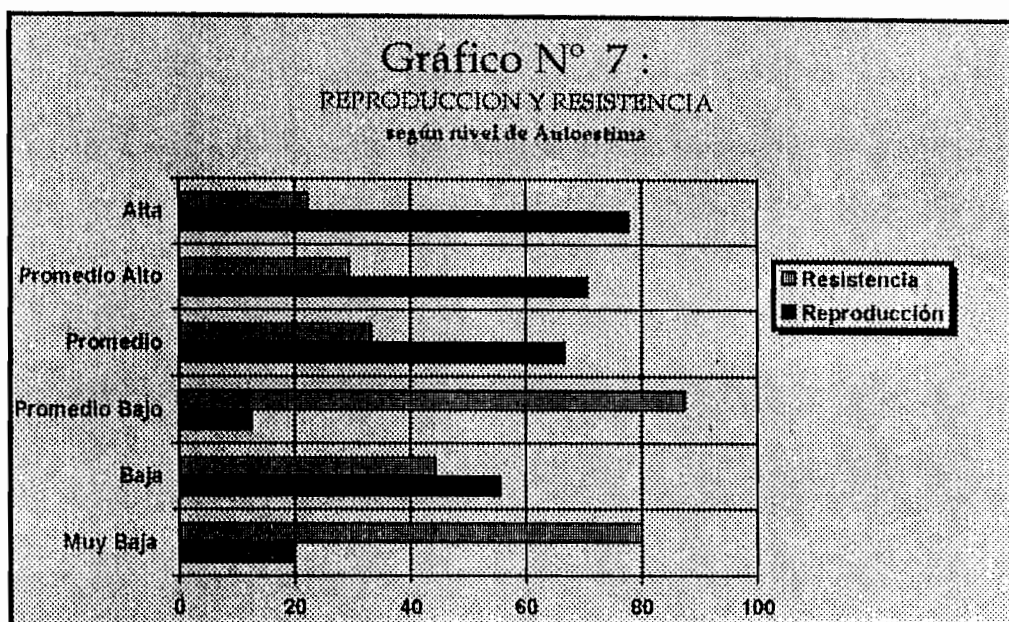
La misma situación anterior se presenta en el análisis de las variaciones de frecuencias dadas según la variable nivel socioeconómico. Si bien los alumnos(as) del nivel socioeconómico medio-alto registran una reproducción mayor que la hallada en los alumnos(as) de nivel socioeconómico bajo, esta diferencia no es estadísticamente significativa. En otras palabras, las diferencias encontradas entre un estrato y otro pueden ser debidas al azar, los datos no permiten afirmar con propiedad la existencia de una relación entre las variables nivel socioeconómico y reproducción al EDCI.

Según habíamos señalado anteriormente, hemos considerado en este estudio algunas variables que, según nuestro Marco Teórico, estarían asociadas a posibles diferencias de frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI.

Una de las variables que habíamos considerado como relevante en este sentido era la autoestima, la que habíamos vinculado teórica y conceptualmente al Locus de Control.

Según lo que habíamos establecido en nuestra hipótesis I, una alta autoestima se encontraría asociada a un locus de control interno, es decir, a una forma de atribución causal interna, y por ende al desarrollo de una moral más autónoma.

En este sentido, habíamos supuesto, originalmente, que un nivel alto de autoestima estaría asociado a un locus de control interno y, por ende, a una mayor tendencia a la resistencia al EDCI. No obstante, como podemos apreciar en el gráfico siguiente, contrario lo que habíamos pensado en un principio, es la **baja autoestima** la que aparece asociada a una mayor resistencia al EDCI:



El resultado obtenido del cruce de estas variables nos resulta bastante sorprendente.

Si bien, teóricamente, podemos suponer que la tendencia a desarrollar un locus de control interno, se encuentra asociada a la presencia de un alto nivel de autoestima; y que, por tanto, es posible, aunque de forma indirecta medir la variable locus de control mediante la aplicación de un instrumento diseñado originalmente para la medición de la autoestima, creemos que los resultados obtenidos mediante dicha estrategia metodológica, no permiten concluir fehacientemente la naturaleza de la relación existente entre locus de control y niveles de reproducción y resistencia al EDCI.

Consideramos que para la verificación de esta hipótesis, sería necesario realizar, en un estudio posterior, una readecuación del diseño de investigación que contemplase la inclusión de variables alternativas y que contase con un instrumento de medición específico para el estudio del locus de control en menores. Creemos que tales modificaciones permitirían un análisis más certero de la relación dada entre estas dos variables.

La segunda hipótesis formulada en nuestro estudio, dice relación con la edad de los sujetos de investigación. Según lo que habíamos visto en el Marco Teórico y en el Marco Metodológico de la Tesis, la variable edad estaría asociada al desarrollo del juicio moral en el niño(a).

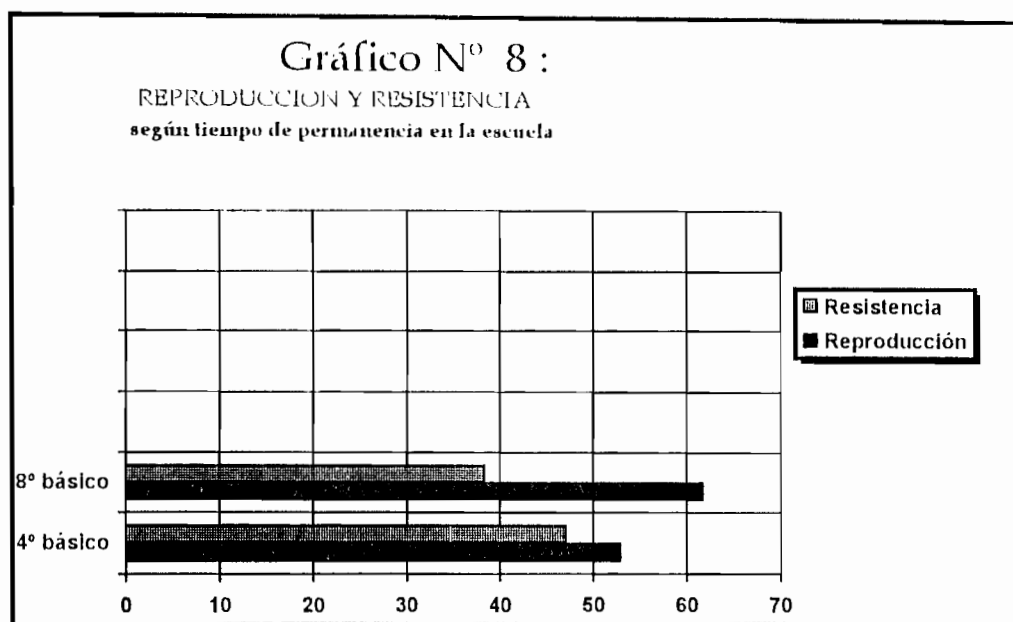
Según los planteamientos de Piaget, a medida que el niño(a) crece e incorpora las normativas del grupo social en el que se encuentra inserto, desarrolla una moral más autónoma.

En base a lo anterior, habíamos planteado tentativamente que los alumnos mayores presentarían una tendencia más pronunciada a la resistencia al EDCI que los alumnos menores.

Pero tal como lo habíamos señalado al comienzo de este apartado, no encontramos tampoco en esta variable diferencias significativas entre las frecuencias de reproducción y resistencia.

Recordemos que en una tercera hipótesis, habíamos considerado la variable "tiempo de permanencia en la escuela". En dicho planteamiento, habíamos asociado el mayor tiempo de permanencia en la escuela a la reproducción al EDCI, dado que ésta implica un mayor número de años de exposición al disciplinamiento escolar y, por tanto, una tendencia a una mayor adaptación a la normativa escolar y a la reproducción de los valores contenidos en el currículum oculto.

Según como podemos ver en el gráfico que presentamos a continuación, tampoco encontramos diferencias significativas en las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI asociadas a esta variable.



Si bien podemos notar algunas diferencias relativas, éstas no presentan significancia estadística, es decir, se trata de probablemente de diferencias azarosas.

Finalmente, nuestra última hipótesis cuantitativa, consideraba la variable "desórdenes conductuales". Dicha variable había sido medida mediante la aplicación del Método Rutter y de un cuestionario sobre problemas disciplinarios en la escuela, especialmente elaborado para estos efectos.

Habíamos planteado tentativamente que la presencia de problemas conductuales podía incidir en una mayor tendencia a la resistencia la EDCI, entendiendo que dichos desórdenes - desde la perspectiva foucaultiana- pueden ser considerados como formas de resistencia a la normativa impuesta por la escuela y la familia.

Para el análisis de los resultados de la aplicación del Método Rutter, tal como lo habíamos establecido en el Marco Metodológico, se estableció como criterio para la clasificación de los alumnos en 'individuos con desórdenes conductuales' e 'individuos sin desórdenes conductuales' el nivel crítico 19<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ver Marco Metodológico página 85

Según dicho criterio se llegó a establecer que un 8% de los alumnos(as) participantes del estudio presentaban algún tipo de desórdenes conductuales.

En base a esta distinción, analizamos las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI. Como podemos ver en el gráfico que presentamos a continuación, los alumnos(as) que registran algún nivel de desorden conductual, resisten con mayor frecuencia el EDCI que los alumnos(as) sin problemas conductuales. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Ahora bien, considerando las Sub-Escalas "desórdenes conductuales antisociales" y "desórdenes conductuales neuróticos", tampoco encontramos grandes variaciones en las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI.

Para el análisis de la incidencia de la variable 'problemas disciplinarios escolares' en la reproducción y resistencia al EDCI, se construyeron dos índices en base a las preguntas del cuestionario: 'desafío a la autoridad' e 'interrupción de la clase'<sup>2</sup>. De esta forma, se indagó la posible asociación entre las frecuencias de reproducción y EDCI atribuidas a la incidencia de estas variables. Tampoco se presentaron en este sentido diferencias substantivas en las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI.

En conclusión, nuestras hipótesis de investigación, que planteaban originalmente la existencia de variaciones estadísticamente significativas en las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI asociadas a las variables antes mencionadas, **no han sido corroboradas**, según como se desprende del análisis cuantitativo de los datos proporcionados por los instrumentos de medición aplicados en este estudio.

Con respecto a nuestra pregunta de investigación, cabe señalar en resumen que, los antecedentes revelados por la investigación, estarían indicando que el dispositivo de control social : "esquema disciplinario de los cuentos infantiles de los libros de texto", tendría un efecto bastante notorio en los alumnos y alumnas de las escuelas participantes del estudio, alcanzando casi el 60% de los casos.

---

<sup>2</sup> El índice 'desafío a la autoridad' considera los ítems 27, 29, 32, 33 y 35 del Método Rutter. Mientras que para la construcción del índice 'interrupción de la clase' se consideraron las preguntas 28, 30, 31 y 34. Ver anexo.

No se aprecian diferencias significativas entre quiénes resisten y quiénes reproducen al EDCI considerando las variables: género, edad, nivel socioeconómico, tiempo de permanencia en la escuela y conducta y calificaciones escolares (desórdenes conductuales).

Sólo la variable autoestima, asociada a Locus de Control, aparece relacionada a las frecuencias de reproducción y resistencia al EDCI.

No obstante, como señaláramos anteriormente, creemos que sería necesario para la contrastación de nuestra hipótesis número 1, la construcción y aplicación de un nuevo instrumento de medición especialmente diseñado para la medición de locus de control en niños y niñas de Enseñanza Básica.

Por lo tanto, dado que los datos proporcionados por la investigación, indican la inexistencia de distinciones significativas entre los alumnos(as) tendientes a la reproducción y los alumnos tendientes a la resistencia al EDCI, consideramos que la construcción de un perfil de estos, no resulta procedente, puesto que carece de sentido.

## PERSPECTIVA CUALITATIVA<sup>1</sup>

A continuación procederemos al análisis cualitativo de los textos y a la contrastación de nuestra quinta y última hipótesis referente a la incidencia de los patrones de socialización diferenciadores en la reproducción y resistencia al EDCI.

Realizaremos en primer lugar una breve descripción de las formas de reproducción y resistencia encontradas en los textos elaborados por los niños y niñas de las Escuela A y B, procurando relevar las distintas imágenes de sociedad presentes en dichos textos, las que complementaremos posteriormente con los antecedentes proporcionados por el Análisis Estructural de Contenido de los textos seleccionados.

Para analizar las imágenes de sociedad subyacentes en los textos construidos por los niños y niñas participantes del estudio, hemos focalizado nuestra atención en algunos elementos de los textos que nos han parecido especialmente relevantes.

Luego de seleccionar aquellos finales de cuento que consideramos más representativos de los casos de reproducción y resistencia al EDCI, respectivamente, procedimos a analizar sus contenidos en base al siguiente esquema:

En primer lugar, tomamos en consideración el tipo de agente reforzador que los alumnos(as) introducen en los textos, distinguiendo entre agente reforzador determinado e indeterminado, para posteriormente, analizar las formas particulares de reproducción y resistencia al EDCI registradas en dichos textos.

En segundo lugar, analizamos los valores y conceptos que en el relato aparecen asociados a la norma, a la transgresión, al agente reforzador y a la comunidad. En base a dichos antecedentes, procuramos reconstruir las imágenes de sociedad y los modelos culturales subyacentes en los textos.

---

<sup>1</sup> Recomendamos al lector revisar antes el capítulo: "Análisis Estructural de Contenido: Una aproximación sociológica al texto", página 90.

## LA REPRODUCCION Y LA RESISTENCIA AL MENSAJE DISCIPLINARIO DE LOS CUENTOS INFANTILES:IMAGENES DE SOCIEDAD Y ANALISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO

En el caso de la reproducción al EDCI, los agentes reforzadores mayormente empleados en los textos, tanto por los niños como por las niñas, son las figuras de Dios y la Naturaleza. La imagen de Dios aparece siempre asociada a la del padre, mientras que la de la Naturaleza a la de la madre.

Dios, en los cuentos construidos por los alumnos(as) interviene a veces de forma directa y en otras a través de intermediarios como el caso de los ángeles.

Por su parte, la Naturaleza, cuando interviene en el relato en forma directa, aparece en los textos representada como una bella mujer. En algunas ocasiones, cuando el personaje principal resulta ser un varón (como en la mayor parte de los casos) éste es cautivado por la 'angelical'<sup>2</sup> figura de esta mujer.

Una forma indirecta de intervención de la Naturaleza en los cuentos elaborados por los niños y niñas, es la introducción en el relato de animales, vegetales u objetos inanimados que adquieren características humanas -incluso en algunos textos éstos aparecen conformando sus propias comunidades-.

En algunos relatos, irrumpen 'voces' misteriosas que instan al personaje transgresor a retomar la senda del 'buen camino'. Si bien, las figuras de Dios o de la Naturaleza no aparecen explícitamente en este tipo de textos, cabe atribuirles a éstos la autoría de estas acciones reestablecedoras del orden social quebrantado. También es posible considerar a éstas como la 'voces de la consciencia' de los personajes, que como debemos recordar no son sino el super-yo freudiano, es decir la internalización de la autoridad paterna -que actúa como representante del orden social-.

En otros casos, encontramos fuerzas impersonales que castigan al personaje principal de manera indirecta aunque ciertamente bastante efectiva : árboles que se caen sobre el personaje, 'accidentes', trampas que cazan al 'cazador', etc.

---

<sup>2</sup> Empleamos el término 'angelical' puesto que aparece en varios de los textos elaborados por los alumnos(as)

Otro tipo de agente indeterminado, y por ende indicador de reproducción al EDCI, es el de la aparición de personajes ajenos a la comunidad que dicta la norma.

Encontramos, en este sentido, algunos relatos en los que se muestran sabios venidos de otras tierras que procuran reencausar la conducta del personaje transgresor. Incluso extraterrestres y fantasmas que revelan visiones de un futuro amenazador para el personaje principal si éste no demuestra arrepentimiento y no respeta la norma impuesta por la comunidad. En otros casos, este personaje 'extranjero', está representado por una mujer que, obviamente, logra conquistar al personaje transgresor y transformarlo en un miembro adaptado a la normativa de la comunidad.

Como podemos apreciar, la reproducción al EDCI adquiere en los relatos muy diversas formas. No obstante, todas éstas comparten el núcleo común del agente indeterminado: quién sanciona o logra que el personaje se conforme a la norma socialmente impuesta es siempre un elemento -personaje o fuerza- externo, y por tanto ajeno a la comunidad que dicta la norma y a la que pertenece originalmente el personaje principal.

Las normas, en este tipo de relatos contruidos por los niños y niñas, al igual que en el EDCI, se encuentran ligadas a sanciones que provienen de agentes extranaturales, y por tanto extrasociales.

Con respeto a las formas de resistencia al EDCI halladas en los textos elaborados por los alumnos(as), queremos relevar las siguientes características generales:

Primero, encontramos casos en que los agentes determinados son emisarios específicos de la comunidad que dicta la norma.

Así, tenemos el caso de los 'sabios' o los ancianos de la comunidad, quiénes instan al sujeto a corregir su conducta y conformarla a la norma grupal. La sanción en este caso es más bien de índole restitutiva, el personaje principal se ve obligado a reparara el daño ocasionado a la comunidad.

En otros relatos, aparecen también sanciones de índole punitivo -como el encarcelamiento o el destierro- en este caso los agentes determinados resultan ser 'policías' o 'los encargados'.

En ambos casos, no actúa la comunidad en forma directa sancionando al sujeto infractor, sino que a través de sus autoridades e instituciones especialmente constituidas para esos efectos.

Otro aspecto de especial relevancia, es el hecho de que en los textos en que es la comunidad la que sanciona directamente al sujeto transgresor, se plantea la existencia de una especie de transición desde la niñez o juventud hasta la adultez, este paso se relaciona con el proceso de adaptación social el que de alguna manera se ve 'acelerado' por la intervención de la comunidad.

Después de haber presentado esta visión global de las formas de reproducción y resistencia halladas en los finales de cuento contruidos por los niños y niñas participantes en el estudio, procederemos a relevar y analizar las imágenes de sociedad y los modelos culturales subyacentes en dichos relatos, diferenciándolos según las variables género y nivel socioeconómico, a fin de evaluar la incidencia de éstas en las representaciones sociales de los niños y niñas de las escuelas A y B.

Al evaluar la incidencia de la variable género en la producción de diferencias substantivas en las formas de reproducción y resistencia al EDCI y en las imágenes de sociedad y modelos culturales subyacentes en los textos elaborados por los alumnos(as), no se hallaron distinciones en este aspecto que pudiesen ser asociadas a patrones de socialización diferenciadores por género.

En otras palabras, hombres y mujeres introducen en sus textos agentes reforzadores - determinados o indeterminados- bastante similares, así como también recrean en sus textos imágenes de sociedad bastante coincidentes entre sí.

Por lo que, se concluye que los patrones de socialización distintivos por género, no inciden mayormente ni en las formas de reproducción y de resistencia al EDCI y ni en las imágenes de sociedad subyacentes en los textos elaborados por los niños y niñas considerados en el estudio. Tanto las formas de reproducción y resistencia como las imágenes de sociedad según género resultan ser bastante homogéneas.

Por el contrario, al evaluar las formas de reproducción y resistencia al EDCl, las imágenes de sociedad y los modelos culturales subyacentes en los textos, según nivel socioeconómico de los alumnos, se han hallado diferencias substantivas.

Lo anterior nos estaría indicando la relevancia de los patrones de socialización distintivos para cada estrato socioeconómico, en la comprensión de las particularidades del mundo de las representaciones sociales infantiles.

Analizaremos a continuación las distinciones encontradas en las formas de reproducción, en las imágenes de sociedad y en los modelos culturales según la variable nivel socioeconómico.

En el caso de las formas de reproducción dadas en los alumnos(as) de nivel socioeconómico bajo, encontramos una fuerte presencia de agentes reforzadores indeterminados que aluden directamente a la figura de Dios y su antagonista el demonio.

Los textos de este grupo de niños(as) se encuentran claramente teñidos por el pensamiento mágico-religioso popular.

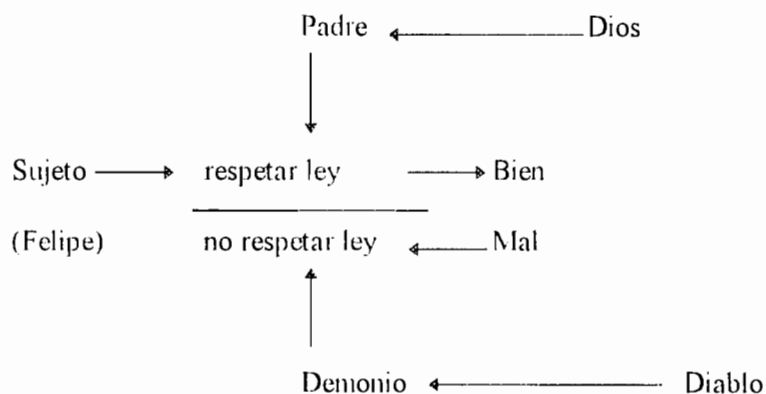
La inclusión de ángeles castigadores que cumplen mandatos divinos y la asociación de la transgresión de la norma a la idea de la existencia de "males" y demonios que se apoderan de los cuerpos de los sujetos, los que sólo logran alcanzar la redención mediante la oración, son claros ejemplos del predominio de un modelo cultural más bien tradicional, según como podemos apreciar en los extractos siguientes:

"... y se le apareció una **luz** bonita y era su **ángel de la guarda** y le dijo 'levántate a recuperar todo... o si no te daré un castigo muy feo que **Dios** me mandó a decirte'..." (Rita, 4º Básico, Escuela A)

"... Felipe cambiaría a la mañana siguiente, Felipe estaba tranquilo, pero cuando vio todo el mal que había hecho se enfureció y empezó a destruir las casas de los marimbós... en eso llegó su padre y le dijo 'hijo, ¿por qué haces tanto mal?' y Felipe le contestó 'porque un **demonio entró en mi cuerpo** papá'... '¿y cuál es la manera más apropiada de sacarlo?'... 'no hay manera padre y si no sale por su cuenta moriré'... y el padre muy angustiado **rezó para que se saliera el demonio** de Felipe y rezaba día y noche y cuando Felipe se acostó y el **Señor**

escuchó la oración del padre y le dijo sacaré ese mal de tu cuerpo Felipe... lo sacó y se fue, no alcanzaron a dar las gracias, pero Felipe oró y pidió perdón y no los arrasó ningún mal y vivieron felices el resto de su vida" (Ricardo, 4º Básico, Escuela A)

El esquema accional del texto que precede a este párrafo, presenta algunos elementos bastante interesantes, lo podemos diagramar de la siguiente manera:



Podemos ver cómo dos fuerzas opuestas operan en este relato ejerciendo su influencia sobre el sujeto Felipe. Como destinatarios del relato encontramos a las figuras de Dios -que aparece explícitamente en el texto- y al Diablo -cuya presencia suponemos dada la aparición de un demonio que se apodera del cuerpo del Sujeto-.

El padre, actúa como ayudante del sujeto en la consecución del objeto positivo 'el bien', instándolo a realizar la acción conducente a tal objeto que es respetar la ley de la comunidad (no dañar a la naturaleza), utiliza para este efecto el instrumento otorgado por Dios: la oración. El demonio que se había apoderado del cuerpo del sujeto, es expulsado por la acción divina, liberando de esta forma al personaje del 'mal' que había penetrado en él.

Como podemos apreciar el análisis del texto anterior devela la presencia de una modelo cultural basado en una interpretación (cosmovisión) mágico-religiosa de la realidad, en ésta los sujetos aparecen como meros portadores de los mandatos de las fuerzas que operan por sobre ellos. El sujeto Felipe, no puede 'salvarse' a sí mismo sin la intervención divina. De

la misma forma, la transgresión de la norma -es decir, su profanación- tampoco depende del sujeto mismo, ha sido un personaje ajeno a éste el que se ha apoderado de su voluntad. Claramente, en este esquema los sujetos aparecen como sujetos sujetados.

Por otro lado, tenemos que los alumnos(as) de nivel socioeconómico medio-alto introducen fuerzas impersonales, voces misteriosas, etc. que instan al personaje a acatar la norma grupal. Tales fuerzas, no aluden directamente a la idea de Dios -aunque lógicamente podemos suponer la presencia de éste en el relato-.

Por otro lado, ambos estratos socioeconómicos, ocupan como agentes indeterminados a la Naturaleza, no obstante, los conceptos que asocian a ésta resultan notoriamente diferentes.

Como veremos en el extracto que sigue, en el nivel socioeconómico medio-alto, la norma protegida por el agente indeterminado Madre Tierra aparece asociada a la idea de **razón**.

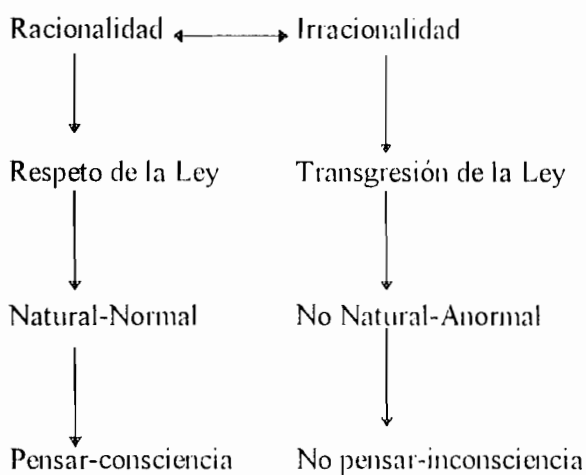
Se establece en el relato que la transgresión de la norma es una **irracionalidad**. Nótese como se vincula la razón -construcción netamente humana- con la Naturaleza.

Podríamos deducir de dicho texto que las normas sociales se encuentran fundadas en la razón y que esta razón es de origen 'natural', que es perfecta y por tanto inmodificable. Mediante esta estrategia se enmascara el substrato social de la razón y de las normas.

"Un día todos los habitantes del bosque tanto animales, insectos se fueron a vivir a otro lugar ya que no querían morir y querían vivir en paz. Rexapo ya no tenía a quien destruir, no podía seguir destruyendo su hogar, ya no tenía hogar. Al verse solo, rexapo se puso a **pensar**, al principio se dijo a sí mismo que no le importaba y que sería feliz solo, sin nadie que lo molestara y sin árboles ni vegetales que destruir. De repente, desde el **cielo** apareció una luz que poco a poco se fue acercando. Rexapo la contemplaba sin comprender. Al llegar la luz apareció una mujer pálida que se acercó a rexapo. Rexapo al verla de cerca reconoció a aquella mujer, era la **madre tierra**. La madre tierra le dijo a rexapo que comprendía su actitud y que sabía que **actuaba así irracionalmente, sin razón**. También le dijo que sabía que en el fondo él sentía algo

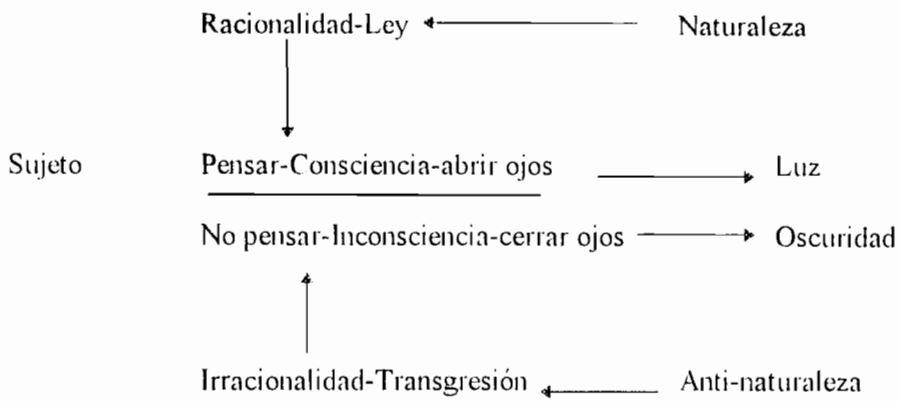
de cariño por la naturaleza. Luego se fue. **Rexapo se quedó triste y pensativo**, cuando de pronto de sus ojos cayeron dos lágrimas y luego lloraba sin control. Lloraba por la naturaleza y los habitantes que había destruido y echado. **Abrió de repente los ojos** y pensó que soñaba al ver a su hogar y su naturaleza de vuelta. No era un sueño, sino verdad" (Constanza, Escuela B, Reproducción)

Las asociaciones y oposiciones que podemos encontrar en el extracto anterior, pueden resumirse en el siguiente esquema:



Según el texto anterior quiénes transgreden a la norma carecen de razón. Si recordamos los planteamientos de Foucault, que revisáramos anteriormente en el Marco Teórico, podríamos concluir que el modelo cultural que subyace en este texto se encuentra en correspondencia con la definición de la desviación social propia de la moderna sociedad disciplinaria: los transgresores, según dicho modelo, son irracionales, en otras palabras locos, desviados, anormales.

Si trazamos el esquema accional de este fragmento tenemos que:



De la Naturaleza emana la Razón que fundamenta la Ley y que permite a los sujetos pensar y ser conscientes, es decir abrir los ojos con el objeto de alcanzar la luz.

En este esquema apreciamos como la Ley, y por tanto el comportamiento conforme a la misma, aparece asociada a la Razón, la que a su vez se encuentra vinculada a la Naturaleza. De ahí se deriva que la transgresión de la ley sea considerada como un acto irracional y antinatural. La idea de naturaleza puede ser asociada al concepto de 'normalidad', en este sentido quienes se sitúan fuera del margen trazado por la ley, no sólo han de ser considerados como delincuentes si no que además han de ser rotulados como 'irracionales', 'antinaturales' y por ende 'anormales'. ¿Quién define en el relato quiénes son racionales y quiénes son irracionales?, nuevamente, es el agente indeterminado -la madre naturaleza- el encargado de cumplir tal función.

En los textos elaborados por los alumnos(as) de nivel socioeconómico bajo, el agente indeterminado 'Naturaleza', adquiere una significación diferente a la que encontraríamos en el nivel medio-alto. La madre naturaleza, aparece asociada a la idea del **trabajo**. Según como podemos apreciar en el texto que sigue, lo que permite insertarse al individuo en la comunidad es el trabajo, tal como lo señala el agente indeterminado madre naturaleza. Se vincula, nuevamente, una norma a una fuerza extrasocial.

"Porque un día llegó un pájaro que era la madre naturaleza, y le dijo '¿por qué destruyes la naturaleza?' y el chapulín le contestó 'Porque no quiero que haya más vida

en este pueblo, porque nadie me toma en cuenta, todos trabajan'... '¿y por qué no trabajas?' le dijo la madre naturaleza, 'así tendrás más personas que serán tus amigas', y así el chapulín empezó a trabajar y así fue teniendo más amigos y todos los animales volvieron a marimbó y el chapulín cambió... todos fueron amigos del chapulín y cada día que pasó el chapulín más quería a la naturaleza" (Felipe, Escuela A, Reproducción)

Como vemos en el texto anterior, la transgresión a la norma aparece vinculada a un problema de inserción del personaje principal en la comunidad.

Al respecto, queremos dejar una pregunta abierta al lector(a) para la reflexión: ¿No estaremos acaso frente a un modelo cultural que de alguna manera asocia la transgresión de las normas sociales a la falta de oportunidades de integración real al sistema?

Queremos en este punto, volver a recalcar al lector(a) que es justamente un agente indeterminado quien restablece el equilibrio perdido y no un agente determinado como lo sería la comunidad. A pesar de que se trata claramente de un problema de índole social, es la Madre Naturaleza quien interviene y media para lograr la reinserción del transgresor.

Si comparamos ambos estratos, notaremos que las diferencias existentes entre éstos respecto a las formas de reproducción al EDCI y de las imágenes de sociedad, podrían estar indicando formas de integración social diferentes.

Mientras que para los alumnos(as) de nivel socioeconómico medio-alto la integración se encuentra definida por el grado de racionalidad que posee el individuo; en los alumnos(as) del nivel socioeconómico bajo, la integración social se encuentra estrechamente vinculada a la inserción laboral.

Con respecto a las diferencias encontradas en las **formas de resistencia al EDCI, las imágenes de sociedad y los modelos culturales subyacentes** en los textos elaborados por los alumnos(as), según nivel socioeconómico, podemos señalar que éstas resultan ser bastante notorias.

Tal como habíamos señalado anteriormente hemos encontrado dos tipos de resistencia en los textos de los alumnos(as) de las Escuelas A y B.

Por un lado un tipo de resistencia en el que la comunidad interviene en forma indirecta mediante la delegación de su poder en funcionarios especializados: la policía, los sabios, los ancianos, etc. en una palabra, los expertos. Este es el tipo de resistencia al EDCI, que predomina en los niños y niñas de nivel socioeconómico medio-alto (Escuela B).

"... La policía de los marimbós lo atrapó, entonces, el juró proteger a la naturaleza y lo dejaron libre. Después de un tiempo los marimbós notaron que toda la naturaleza estaba volviendo a ser normal, después fueron a ver lo que pasaba con mandrilo y lo que pasaba era que había recapacitado y estaba haciéndole nidos a los animales, plantando árboles y flores y por supuesto haciendo que volvieran los animales que se habían ido antes. A mandrilo lo nombraron presidente de la asociación de protectores de la naturaleza... después nació otro mandrilo pero se llamaba Carlitos. Carlitos también era malo, pero si quieren que el bosque no pase a ser historia, lean el cuento de nuevo, pero que mandrilo se llame Carlitos y así Carlitos va a recapacitar y va a ser parte de la asociación protectora de animales o de la naturaleza" (Héctor, 4º Básico, Escuela B).

Mientras que, en el caso de los alumnos de nivel socioeconómico bajo, la comunidad interviene de manera directa en la sanción reestablecedora del orden social. Es la comunidad la que procura la adaptación del individuo, es decir el paso del joven rebelde al adulto adaptado a la normativa impuesta socialmente.

"... Los marimbós se cansaron de Ricardo, de su desobediencia y quisieron echarlo del bosque, pero él quería destrozarse todo y luego marcharse... Llegó ese día y Ricardo se marchó del bosque, aunque ya no servía de nada, porque el bosque estaba destrozado completamente. Pasó el tiempo y Ricardo vivió mucho tiempo fuera del bosque, pero los marimbós lo echaban de menos, aunque había destrozado el bosque, sabían que en el fondo de su alma él era bueno. Ricardo decidió volver a su tribu, ya que la echaba de menos, era tarde los marimbós no lo reconocían, estaba tan cambiado que era una persona distinta, era bueno, simpático, alegre y amaba el bosque. Ricardo luego de haber hecho maldades, se arrepintió tanto que los animales lo volvieron a querer como cuando era un niño. Ricardo vivió feliz en el bosque con todos los animalitos y seres que existen" (Claudia, Escuela A, Resistencia).

Según lo anterior, podríamos señalar que nos encontramos ante dos formas de representación de la sociedad muy diferentes entre sí.

Mientras en los textos elaborados por los alumnos(as) de nivel medio-alto encontramos un modelo cultural asociado a las formas modernas de organización, basadas en la autoridad jerárquica, en la burocracia de los funcionarios y en las instituciones sociales; el modelo cultural que subyace en los textos construidos por los alumnos de nivel bajo, se corresponde más bien a una organización de tipo tradicional, basada en la comunidad y en los grupos primarios como la familia

## **ALGUNAS PALABRAS FINALES...**

En estas palabras finales, hemos querido relevar algunos aspectos de la investigación que nos han parecido especialmente trascendentes y que creemos pueden ser valiosos para estudios posteriores.

Desde un punto de vista teórico, creemos necesario remarcar dos ideas centrales expuestas en esta investigación: la noción de **Esquema Disciplinario de los Cuentos Infantiles de los Libros de Texto como dispositivo de control social** y la noción de **panóptico simbólico**.

Ambos conceptos, a nuestro juicio ofrecen un valioso marco interpretativo para el estudio de la problemática pedagógica del currículum oculto y la problemática sociológica del control social, según hemos podido constatar en el análisis de los datos proporcionados por esta investigación.

En segundo lugar, creemos importante resaltar el hecho de que hemos hallado una alta frecuencia de reproducción al EDCI en los textos elaborados por los alumnos y alumnas de las escuelas participantes en el estudio, sin que se presentasen diferencias significativas entre quiénes reproducen y quiénes resisten al EDCI, lo que nos indica claramente la efectividad de este dispositivo de control social que forma parte del Currículum Oculto de los Libros de Texto.

No obstante, si bien no se apreciaron diferencias relevantes entre la reproducción y la resistencia al EDCI a nivel de análisis cuantitativo, el análisis cualitativo ha revelado una

importante distinción entre éstas asociada a la variable nivel socioeconómico, lo que nos permitiría corroborar una de nuestras hipótesis de investigación.

Dichas diferencias, se encontrarían vinculadas a la existencia de modelos culturales específicos por estrato socioeconómico, los que contarían con patrones de socialización diferenciadores que estarían incidiendo en las formas de reproducción y de resistencia al EDCI y en las representaciones sociales infantiles.

Finalmente, queremos relevar la utilidad que puede prestar para el desarrollo de la disciplina el instrumento Cuento Inconcluso, pues constituye una herramienta validada empíricamente para el estudio de las representaciones sociales en niños(as) de enseñanza básica, así como también para la indagación de la relación existente entre currículum oculto y sujetos de control.

## BIBLIOGRAFIA

Aguilar, O. "El método del Análisis Estructural de Contenido de J.P. Hiemeaux" , mimeo, Santiago, 1995

Baptista, P; Fernández, C.; Hernández, H. "Metodología de la Investigación", MacGraw-Hill, México, 1991

Berger, P.; Lukmann, T. "La Construcción Social de la Realidad", Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995

Cerda, A.; Aránguiz, G.; Guzmán, Y. "Los problemas de Disciplina en la escuela: La visión de los docentes", mimeo P.I.I.E. , Santiago, 1994

Diccionario de la Real Academia de la Lengua, Editorial Espasa Calpe, Madrid, 1994

Foucault, M. "Historia de la locura en la época clásica", Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1972

Foucault, M. "Vigilar y Castigar" Ediciones Siglo XXI, México, 1976

Foucault, M. "Microfísica del poder", Ediciones La Piqueta, Barcelona, 1992

Fromm, E. "Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana", Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1990

Fromm, E. "Miedo a la libertad" , Editorial Paidós, Buenos Aires, 1993

García, J.F. "Acción humana y Ley. Crítica a la unidad metodológica de las Ciencias, foto, sc, sf

García, J.F. "El problema de la unidad de comprender y explicar en Ciencias Sociales", Ponencia presentada a la VII reunión del Grupo de Epistemología y Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, mimeo, Santiago, 1990

Gimeno Sacristán, J. "El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Ediciones Morata, Madrid, 1988

- Giroux, H. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva Sociología de la Educación: Un análisis crítico", foto, sc, sf.
- Goetz, J.P.; LeCompte, M.D. "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa", Ediciones Morata, Madrid, 1988
- Hiermeaux, J.P. "Analyse Structurale de contenu et modeles culturels. Comment traiter des matériaux volumineux", mimeo, sc, sf
- Hiermeaux, J.P. "La conception binaire du réel -Remarques en triade-" Intervention au Colloque "La conception binaire du réel -une mise en question à partir de la confrontation des cultures", Université de Louvain, Lovaina, 1992
- Larousse de la Langue Française, Editorial Lexis, Libraire Larousse, París, 1979
- Leyton, J.M.; Muñoz, L.J. "Comunicación y lenguaje. Zona Central", Editorial Antártica S.A. Texto aprobado como material didáctico auxiliar de la educación chilena para la enseñanza del Castellano a nivel de Cuarto Año Básico, Santiago, 1993
- López, G.; Assaél, J.; Neumann, E. "La cultura escolar ¿responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares", P.I.I.E., Santiago, 1991
- MacIver, R.M.; Page, Ch. "Sociología", Tecnos, Madrid, 1961
- Martín-Baró, I. "Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica II", Editorial San Salvador, Universidad Centroamericana José Simón Cañas, San Salvador, 1989
- Martinic, S. "Análisis Estructural de un método para el estudio de lógicas culturales", C.I.D.E., Santiago, 1992
- Mella, O. "Chilean childrens living in exile in Sweden: a situation of high social risk?" en Migration: a European Journal of International Migration and Ethnic Relations Editions Parabolis, Scandinavia, 1992-2/18
- Milgram, S. "Obediencia a la Autoridad. Un punto de vista experimental", Editorial Desclee de Brouwer, Bilbao, 1980

- Morin, E. "El Método I: la naturaleza de la naturaleza" Editorial Cátedra, Madrid, 1981
- Morin, E. "El Método II: la vida de la vida", Editorial Cátedra, Madrid, 1983
- Morin, E. "El Método III: el conocimiento del conocimiento", Editorial Cátedra, Madrid, 1994
- Morin, E. "Introducción al pensamiento complejo", Gedisa Editorial, Barcelona, 1994
- Popper, K. "La sociedad abierta y sus enemigos", Paidós, Buenos Aires, 1957
- Pozzoli, M.T. "Estudio de las condiciones psicosociales que posibilitan los actos de obediencia destructiva e incuestionada en las instituciones armadas estatales. Estudio del caso chileno, período 1973-1990.", Tesis para optar al grado de Maître en Sciences Sociales, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Tomo 2, Santiago, 1992
- Propp, V. "Morfología del cuento y Las Transformaciones de los Cuentos Maravillosos", Editorial Fundamentos, Madrid, 1985
- Remy, J.; Voyé, L.; Servais, E. "Produire ou reproduire? Une sociologie de la vie quotidienne". Tomo 2, Vie Ouvrière, Bruselas, 1980
- Remy, J.; Ruquoy, D. (eds) "Methodes d'analyse de contenu et sociologie", Facultés Universitaires Saint-Louis, Bruselas, 1990
- Ritzer, G. "Teoría Sociológica Contemporánea" MacGraw-Hill, Madrid, 1995
- Rocher, G. "Introducción a la Sociología General", Editorial Herdes, Barcelona, 1984
- Rutter, M. "A Children's Behaviour Questionnaire for completion by Teachers: Preliminary Findings" en Journal of Child Psychology and Psychiatry, sc, N°8, 1967
- Thèrborn, G. "La ideología del poder y el poder de la ideología", Siglo XXI, Madrid, 1987
- Torres, J. "El currículum oculto", Ediciones Morata, Madrid, 1994

Urmeneta, A.R. "La enseñanza de la obediencia en la escuela: Una mirada crítica a la Pedagogía Disciplinaria", Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Trabajo presentado a la asignatura "Taller IV: Ejercicio Metodológico en Sociología", profesor Mario Lagomarsino, Santiago, Julio 1993

Vivanco, M. "Análisis estadístico de datos mediante computador", Bravo y Allende Editores, Santiago, 1994

## INDICE

<b>INTRODUCCION : NUESTRO PROBLEMA DE INVESTIGACION</b>	<b>1</b>
Introducción	2
Planteamiento del Problema de Investigación	12
Formulación del Problema de Investigación	12
Objetivos de la Investigación	13
Relevancia de la Investigación	14
<b>MARCO TEORICO</b>	<b>15</b>
<b>PARTE I NORMA Y CONTROL SOCIAL</b>	<b>16</b>
Norma y Control Social : Algunos Conceptos Fundamentales	17
Los Agentes Institucionales del Control Social	20
Lo "Sagrado" y Lo "Profano"	22
El Control Social en la Sociedad Moderna : La Sociedad Disciplinaria, La Autoridad Anónima y La Obediencia como Rutina	25
<b>PARTE II LA BURBUJA ASEPTICA DE CONTROL : LA ESCUELA</b>	<b>36</b>
La Burbuja Aseptica de Control: La Escuela	37
Curriculum Oculto e Ideología	39
El Esquema Disciplinario de los Cuentos Infantiles : El Panóptico Simbólico, un Modelo Analítico	43
<b>PARTE III EL SUJETO DE CONTROL SOCIAL: LA INFANCIA</b>	<b>47</b>
¿Reproducción o Resistencia?	48
Reproducción y Resistencia al Esquema Disciplinario de los Cuentos Infantiles: Los Sujetos de Control y sus Representaciones Sociales	49
<b>MARCO METODOLOGICO</b>	<b>52</b>
<b>PARTE I METODO Y EPISTEMOLOGIA COMPLEJA</b>	<b>53</b>
Método y Epistemología Compleja	54
<b>PARTE II ASPECTOS METODOLOGICOS</b>	<b>68</b>
Breve Síntesis del Problema de Investigación	69
Hipótesis de Investigación	70
Diseño y Estrategia Metodológica	71
Variables de la Investigación	72
Definición Operacional y Conceptual de las Variables	73
Definiciones Conceptuales	73
Diagrama de Operacionalización de las Variables	75
Estrategia Metodológica	78
Selección de los Grupos de Investigación	79
<b>Perspectiva Cuantitativa .-</b>	<b>81</b>
Escala de Autoconcepto de Piers-Harris para niños(as). Adaptación para su uso en Chile	81

# ANEXOS

## INSTRUCCIONES

Estamos realizando un estudio en tu colegio.

Queremos saber cómo ven la sociedad y qué piensan de ella los niños y niñas.

Lee atentamente el texto que te hemos dado. Allí encontrarás un cuento que no tiene final. Se trata de que tú imagines que eres el autor o la autora de este cuento, y que le des el final que a ti te gustaría que tuviera la historia.

- \* Lo primero que hay que hacer es ponerle un título a este cuento.
- \* La segunda tarea a realizar, es ponerle un nombre al personaje principal de esta historia. Para eso hemos colocado varias líneas en blanco (\_\_\_\_\_) en ellas deberás escribir el nombre que a ti te gustaría que tuviera el protagonista.
- \* Después de los puntos suspensivos (...), deberás continuar escribiendo tú el final del relato, en las hojas en blanco que te hemos entregado.
- \* Al final del texto encontrarás algunas preguntas sobre el personaje principal que debes contestar.

Recuerda que tú eres el autor o la autora de este cuento, por eso es importante que uses tu imaginación y que trabajes con seriedad.

**NOMBRE DEL AUTOR(A) :**

**EDAD :**

**CURSO :**

**COLEGIO :**

**FECHA :**

## TÍTULO: "

11

"Marimbó" quiere decir "guardián de la naturaleza" en marú, la lengua de los marimbós.

Como su nombre lo indica, los marimbós amaban y respetaban la naturaleza. Vivían todos juntos en el bosque, en paz y armonía con plantas y animales. Así estaba escrito y era la Ley para toda la comunidad de marimbós.

Pero un día este orden se vio amenazado. Alguien había roto el equilibrio y ese alguien era uno de los mismos marimbós.

Esta es la historia de un integrante de los marimbós que no quiso respetar la Ley de la comunidad y de lo que le sucedió después.

Como habíamos dicho todos los marimbós amaban la naturaleza, todos excepto

.....  
Como los demás marimbós, ....., había crecido en el bosque, y a pesar de ser éste su hogar y el hogar de sus padres, a ..... no le gustaba para nada.

..... siempre había pensado que el bosque más que su hogar, era su cárcel. Le parecía una gran "jaula" y quería destruirla a toda costa.

Arboles, flores, plantas, insectos y animales eran sus enemigos y como tales los combatía diariamente.

En la mañana, iniciaba su batalla dañando primero a los árboles. Cortaba sus ramas, arrancaba sus brotes nuevos, rompía sus cortezas y pisoteaba sus raíces.

Al mediodía, le tocaba su turno a las flores, después de haber destruido cada pétalo de cada flor que encontraba en su camino; ..... procuraba arrancarlas de raíz para que no pudieran volver a crecer.

En la tarde, seguía con los insectos. Quemaba sus alas y los molestaba constantemente.

Finalmente, al acabar el día, ..... terminaba su guerra haciendo sufrir a los animalitos del bosque. Les ponía trampas para atraparlos y matarlos. Destruía sus nidos y sus madrigueras. Y ahuyentaba a los cachorros dando gritos y golpeando los árboles con un gran palo.

Así transcurrían los días para .....

A consecuencia de estas acciones, muchos animalitos e incluso muchos insectos, se habían alejado de ese lugar del bosque. Los marimbós parecían tristes y preocupados. Habían conversado ya muchas veces con ..... pero nada le hacía cambiar su actitud.

Pero como todas las cosas malas, algún día se vuelven buenas, ..... iba muy pronto a cambiar. Esto debido a que un día ...

### **PREGUNTAS**

1.¿Cómo se llama el personaje principal? .....

2.¿El personaje principal es un ser humano, un animalito o un objeto?

3.¿De qué sexo es el personaje principal?  Masculino  Femenino

4.¿Cuál es la edad del personaje? (marca con una cruz)

Menor de edad (niño o niña)  Joven  Adulto  Anciano

**ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS-HARRIS  
(ADAPTACION PARA CHILE)**

**ESCRIBE TUS DATOS PERSONALES CON LETRA IMPRESA**

Nombre : .....  
Edad : .....  
Curso : .....  
Colegio : .....  
Fecha : .....

**INSTRUCCIONES**

Este cuestionario fue hecho para saber qué piensan y sienten los niños acerca de ellos mismos.

Lee cada una de las frases y decide si lo que dice es realmente lo que tú sientes, o si no tiene nada que ver contigo.

Si la frase es verdad, encierra en un círculo el **SI** frente a la frase. Si es falso, encierra en un círculo el **NO**.

Ejemplo:

Me gusta la música moderna	<b>SI</b>	<b>NO</b>
----------------------------	-----------	-----------

Si te gusta toda la música moderna, o la mayoría de las canciones encierra el **SI**. Si no te gusta nada, o casi nada, encierra el **NO**.

- \* **Contesta todas las frases, aunque a veces te cueste decidir.**
- \* **No marques **SI** y **NO** en la misma frase.**
- \* **Si algo no te queda claro, levanta la mano y espera que la persona encargada se acerque a solucionar tus dudas.**

**¡¡GRACIAS POR TU VALIOSA COOPERACION!!**

Nº	FRASES		
1	Mis compañeros se burlan de mí	SI	NO
2	Soy una persona feliz	SI	NO
3	Me cuesta mucho hacerme amigo de otros niños	SI	NO
4	Generalmente estoy triste	SI	NO
5	Soy inteligente	SI	NO
6	Soy tímido	SI	NO
7	Me gusta como me veo	SI	NO
8	Me pongo nervioso cuando tengo prueba	SI	NO
9	Tengo muchos amigos	SI	NO
10	Me porto bien en el colegio	SI	NO
11	Me echan la culpa cuando algo se echa a perder	SI	NO
12	Soy fuerte	SI	NO
13	Casi siempre mis padres piden mi opinión	SI	NO
14	Soy atropellador	SI	NO
15	Soy bueno para los trabajos manuales	SI	NO
16	Me doy por vencido fácilmente	SI	NO
17	Puedo hacer bien mis tareas	SI	NO
18	Hago muchas tonteras	SI	NO
19	Casi siempre tengo ganas de llorar	SI	NO
20	Soy bueno para el dibujo	SI	NO
21	Me porto bien en la casa	SI	NO
22	Siempre termino mis tareas	SI	NO
23	Soy conocido y querido por mis compañeros	SI	NO
24	Soy nervioso	SI	NO
25	Puedo hablar bien delante del curso	SI	NO
26	Siempre estoy atento en clases	SI	NO
27	Mis hermanos (o primos) dicen que los molesto mucho	SI	NO
28	A mis amigos les gustan mis ideas	SI	NO
29	Generalmente me meto en problemas	SI	NO

Nº	FRASES		
30	Casi siempre estoy preocupado	SI	NO
31	En mi casa soy obediente	SI	NO
32	Tengo buena suerte	SI	NO
33	Me siento capaz de lograr todo lo que mis padres esperan de mí	SI	NO
34	Soy peleador con mis hermanos o primos	SI	NO
35	Me gusta como soy	SI	NO
36	Siento que no me toman en cuenta	SI	NO
37	Me gustaría ser diferente	SI	NO
38	Duermo bien en la noche	SI	NO
39	Lo paso bien en el colegio	SI	NO
40	Soy de los últimos que eligen para entrar en los juegos	SI	NO
41	Muchas veces me siento enfermo	SI	NO
42	Soy pesado con la gente	SI	NO
43	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	SI	NO
44	Soy buen amigo	SI	NO
45	Soy alegre	SI	NO
46	Tengo buenos amigos	SI	NO
47	Soy tonto para muchas cosas	SI	NO
48	Soy más feo que los demás niños	SI	NO
49	Casi siempre ando con flojera	SI	NO
50	Les caigo bien a los niños hombres	SI	NO
51	Los demás niños me molestan	SI	NO
52	Mi familia está desilusionada de mí	SI	NO
53	Tengo una cara agradable	SI	NO
54	Cuando trato de hacer algo, todo me sale mal	SI	NO
55	Me molestan en la casa	SI	NO
56	Soy torpe	SI	NO
57	En juegos y deportes, miro en vez de jugar	SI	NO

Nº	FRASES		
58	Se me olvida lo que aprendo	SI	NO
59	Me gusta estar con gente	SI	NO
60	Le gusto a las demás personas	SI	NO
61	Me enojo fácilmente	SI	NO
62	Les caigo bien a las niñas	SI	NO
63	Tengo buena pinta	SI	NO
64	Mis hermanos (o primos) me caen bien	SI	NO
65	Casi siempre tengo miedo	SI	NO
66	Los demás pueden confiar en mí	SI	NO
67	Los otros niños son mejores que yo	SI	NO
68	A veces pienso en hacer maldades que después no hago	SI	NO
69	En mi casa dicen que soy llorón	SI	NO
70	Soy buena persona	SI	NO

**¡¡ MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA !!**

## CUESTIONARIO: CONDUCTA DEL NIÑO (A) EN LA ESCUELA

(para ser llenado por el profesor)

En este cuestionario, usted encontrará una serie de afirmaciones acerca de la conducta del niño.

Frente a cada afirmación usted puede elegir entre tres respuestas alternativas: "No es así" (Columna A), "Más o menos así" (Columna B), "Es así" (Columna C).

Si el niño muestra la conducta que se describe en cada afirmación, entonces marque con una cruz el espacio correspondiente a "Es así".

Si el niño muestra esa conducta sólo a veces, entonces marque con una cruz el espacio correspondiente a "Más o menos así".

Si el niño no muestra la conducta descrita en la afirmación, entonces marque con una cruz el espacio correspondiente a "No es así".

Por favor marque una sola alternativa para cada afirmación, en la hoja de respuestas.

Gracias por su cooperación.

AFIRMACION	COLUMNA A	COLUMNA B	COLUMNA C
	No es así	Más o menos así	Es así
1. Muy inquieto. Corre a menudo de un lado para otro. No está casi nunca tranquilo.			
2. Hace la cimarra.			
3. Se porta como si tuviera "pidulle".			
4. Destruye sus cosas o las cosas de otros.			
5. Pelea a menudo con otros niños.			
6. Es poco querido por los otros niños.			
7. A menudo está afligido. Se preocupa por muchas cosas.			
8. Casi nunca hace cosas con otros. Se aísla.			
9. Irritable. Fácilmente pierde la calma.			
10. Se ve a menudo triste, infeliz, lloroso o afligido.			
11. Tiene espasmos, tics en el cuerpo o en la cara.			
12. Se chupa los dedos.			
13. Se come las uñas a menudo.			
14. Falta mucho por pequeños malestares.			
15. Es desobediente.			
16. Tiene mala capacidad de concentración o poca paciencia.			
17. Se intranquiliza o tiene miedo ante cosas o situaciones nuevas.			

AFIRMACION	No es así	Más o menos así	Es así
18. Muy quisquilloso y detallista.			
19. Miente a menudo y engaña.			
20. En más de una ocasión ha robado cosas.			
21. Se ha hecho (pichí o caca) en la escuela.			
22. Se queja a menudo que le duele algo.			
23. Ha llegado llorando a la escuela o no ha querido entrar a la sala de clases.			
24. Al hablar se traba o tartamudea.			
25. Tiene otro tipo de problemas para hablar.			
26. Lo molestan o se burlan de él a menudo otros niños.			

#### RELACION CON LA ESCUELA

	COLUMNA A	COLUMNA B	COLUMNA C
	No es así	Más o menos	Es así
27. No respeta la normativa del colegio.			
28. Se comporta mal en clases.			
29. Es insolente.			
30. Llega tarde a clases.			
31. Interrumpe la clase.			
32. Desafía la autoridad del profesor.			
33. Es un "líder" dentro del grupo curso.			
34. Dice "garabatos".			
35. Resulta ser un "alumno problema".			

**HOJA DE RESPUESTAS CUESTIONARIO DE CONDUCTA Y RELACION CON LA ESCUELA**

(por favor complete con letra imprenta)

**NOMBRE DEL ALUMNO** : .....

**CURSO** : .....

**COLEGIO** : .....

**FECHA DE NACIMIENTO** : .....

**SEXO** : .....

\* **¿ESTE ALUMNO HA SIDO SUSPENDIDO O ESTADO CONDICIONAL?:**

VARIAS VECES( )  
 ALGUNAS VECES( )  
 NUNCA( )

\* **¿ESTE ALUMNO HA SIDO REPITENTE ALGUNA VEZ?**

SI( )  
 NO( )

\* **UD. CONSIDERA QUE EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO ES:**

BUENO( )  
 REGULAR( )  
 MALO( )

\* **EL PROMEDIO GENERAL DEL ALUMNO OBTENIDO EN EL SEMESTRE O TRIMESTRE ANTERIOR ES: .....**

\* **UD CONSIDERA QUE SU RELACION CON EL APODERADO DE ESTE ALUMNO ES EN GENERAL:**

MUY BUENA( )  
 BUENA( )  
 REGULAR( )  
 MALA( )  
 MUY MALA( )

\* **EL NIÑO VIVE CON:**

PADRE( )  
 MADRE( )  
 AMBOS( )  
 OTROS( ) ¿QUIENES? .....

\* **UD. CONOCE A ESTE ALUMNO**

BIEN( )  
 MAS O MENOS( )  
 MAL( )

**RESPUESTAS AL CUESTIONARIO**

**LAS PREGUNTAS APARECEN SEÑALADAS POR SUS RESPECTIVOS NUMEROS. USTED DEBE COLOCAR EN CADA CELDILLA LA LETRA DE LA COLUMNA QUE CORRESPONDA A SU RESPUESTA (A, B o C)**

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.
28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	