

Reificación, reproducción y resistencia al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles

Ana Rebeca Urmeneta Garrido

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

**Reificación, Reproducción y
Resistencia al Mensaje Disciplinario
de los Cuentos Infantiles
(Volumen 1)**

Ana Rebeca Urmeneta Garrido

Tesis para optar al Grado de
Doctora en Sociología

Director: Dr. Jordi Roca i Girona

Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social.
Universitat Rovira i Virgili.

Tutor: Dr. Oscar Guasch i Andreu

Departament de Sociologia i Anàlisi de les Organitzacions.
Universitat de Barcelona.

**PROGRAMA DE DOCTORAT EN SOCIOLOGIA (1999-2001)
DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA I ANÀLISI DE LES ORGANITZACIONS.**

Barcelona, Octubre de 2008

Diseño y Estrategia de Investigación

Marco Metodológico.-

Capítulo 5.

El marco metodológico se compone de dos secciones, el capítulo cinco: *Diseño y Estrategia de Investigación*, y el capítulo seis: *Análisis Estructural de Contenido. Una aproximación sociológica al texto*. En el presente capítulo trataremos los aspectos más relevantes de la metodología y el diseño de investigación utilizados en esta tesis. Hemos dividido el texto en tres secciones. En la primera parte expondremos nuestro *problema de investigación, las hipótesis y las variables*. En la segunda parte describiremos el *diseño de nuestro estudio* y explicaremos en detalle la *construcción y validación de nuestro instrumento de investigación*. Más adelante, en la tercera parte, explicaremos el *proceso de selección de los grupos de investigación*, según nuestras variables explicativas y los criterios requeridos por el diseño.

En el siguiente capítulo, expondremos brevemente y de la forma más sencilla posible las principales tesis del *Análisis Estructural de Contenido*, una de nuestras principales herramientas de análisis. Hemos creído necesario incluir una sección especialmente dedicada a tratar este tema debido a la escasa difusión que ha tenido este enfoque en el ámbito español. A fin de que el lector/a pueda constatar la potencialidad de este enfoque y sus posibles aplicaciones a otros ámbitos de investigación, ilustraremos sus procedimientos de análisis mediante el uso de textos de diverso origen.

En el capítulo siete: *El Proceso de Investigar*, presentamos el marco epistemológico de la investigación. En dicho capítulo incluimos otros elementos metodológicos que pueden ser de interés para el lector/a. Tratamos de resolver el *problema de la triangulación*, solución que presentamos tanto desde una perspectiva metodológica como desde una perspectiva epistemológica. El lector/a que esté interesado en comprender en profundidad nuestro diseño de investigación y cómo nos

hemos enfrentado a los problemas concretos del campo y del análisis, encontrará muchas pistas sobre nuestra forma de entender el proceso de investigación en general, y de cómo hemos abordado particularmente este problema en nuestra tesis, en dicho capítulo.

PROBLEMA, HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como hemos comentado en la introducción, nuestra investigación se basa en un diseño mixto. Esto quiere decir que hemos empleado tanto técnicas cuantitativas como cualitativas durante nuestro proceso de investigación, a fin de abordar nuestro problema desde sus diferentes dimensiones. Por tanto, nuestro estudio es en parte cuantitativo y en parte cualitativo, hecho que debe ser considerado por el lector/a al momento de interpretar el diseño de investigación que presentamos en este capítulo.

Problema y Preguntas de Investigación

Los estudios en torno a la problemática del currículum oculto de los libros de texto se han centrado principalmente en el mensaje transmitido mediante dicha estrategia subrepticia. Se ha analizado los manuales, pero no se ha investigado en la misma medida los efectos que éstos tienen en los niños/as. En otras palabras, el eje central de dichas investigaciones ha

sido la pregunta: *¿de qué manera opera y qué se enseña mediante el currículum oculto en la escuela?* Nuestro interés en esta tesis se ha focalizado en un aspecto diferente de esta problemática. Reconociendo la necesidad de indagar en un ámbito hasta ahora bastante inexplorado por la disciplina, el cual constituye un vacío en el conocimiento, nuestra investigación se propone: ***estudiar la relación existente entre el currículum oculto, bajo la forma específica del MDCI de los libros de texto, y sus sujetos de control: los niños y niñas lectores/as.***

En los capítulos precedentes hemos realizado una primera aproximación teórica a nuestro problema de investigación, indagando en sus tres niveles de análisis: social, institucional e individual. Hemos visto que el MDCI es un dispositivo de control de vigilancia panóptica que forma parte las tecnologías del yo, propias de la nueva organización del poder y el control social. En el presente capítulo abordaremos este problema desde un punto de vista metodológico, comprendiendo sus dos dimensiones de análisis: extensa y profunda. Este problema de investigación puede ser operacionalizado y delimitado en dos grandes tipos de interrogantes: uno de carácter ***cuantitativo***, para abordar su dimensión extensa, y otro de carácter ***cualitativo***, para abordar su dimensión profunda. Estas interrogantes cumplen la importante función de guiar nuestra labor investigadora:

1) *¿Qué tipo de estudiante es el que reifica, reproduce y resiste con mayor frecuencia al MDCI de los libros de texto? ¿Qué variables se encuentran asociadas significativamente a cada uno de estos tipos de relación con el MDCI? ¿Cuáles son las condiciones de efectividad del modelo MDCI?*

2) *¿Cómo reifican, reproducen y resisten los niños y niñas al MDCI? ¿Qué patrones presentan las formas de reificación, reproducción y resistencia?*

¿Qué imágenes de sociedad se encuentran subyacentes en los textos elaborados por estos niños/as? ¿Cómo se representan la comunidad, las normas, el transgresor, la transgresión, los agentes sancionadores y la sanción misma en el relato?

En esta tesis abordamos estos dos grupos de interrogantes, desde un método mixto que trata de conjugar de manera compleja la **perspectiva cuantitativa** con la **perspectiva cualitativa**. En la parte final de la tesis, el lector/a podrá encontrar los resultados que hemos producido tras nuestro doble proceso de investigación.

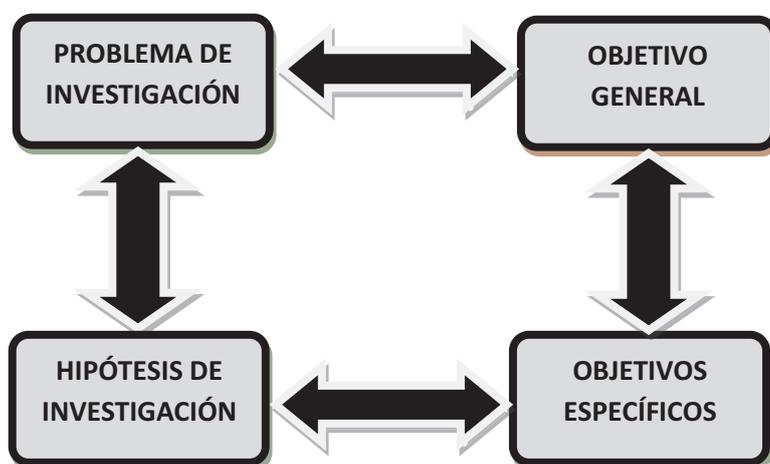
Objetivos de la Investigación

En toda investigación el problema (formulado en términos de pregunta), los objetivos y las hipótesis, forman parte de un mismo sistema, en el que cada uno de estos elementos se encuentra relacionado con los demás. En las investigaciones de carácter cualitativo, como en gran medida lo es la nuestra, esta relación es flexible y se va ajustando en la medida que la investigación avanza y el investigador se aproxima a la realidad estudiada. Podemos esquematizar dicho sistema de relaciones como se muestra en el esquema de la siguiente página.

Para lograr dar respuesta a las preguntas más arriba enunciadas y resolver, de esta forma, el problema planteado por nuestra tesis, la investigación se propone cumplir los siguientes objetivos.

ESQUEMA 4.-

Relación entre los componentes de la investigación



Objetivo General de la Tesis

Indagar la relación existente entre el *currículum oculto*, bajo la forma específica de *cuentos infantiles moralizadores con MDCI* de los libros de texto de lengua y los *sujetos de su control*: los niños y niñas que son sus lectores/as.

Objetivos Específicos de la Tesis

- 1) Construir un instrumento de investigación especialmente diseñado para indagar la relación entre los niños/as lectores/as y los cuentos infantiles moralizadores con MDCI, así como a su vez facilitar el

estudio de las representaciones sociales de los niños/as acerca del mundo social.

- 2) Construir un perfil del tipo de niño/a que reifica, reproduce y resiste al mensaje disciplinario de los cuentos moralizadores de los libros de texto.
- 3) Analizar cuantitativamente las condiciones de efectividad del modelo MDCl, determinando los grupos de niños/as más permeables a este dispositivo disciplinario y los que muestran una mayor resistencia.
- 4) Analizar cualitativamente las diferencias entre cómo reifican, reproducen y resisten al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores los niños y niñas.
- 5) Construir modelos o patrones de reificación, reproducción y resistencia al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles
- 6) Revelar y analizar las posibles diferencias entre los modelos culturales y de semantización subyacentes en los textos elaborados por los niños y niñas.

Justificación de la Investigación

El presente estudio posee tres tipos de relevancia científica: teórica, metodológica y social/práctica.

- 1) **Relevancia Teórica:** Ofrecer una base empírica para la validación de los conceptos contenidos en el marco teórico y las proposiciones planteadas en las hipótesis. Específicamente, se trata de aplicar el concepto de **panóptico**, desarrollado 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 determinar si éste, al igual que su par arquitectónico, actúa o no como dispositivo de control y enseñanza de la obediencia en la escuela.

- 2) **Relevancia Metodológica**: Proporcionar a la disciplina sociológica un instrumento apropiado para el estudio de las representaciones sociales infantiles, así como también para el análisis de la relación entre currículum oculto y sujetos de control.
- 3) **Relevancia Social/Práctica**: Desvelar el currículum oculto de los cuentos infantiles de los libros de texto y los efectos que éste tiene en los niños/as lectores. Proporcionar una base empírica desde la cual debatir en torno a los contenidos explícitos e implícitos enseñados por la escuela, y específicamente lo que son transmitidos por los manuales escolares.

Variables a analizar e Hipótesis de Investigación

En este apartado analizaremos las variables que hemos considerado en nuestro diseño de investigación. Entendemos que la relación entre el MDCl y los sujetos de control es compleja, y en ella intervienen numerosos factores. Nosotros hemos centrado nuestra investigación en los factores que a nuestro juicio nos han parecido más relevantes. Veremos ahora con mayor detalle las variables dependientes e independientes involucradas en nuestro estudio:

Variables

La **variable dependiente (VD)** de este estudio corresponde a la **relación con el MDCI sostenida por los estudiantes**. Dicha relación puede adquirir según nuestra definición tres valores: **reificación**, **reproducción** o **resistencia**.

Entendemos por **reificación** a la repetición de la estructura de relato de los cuentos infantiles moralizadores, es decir a la utilización de **agentes externos** en la resolución de un dilema normativo, en nuestro caso del conflicto que presentamos en el inicio de cuento inconcluso (instrumento de investigación). Se trata de una **estructura** de relato en el que se reifica la norma presentada en el texto y por tanto se reifica la realidad social.

Mientras que por **reproducción** entendemos la no repetición de dicha estructura de relato. En términos operacionales esto implica la no intervención de agentes externos en la resolución del dilema normativo presentado en el cuento. Aquí es la propia comunidad la que resuelve el conflicto normativo mediante **agentes internos**. No hay reificación, pero sí hay una **reafirmación del orden social** y de los **valores ideológicos** contenidos en el cuento, de ahí que hablemos de reproducción.

La **resistencia**, por su parte, se define en oposición a las dos categorías anteriores. La resistencia corresponde tanto una **negación de la reificación como una negación de la propuesta ideológica del cuento**. Implica el fracaso del MDCI, tanto en su nivel estructural (reificación) como en su nivel ideológico (reproducción). En términos operacionales implica de alguna manera **el triunfo del personaje transgresor**.

Podemos abordar esta relación de reificación, reproducción o resistencia, de dos formas:

- 1) En un *nivel de análisis cuantitativo*, en el que se consideran las *frecuencias de reificación, reproducción y resistencia al MDCI*. Se trata de determinar *cuánto* se reifica, reproduce y resiste al MDCI.
- 2) En un *nivel de análisis cualitativo*, en el que se busca comprender las *formas de reificación, reproducción y resistencia al MDCI*. Se trata de describir *cómo* se reifica, reproduce y resiste al MDCI.

Como podemos apreciar, los niveles de análisis de nuestra variable dependiente se corresponden con el nivel de análisis de nuestros dos grandes tipos de interrogantes, que señaláramos más arriba: *cuantitativo (¿cuánto?)* y *cualitativo (¿cómo?)*.

Las *variables independientes (VI)* a considerar en el estudio son: *género, desarrollo del juicio moral, años de escolarización, nivel socioeconómico* e *ideología de la escuela* (laica o católica). Definiremos estas variables más abajo, junto a las hipótesis de investigación.

Otra elemento a considerar y que dentro de nuestro diseño de investigación ocupa el papel de *variable interviniente*: es la *dimensión proximidad/lejanía* del escenario en que se desarrolla la acción presentada en el cuento (versión 1 y 2 del instrumento). La necesidad de incluir este elemento en nuestro diseño, surgió tras la aplicación de las primeras pruebas piloto de nuestro instrumento cualitativo Cuento Inconcluso. Se dedujo de estas pruebas que un escenario más próximo o más lejano a la realidad cotidiana vivida por los niños/as, podía incidir tanto en las frecuencias como en las formas de reificación, reproducción y

resistencia al MDCI; es decir tanto en el nivel cuantitativo como en el nivel cualitativo de la variable dependiente. La *dimensión proximidad/lejanía* es una variable que actúa como un estímulo y condiciona la relación de los niños/as con el MDCI. El texto presentado a los niños/as conserva la misma estructura en ambos escenarios: un conflicto normativo no resuelto; pero se sitúa a los estudiantes en dos contextos diferenciados, uno más próximo-real y otro más lejano-ficticio.

Hipótesis

En correspondencia con lo señalado más arriba, las variables independientes (VI) afectan la variable dependiente (VD) de dos formas diferentes, dando origen a dos tipos de hipótesis:

La primera forma de relación entre VI y VD plantea una incidencia de las VI a *nivel de las frecuencias de reproducción y de resistencia al MDCI*. En este caso las VI inciden en el *cuánto se reifica, reproduce y resiste el MDCI*. A este tipo de relación entre VI y VD corresponde un tipo de *hipótesis cuantitativas*.

La segunda forma de relación entre VI y VD supone que las VI inciden en las *formas de reificación, reproducción y de resistencia al MDCI*. En este caso las VI inciden en el *cómo se reifica, reproduce y resiste al MDCI*. A este tipo de relación entre VI y VD corresponde un tipo de *hipótesis cualitativas*.

Hipótesis Cualitativas

Según nuestras hipótesis cualitativas las diferencias en las *formas de reproducción y de resistencia al MDCI*, es decir las diferencias en cuanto a cómo aparecen representados en los textos elaborados por los

niños/as elementos tales como: *la comunidad, las normas, el transgresor, la transgresión, los agentes sancionadores y la sanción* misma, estarían asociadas a la incidencia de ciertas *variables estructurales*. En otras palabras, los contenidos diferenciales de dichas representaciones estarían estrechamente vinculados a *patrones de socialización distintivos* propios de etnias, géneros, clases, grupos religiosos, etc.

Hemos considerado las siguientes variables estructurales: género, nivel socioeconómico e ideología de la escuela, las que se hallarían asociadas a patrones de socialización distintivos. En la formulación de hipótesis cualitativas, hemos tenido en cuenta también nuestra primera experiencia de investigación sobre esta problemática en Chile (1993-1997), que si bien no es estrictamente comparable al diseño de esta tesis, nos sugiere algunas posibles pistas respecto a la relación entre las VI y la VD.

Siguiendo lo anterior, planteamos como hipótesis cualitativas de partida las siguientes:

- *No se presentarán diferencias relevantes en las formas de reificación, reproducción y de resistencia al MDCI según la variable género. Suponemos en este caso específico que **las posibles diferencias en la socialización de niños y niñas serán mínimas** y que no tendrán incidencia en las formas de reificación, reproducción y de resistencia al MDCI.*

- *Se presentarán diferencias relevantes en las formas de reificación, reproducción y de resistencia al MDCI según la variable nivel socioeconómico. Creemos que las diferencias en cuanto a la socialización de los niños/ as de NSE alto y bajo son significativas y que éstas incidirán en las formas de reificación, reproducción y resistencia al*

*MDCI de los niños/as y en sus representaciones sociales. **Niños y niñas socializados en contextos socioeconómicos diversos ven y se representan la sociedad de forma diferente.***

- *Se presentarán diferencias relevantes en las formas de reificación, reproducción y de resistencia según la variable ideología de la escuela. En este caso suponemos que habrán claras **diferencias en el cómo reifican, reproducen y resisten los niños/as provenientes de colegios laicos y de colegios católicos** y que estas diferencias denotarían la presencia de **modelos culturales (confianza en Dios v/s confianza en la razón humana) diferentes**, asociados a las marcas de una socialización distintiva.*

Es preciso señalar que estas hipótesis fueron tratadas de manera flexible a lo largo del proceso de investigación. El lector/a podrá comprobar el desarrollo seguido por estas hipótesis en el apartado de análisis de los resultados, en donde serán ampliamente discutidas y reformuladas. No deben ser, por tanto, entendidas como proposiciones hipotéticas fijas que la investigación busca corroborar empíricamente, como sería el caso de las hipótesis cuantitativas, sino más bien como ideas generadoras, siempre flexibles, que buscan guiar el proceso de investigación y análisis y desarrollar la teoría, mediante la producción de nuevas hipótesis⁶¹.

⁶¹ Encontramos un ejemplo de esta flexibilidad en la hipótesis referida a la variable género. Pensábamos inicialmente que no hallaríamos diferencias sustantivas entre las formas de reificar, reproducir y resistir al MDCI de los niños y las niñas; sin embargo, el análisis de los cuentos nos reveló lo contrario. El lector/a podrá comprobar más adelante la centralidad que fue adquiriendo esta variable en el análisis, y cómo descubrimos importantes diferencias asociadas al género en las formas de resistencia al MDCI.

Hipótesis Cuantitativas

Las variables independientes que afectan a nuestra variable dependiente a nivel cuantitativo, es decir a *nivel de las frecuencias de reificación, reproducción y de resistencia al MDCI* son las siguientes:

Años de escolarización, variable que estaría vinculada al tiempo de permanencia en la escuela (medido en años: año que cursa el niño/a), es decir: tiempo que el estudiante ha estado sujeto a la *disciplina escolar*. Respecto a esta variable proponemos la siguiente hipótesis:

- *Los niños y niñas con más años de escolarización, en la medida en que se suponen mayormente 'adaptados' y 'disciplinados', tienden a reificar con mayor frecuencia al 'mensaje disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores' que los niños y niñas con menos años de escolarización.*

Desarrollo del Juicio Moral, definido por KOHLBERG (1992 y 1997), se divide en tres tipos: *moral preconvencional, convencional* y *autónoma*.⁶² El razonamiento moral consiste en juicios sobre acatamiento o desviación a la norma. El desarrollo del juicio moral del niño/a está asociado a la *edad* y el desarrollo cognitivo (PIAGET, 1971, 1984). Según las edades comprendidas por nuestra investigación, podemos definir dos grandes grupos: niños/as de 9-10 años (con moral preconvencional) y

⁶² No hemos incorporado el *desarrollo del juicio moral* en nuestro marco teórico, ya que se aleja considerablemente de la perspectiva que hemos adoptado en esta tesis. Nuestro objetivo aquí es únicamente definir los conceptos básicos y las tesis principales de KHOLBERG sobre este tema, a fin de proporcionar fundamento teórico a esta hipótesis alternativa. Volveremos a tratar este tema más adelante, en el apartado de análisis de los resultados.

chicos de 13-14 años (con moral autónoma). Esta división es meramente orientativa, ya que los límites entre las diferentes etapas de desarrollo moral no muestran una correspondencia exacta con las edades de los sujetos; por lo cual es posible que haya algunos niños/as en la etapa intermedia: moral convencional. No obstante, esta distinción es útil y nos permite plantear una **hipótesis alternativa** a la señalada en el punto anterior. Los **niños/as con moral preconvencional** visualizan las **normas como algo inmutable** y no como producto del juego social. PIAGET denomina a esta forma de comprender las normas “realismo moral del niño”. Según KOHLBERG, los niños/as de esta etapa conciben la norma como algo exterior y coercitivo, que se obedece tan sólo en función de sus consecuencias. Las normas no son fruto de un acuerdo o una convención social. Por el contrario, los **chicos/as con moral autónoma**, reconocen la **norma como una construcción social**. Se reconoce además la posibilidad de un conflicto entre patrones morales diferentes, y por tanto de disidencia. Los juicios morales están basados en lo abstracto y en principios personales que no necesariamente están definidos por las leyes de la sociedad. El control de la conducta es interno, tanto en los patrones observados como en el razonamiento acerca de lo correcto y lo incorrecto. Como se puede apreciar: hay una cierta correspondencia entre la **reificación** y la **moral preconvencional**, por un lado, y la **reproducción** e incluso la **resistencia** y la **moral autónoma**, por el otro. Teniendo en cuenta lo aquí expuesto, hemos planteado la siguiente hipótesis:

- *Los **niños mayores** tienden a **reproducir y a resistir** con mayor frecuencia al ‘mensaje disciplinario de los cuentos infantiles moralizadores’ que los niños menores puesto que se supone que poseen una **moral autónoma**, según la cual comprenden la norma como el fruto de un contrato social previo. Mientras que los niños menores tienden a la reificación de la norma.*

El lector/a habrá comprobado que planteamos dos hipótesis opuestas. La primera espera que los estudiantes mayores reifiquen con mayor frecuencia al MDCI, mientras que la segunda espera exactamente lo contrario, es decir una mayor reproducción ideológica o bien resistencia por parte de este mismo grupo de estudiantes. Aclaramos que no hay aquí un error o una contradicción en nuestro diseño. En este caso específico nos interesa contrastar dos teorías diferentes. Por un lado, nos interesa contrastar una **hipótesis pedagógica** sustentada en teorías provenientes de la sociología de la educación; mientras que por el otro, nos interesa contrastar una **hipótesis psicosocial** sustentada en la teoría del desarrollo moral de KOHLBERG (1992, 1997, y también PIAGET, 1984). Es precisamente nuestro interés investigador determinar cuál de estas dos hipótesis, la principal o la alternativa, puede dar cuenta mejor de nuestra VD 'relación con el MDCI' medida en sus tres valores: reificación, reproducción y resistencia.

Ideología de la Escuela, esta variable estructural, que definimos más arriba, tiene también un efecto a nivel cuantitativo. Planteamos como hipótesis lo siguiente:

- *Los niños y niñas de colegios con **ideología católica**, en la medida de que la ideología de la escuela se encuentra **en correspondencia con el mensaje disciplinario** de los cuentos infantiles, **tenderán a reificar** con mayor frecuencia que los niños y niñas de colegios con **ideología laica**.*

Proximidad/lejanía del escenario, la ambientación del cuento en un contexto más cercano o más lejano a la realidad cotidiana de los niños/as

puede incidir en la forma en que éstos se relacionan con el MDCI.

Planteamos la siguiente hipótesis respecto a esta variable interviniente:

- *Los niños y niñas confrontados a un **escenario de desarrollo del cuento más cercano** a su realidad cotidiana **tenderán a reproducir ideológicamente o a resistir** con mayor frecuencia al MDCI que los niños/as confrontados a un escenario más lejano de desarrollo de la historia que tenderán a la reificación.*

Sistema de Variables y Operacionalización

El esquema 5 ilustra la relación entre las variables incluidas en nuestro diseño y resume las hipótesis de la investigación. Tal como hemos señalado más arriba, la dimensión proximidad/lejanía del escenario del cuento ocupa el papel de variable interviniente.

La tabla 1 presentan la operacionalización de las variables independientes (la dependiente ya fue comentada más arriba). El lector/a encontrará otros detalles respecto al procedimiento de medición en las siguientes secciones.

ESQUEMA 5.-

Sistema de Variables

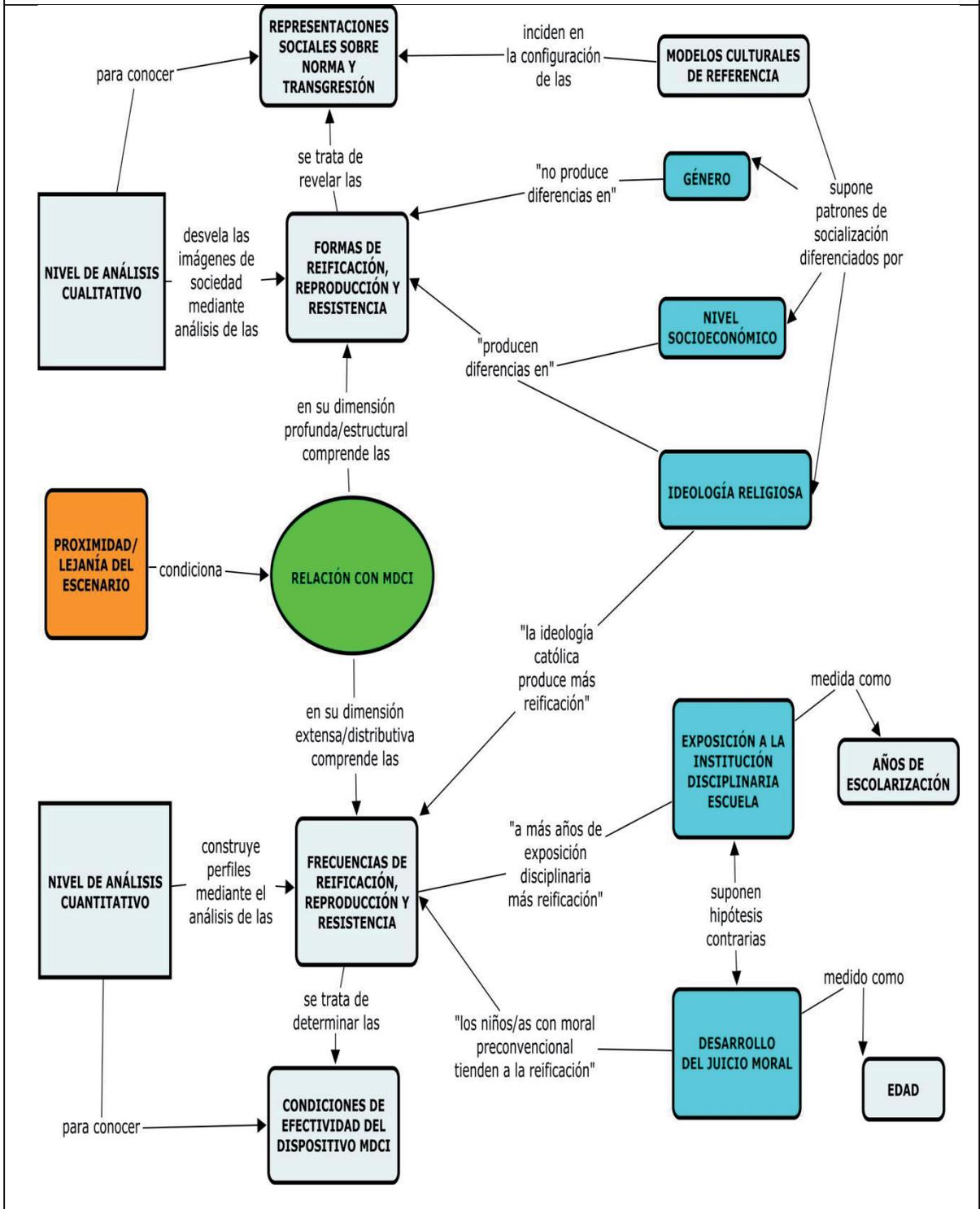


TABLA 1.- Operacionalización de las Variables Independientes				
CONCEPTOS	DIMENSIONES	VARIABLES	CATEGORÍAS	INDICADORES
Modelo sociocultural de Referencia	Modelos asociados al género	género	Hombre Mujer	Se incluye una pregunta específica en el instrumento
	Modelos asociados a la condición socioeconómica y nivel de vida	Nivel Socioeconómico	NSE Alto NSE Bajo	Clasificación del barrio en que se ubica la escuela según el ICEF (Índice de capacidad económica familiar, Institut d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona)
	Modelos asociados a la ideología religiosa	Ideología religiosa de la escuela	Católica Laica	Clasificación según datos proporcionados por informantes clave
Exposición a la institución disciplinaria escuela	Tiempo de exposición a la disciplina escolar	Años de escolarización	4º de EP 2º de ESO	Año cursado
Desarrollo del Juicio Moral	Moral según edad	Edad	9-10 años (moral preconvencional) 13+ años (moral autónoma)	Se incluye una pregunta específica en el instrumento
Proximidad / Lejanía del escenario del cuento	Tipo de escenario	Lugar en que se desarrolla la narración	Urbano Rural	Versión 1 y 2 del instrumento
	Vínculo con la norma	Vínculo de la comunidad con la norma	Instrumental Sustantivo	

Diseño y método de la investigación

El diseño de investigación empleado en esta tesis es mixto (o de metodologías cruzadas). Se sustenta en la **Epistemología Compleja** desarrollada por Edgar MORIN (1981, 1983, 1994a y 1994b)⁶³. 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 (cualitativa)** como la **dimensión extensa (cuantitativa)** de nuestro objeto de estudio. Se ha diseñado una estrategia metodológica en la que se entrecruzan las perspectivas cuantitativas y cualitativas, con el objeto de construir una red compleja mediante la cual poder ‘filtrar’ la realidad.

La investigación emplea un **diseño no experimental de tipo transeccional correlacional-causal**, es decir: en una sola medición en el tiempo y tratando de encontrar posibles asociaciones entre variables. En otras palabras, se trata de un estudio en el que, por un lado, desde la perspectiva cuantitativa, asumiendo un **nivel de análisis distributivo**, se procura dar respuesta a nuestra interrogante acerca del **perfil del estudiante** que tiende a reificar, reproducir o a resistir con mayor frecuencia al MDCl, buscando “*evaluar la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto particular)*” (HERNÁNDEZ et al, 2003: 121); y en el que, por el otro, y desde una perspectiva cualitativa, asumiendo un **nivel de análisis estructural**, se trata de desvelar los **modelos culturales y de semantización** que

⁶³ Para más detalles ver el capítulo 7: *El Proceso de Investigar*, Marco Epistemológico.

subyacen en los textos elaborados por los niño/as, a fin de explorar también las probables diferencias entre unas y otras formas de reificación, reproducción y resistencia al MDCl, según ciertas variables estructurales. Para la obtención de los datos se ha empleado un instrumento especialmente diseñado para el estudio de las representaciones sociales, el cual exponemos a continuación.

Construcción y Validación del Instrumento de Investigación

En esta tesis hemos empleado un instrumento de carácter cualitativo al que hemos denominado '**Cuento Inconcluso**'. Los datos arrojados por este instrumento son susceptibles de ser abordados tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. En esta sección comentaremos algunos aspectos metodológicos referidos a la construcción y validación de este instrumento.

Instrumento 'Cuento Inconcluso'

El instrumento 'Cuento Inconcluso' es una **técnica proyectiva** que permite indagar la relación entre el currículum oculto de los cuentos infantiles y sus sujetos de control, los niños y niñas lectores. Consiste en un relato inacabado que reproduce el esquema inicial de los cuentos moralizadores con MDCl y está abierto a diferentes posibilidades de conclusión por parte de los niños/as. La historia presenta un **conflicto normativo no resuelto**, tras el cual se pide a los estudiantes que escriban el final del relato y determinen qué sucede con esta situación y con los personajes involucrados en ella. Nuestro propósito es analizar las

respuestas de los estudiantes comparándolas con nuestro modelo original o tipo ideal (el MDCl), para finalmente clasificar los textos bajo las categorías de *reificación*, *reproducción* y *resistencia* (valores que adquiere nuestra VD). Nuestro análisis contempla dos niveles:

Nivel descriptivo: Se trata de analizar cuánto se reifica, reproduce y resiste y a qué factores podría estar asociado uno y otro tipo de respuesta. Desde la perspectiva cualitativa, nos interesa también analizar y profundizar en cómo se reifica, reproduce y resiste al MDCl y describir las figuras utilizadas por los niños/as en sus relatos.

Nivel Estructural: En términos cuantitativos nos interesa buscar pautas que permitan establecer perfiles de la reificación, la reproducción y la resistencia. Desde la perspectiva cualitativa, buscamos desvelar los modelos culturales y de semantización subyacentes en el texto, asociados a la reificación, la reproducción o la resistencia al MDCl; se aplica con este fin un Análisis Estructural de Contenido de los cuentos elaborados por los niños/as, enfoque que expondremos en el capítulo seis, la segunda parte del este Marco Metodológico.

El instrumento Cuento Inconcluso fue ideado originalmente y aplicado con éxito en nuestra primera investigación en Chile (1993-1997)⁶⁴. Esa primera experiencia constituye la base sobre la que hemos elaborado el instrumento empleado en la presente tesis. El proceso de construcción y

⁶⁴ Hemos aplicado este instrumento en Barcelona en un estudio sobre las representaciones sociales infantiles acerca de los inmigrantes (URMENETA, 2004). También hemos explorado las potencialidades de esta técnica en el estudio de las representaciones sociales de los adolescentes sobre el otro homosexual. Pensamos que este instrumento puede ser aplicado en el estudio de las representaciones sociales de los niños/as y adolescentes sobre diferentes objetos sociales.

validación de éste fue llevado a cabo entre 1999 y el 2000; siguió varias etapas, las que son reseñadas a continuación:

- I. **Fase exploratoria:** Se realizaron entrevistas con profesores/as de educación primaria, quienes evaluaron una primera versión del texto y propusieron algunas modificaciones y ajustes. Tras estas entrevistas se definió el tema central que sería desarrollado en el cuento: *el respeto a la naturaleza*. Los profesores/as entrevistados destacaron el interés de los estudiantes de diferentes edades por este tipo de temáticas.

- II. **Primera prueba piloto:** A partir de la información recabada en la fase exploratoria, se confeccionaron dos tipos de instrumento: “Cuento Inconcluso” y “Preguntas Motivadoras”. El lector/a puede consultar en los anexos ambas versiones del instrumento:

‘Cuento Inconcluso’: se entregó a los estudiantes el inicio de un cuento en el que se presentaba una situación de desobediencia a una norma social por parte de un personaje. A continuación, se pedía a los niños/as que relatasen lo que sucedería después y cómo sería resuelta o no dicha situación. Se procuraba dejar lo más abierto posible el relato a fin de que los niños/as tuvieran la oportunidad de otorgar diferentes finales a la historia. También se dejaron abiertas la definición de la edad y el género del personaje principal, a fin de que fuesen los propios autores/as quienes determinasen dichos atributos del personaje.

‘Preguntas Motivadoras’: Se pidió a los estudiantes/as que redactasen un cuento a partir de la proposición de un tema muy general: la desobediencia a una norma. No se planteó ninguna norma concreta, pero se entregó una serie de preguntas motivadoras a fin de facilitar el trabajo de los niños/as.

Tras la aplicación de una primera prueba piloto con estudiantes de 4º de EP de dos escuelas de NSE-Bajo de Barcelona, se concluyó lo siguiente:

- 1) La versión del instrumento 'Preguntas Motivadoras' no resulta ser del todo adecuada para niños/as de 4º de EP. Las instrucciones resultaban ser demasiado complejas para algunos estudiantes. Si bien se trataba de la menor parte de los casos, eventualmente podrían resultar significativos en el contexto global de la investigación.
- 2) La versión 'Cuento Inconcluso' resulta apropiada para estudiantes de 4º de EP. Es fácil de comprender y motivadora para la mayoría de los niños/as
- 3) Tras los primeros análisis de la prueba piloto, se constató la necesidad de incluir una nueva variable, la que no había sido contemplada originalmente en el diseño de nuestra tesis, la que hemos denominado: *dimensión proximidad/lejanía*. Se trata de evaluar la posible asociación entre la reificación, reproducción y resistencia al MDCl y la proximidad o la lejanía del escenario en que se desarrolla el relato con respecto al lector/a.
- 4) Se abre la posibilidad de evaluar la necesidad de confeccionar un instrumento especial para los estudiantes de 2º de ESO, puesto que sus intereses y motivaciones son probablemente diferentes de la de los niños/as más pequeños.

III. ***Elaboración del instrumento***: Teniendo en cuenta los resultados de la primera prueba piloto, tomamos tres decisiones metodológicas y prácticas respecto al instrumento de investigación:

- 1) Emplear en nuestro estudio la versión 'cuento inconcluso'.

- 2) Construir dos versiones de dicho instrumento en las que se evalúe la relación con el MDCI primero dentro de un contexto cercano y luego dentro de un contexto lejano.
- 3) Desestimar la idea de elaborar un instrumento específico para los estudiantes de 2º de ESO. Se entrevistó a profesores/as de enseñanza secundaria, quienes evaluaron positivamente el instrumento y aseguraron su adecuación a las características de los estudiantes de esa edad.

Se definieron dos escenarios de desarrollo para la historia narrada por el cuento inconcluso: un espacio urbano y cercano para los niños/as y otro rural y lejano. Además se evaluaron dos formas de vinculación de la norma a la comunidad: una de carácter instrumental y otra de carácter sustantivo. A continuación describimos ambos textos e indicamos sus principales características.

Versión 1: Escenario Cercano. En esta versión del instrumento, la narración se desarrollaba en un escenario próximo a la realidad cotidiana de los estudiantes. Teniendo en cuenta que nuestra investigación se llevaría a cabo en la ciudad de Barcelona, optamos por describir en el cuento un escenario de características urbanas. Nuestra idea era que los niños/as se viesen reflejados en la realidad que mostraba el inicio del cuento. Narramos la historia de una ciudad turística que tenía como uno de sus principales atractivos cuatro grandes parques, los que constituían el orgullo de la ciudad. La norma en este inicio de cuento era presentada en los siguientes términos: todos los habitantes de la ciudad cuidan y respetan tanto el entorno natural de los parques como las infraestructuras urbanas del mismo (bancos, basureros, etc.). Se asociaba la norma a la importancia que ésta tenía para el desarrollo turístico de la ciudad, estableciendo un vínculo instrumental entre la norma y la comunidad. El personaje transgresor presentado en este inicio de cuento, era un sujeto

indeterminado en cuanto a su edad y su género. La única descripción que se daba del mismo se refería a su relación negativa con la norma. El personaje atentaba contra los dos principios de la norma: el respeto por la naturaleza (árboles, animales, etc.) y el respeto por las instalaciones de la ciudad (bancos, paredes, basureros, etc.). El comportamiento del personaje era claramente incívico y atentaba contra una norma que había sido presentada como básica para esta comunidad. A partir de entonces el relato se dejaba abierto, a fin de que los niños/as pudieran escribir el final de la historia propuesta y resolver el conflicto normativo que se les había planteado.

Versión 2: Escenario Lejano. A diferencia del caso anterior, la narración se desarrollaba en un escenario remoto, lejano a la realidad cotidiana de los niños/as. Entendíamos que la distancia podía, de alguna forma, incidir en los niños/as en la idea de la vinculación de la norma a un mundo ficticio. Por esta razón, se prestó especial cuidado a la forma en que era presentada la norma en el relato. Se procuró hacer siempre referencia a un marco social y posible, real, aunque en un lugar distante para los niños/as. Se optó por utilizar un escenario de carácter rural, situando la historia en una comunidad pequeña (pueblo o aldea) cercana a un bosque; un contexto lejano, pero factible para los niños/as de Barcelona. La norma, en esta versión del instrumento, señalaba que todos sus miembros debían respetar y vivir en armonía con el bosque. La norma se asociaba, en este caso, a la identidad y valores propios de la comunidad, estableciendo un vínculo sustantivo entre ambas (en oposición al escenario cercano, en donde se hacía referencia a un vínculo instrumental). Al igual que en el modelo anterior, no se definen las características del personaje principal, y se deja abierto el relato para los niños/as determinen los atributos del personaje y escriban el final de la historia.

La variable interviniente Dimensión Proximidad/Lejanía tiene dos dimensiones: lugar de desarrollo de la narración (cercano y lejano) y tipo de vínculo con la norma (instrumental y sustantivo). Ambas dimensiones son contempladas en nuestro instrumento.

- IV. **Segunda prueba piloto:** Se presentaron las nuevas versiones del instrumento a profesores/as de educación primaria, quienes lo evaluaron positivamente. Se repitió la prueba piloto aplicando esta vez las nuevas versiones del instrumento: escenario cercano y escenario lejano. Los resultados de esta segunda prueba piloto fueron óptimos. Ambos textos resultaron adecuados y motivadores para los estudiantes.

- V. **Versión final y traducción:** Se realizaron ajustes menores respecto al formato y el vocabulario. La versión definitiva de ambos textos fue traducida al catalán por el *Servei Lingüístic* de la Universidad de Barcelona, a quienes agradecemos profundamente su excelente trabajo. A continuación presentamos la versión castellana del mismo; el lector/a puede consultar en los anexos la versión catalana del instrumento. El primer texto corresponde al escenario cercano, el segundo al escenario lejano.

INSTRUCCIONES

Estamos reuniendo historias escritas por chicos y chicas como tú, para aprender acerca de su capacidad de imaginación y creatividad. Por eso te pedimos tu colaboración en la actividad que te proponemos a continuación.

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 un final a la historia.

- La primera 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 o la protagonista.
- Después de los puntos suspensivos (...) deberás continuar escribiendo tú el final del relato, en las hojas en blanco que te hemos entregado. Puedes escribir en catalán o en castellano, según te sea más cómodo.
- Al final del texto encontrarás algunas preguntas sobre el personaje principal que debes contestar. No dejes ninguna pregunta sin responder.

- Finalmente te pedimos que pongas un título a este cuento y que lo escribas al comienzo de la historia.

Recuerda que tú eres el autor o la autora de este cuento; por eso mismo te invitamos a que uses toda tu imaginación y creatividad.

Existía una antigua ley que todo el mundo en la ciudad de Marimbó conocía y respetaba. Esta ley decía que todos los ciudadanos debían cuidar y mantener limpios los cuatro grandes parques de la ciudad, y así lo hacían todos los marimboneses.

Esta es la historia de _____ un/a ciudadano/a de Marimbó que no quiso respetar esta ley y de lo que sucedió después.

Tal como habíamos dicho, en Marimbó todos cuidaban de los parques y se esmeraban en mantenerlos limpios y bonitos, esto era un motivo de orgullo para la comunidad; puesto que en los últimos años con la llegada de los turistas se habían convertido en un verdadero símbolo de la ciudad. Todos pensaban así... todos excepto

_____.

_____ a pesar de que al igual que el resto de los marimboneses había crecido cerca de estas ‘maravillas’ naturales, a él/ella no le importaban para nada, es más les tenía un cierto rencor, más que su hogar los consideraba una especie de cárcel.

Para _____ esto del turismo eran tonterías de la gente y ‘limpio’, ‘ordenado’ o ‘natural’ eran sinónimo de aburrido. Así que había decidido declararles literalmente ‘la guerra’. Cada día _____ rompía los cubos de basura del parque y esparcía la basura por aquí y por allá, rayaba los bancos, arrancaba las plantas, quebraba las ramas de los árboles, cazaba a los pájaros y ponía trampas a las ardillas. ¡Imagínense el espectáculo que era encontrarse a uno de estos animalitos medio destrozado en un banco del parque!. En fin, _____ dejaba todo hecho un desastre. Los marimboneses estaban verdaderamente tristes y preocupados. Pero como todas las cosas malas algún día se vuelven buenas, _____ iba muy pronto a cambiar. Esto debido a que un día ...

Nº: _____

NOMBRE COMPLETO DEL AUTOR(A):

SEXO: ___ Masculino ___ Femenino

EDAD:

CURSO:

COLEGIO:

FECHA:

PREGUNTAS SOBRE EL PERSONAJE PRINCIPAL

1. ¿Cómo se llama el personaje principal? _____
2. ¿De qué sexo es el personaje principal? (marca con una cruz) ___
Masculino ___ Femenino
3. ¿Cuántos años tiene el personaje principal? _____ años

TÍTULO DEL CUENTO:

INSTRUCCIONES

Estamos reuniendo historias escritas por chicos y chicas como tú, para aprender acerca de su capacidad de imaginación y creatividad. Por eso te pedimos tu colaboración en la actividad que te proponemos a continuación.

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 un final a la historia.

- La primera 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 o la protagonista.
- Después de los puntos suspensivos (...) deberás continuar escribiendo tú el final del relato, en las hojas en blanco que te hemos entregado. Puedes escribir en catalán o en castellano, según te sea más cómodo.
- Al final del texto encontrarás algunas preguntas sobre el personaje principal que debes contestar. No dejes ninguna pregunta sin responder.

- Finalmente te pedimos que pongas un título a este cuento y que lo escribas al comienzo de la historia.

Recuerda que tú eres el autor o la autora de este cuento; por eso mismo te invitamos a que uses toda tu imaginación y creatividad.

Existía una antigua ley que toda la comunidad de los marimbós conocía y respetaba. La ley decía que los marimbós debían vivir en paz y equilibrio con la naturaleza y así lo hacían todos los marimbós.

Esta es la historia de _____, un/a integrante de los marimbós que no quiso respetar la Ley de la Comunidad y de lo que sucedió después.

Como habíamos dicho todos los marimbós amaban la naturaleza, todos excepto _____. Como los demás marimbós, _____, había crecido cerca del 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.

Así pues, _____ tenía como sus enemigos a los árboles, las flores, las plantas, los insectos y los animales y como a tales los trataba diariamente.

_____ lo tenía todo organizado: Por las mañanas ocupaba su tiempo en destrozár árboles, flores y plantas; y por las tardes, se dedicaba a cazar y hacer sufrir a los insectos y animalitos del bosque.

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. Pero como todas las cosas malas algún día se vuelven buenas, _____ iba muy pronto a cambiar. Esto debido a que un día ...

Nº: _____

NOMBRE COMPLETO DEL AUTOR(A):

SEXO: ___ Masculino ___ Femenino

EDAD:

CURSO:

COLEGIO:

FECHA:

PREGUNTAS SOBRE EL PERSONAJE PRINCIPAL

4. ¿Cómo se llama el personaje principal? _____
5. ¿De qué sexo es el personaje principal? (marca con una cruz) ___
Masculino ___ Femenino
6. ¿Cuántos años tiene el personaje principal? _____ años

TÍTULO DEL CUENTO:

SELECCIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación se ha empleado un *procedimiento de muestreo no probabilístico*. Si bien este procedimiento es el más apropiado para las características de nuestra investigación y los objetivos planteados por la misma, presenta una serie de desventajas que es preciso comentar. El tipo de muestreo utilizado no permite calcular el error de muestreo ni realizar generalizaciones estadísticas; por tanto, los resultados obtenidos por esta investigación no son extrapolables, en términos estadísticos, a otras situaciones o grupos. No obstante, se puede establecer algunas tendencias, que pueden ser igualmente valiosas para la investigación.

Se trata de una muestra representativa, aunque de un tipo de representatividad diferente a la estadística. Nuestro procedimiento de muestreo está basado en una *perspectiva cualitativa* que difiere de la *perspectiva cuantitativa* en varios e importantes aspectos. Las perspectivas cuantitativa y cualitativa parten de dos visiones de la realidad (ontología y epistemología) y dos metodologías radicalmente diferentes. Para entender esta diferencia debemos remitirnos al objetivo de cada una de estas perspectivas:

- La *perspectiva cuantitativa* busca conocer la *distribución* de la población sobre una determinada variable. Así por ejemplo nos interesa conocer la distribución de los niños/as según género, nivel socioeconómico e ideología religiosa, etc. En esta perspectiva siempre estamos pensando en la existencia de un orden, una clasificación de los sujetos, que podemos reconstruir a través de la investigación. Nos

interesa contar a las personas (realizar computaciones) y extrapolar los resultados que hemos obtenido en nuestra muestra a la población en general. Es decir, a través del estudio de la distribución de una muestra pretendemos inferir cómo será esa distribución en la realidad. La perspectiva cuantitativa es claramente ***una perspectiva distributiva***

- La ***perspectiva cualitativa*** no se centra en la distribución, no le interesa cuántos piensan o hacen tal o cual cosa. La perspectiva cualitativa busca comprender los ***significados que las personas otorgan a la vida social***. La perspectiva cualitativa se caracteriza por trabajar con menos casos, pero en mayor profundidad. Nos centramos en unos pocos casos, pero no porque nos interesen esos individuos como sujetos encerrados en su psique, en su individualidad, sino como sujetos sociales; nos interesan en tanto que forman parte de relaciones sociales. Buscamos desvelar la ***estructura de las relaciones sociales***. La perspectiva cualitativa es ***estructural***. Los sujetos están ubicados en situaciones sociales concretas, dentro de un marco social y una estructura determinados. Es precisamente esto lo que estudiamos: los significados que los individuos otorgan a las relaciones y a la realidad social en la que se hallan insertos desde su propia situación social. A través de la investigación cualitativa intentamos reconstruir el mundo social, desde la mirada de los propios actores.

Las perspectivas cuantitativa y cualitativa tienen objetivos muy dispares y ***estas diferencias también se ven plasmadas en su forma de concebir el proceso de muestreo***. Tal como hemos señalado, la perspectiva cuantitativa, busca clasificar a las personas, contarlas, computarlas. Detrás de este objetivo hay obviamente una visión de la realidad inspirada en las matemáticas. La realidad responde a modelos matemáticos, que pueden ser hallados a partir del estudio de la distribución de la población. Esta perspectiva matemática es la que predomina también en la

concepción cuantitativa del proceso de muestreo. Para la perspectiva cuantitativa el muestreo ideal es el aleatorio (al azar), aunque reconoce y utiliza también otros tipos de muestreo no probabilísticos. El muestreo aleatorio se basa en un conjunto de leyes de probabilidad e inferencia estadística, que se supone pueden ser aplicadas a la realidad social. Se parte del supuesto de que todos los sujetos de la población son **iguales**, **intercambiables** e **independientes** entre sí. La muestra consiste en un subconjunto de elementos de la población.

La investigación cualitativa parte de supuestos radicalmente diferentes a los que hemos señalado más arriba. No se parte de una visión matemática de la realidad sino desde una **perspectiva socio-antropológica** de la misma. No nos interesa realizar computaciones sino comprender significados. Los investigadores cualitativos no creen que la realidad social responda a modelos matemáticos, ni creen que tenga un orden que se pueda descubrir con cierta facilidad. Se asume que la realidad es inmensamente compleja y que resulta difícil de encasillar en tipologías y modelos planteados apriorísticamente. La investigación cualitativa cuestiona algunos de los conceptos básicos del muestreo cuantitativo: Para el muestreo cualitativo **los sujetos no son independientes**. Las personas no son como los números de una tómbola, separadas, independientes entre sí. Las personas se hallan insertas dentro de estructuras de relaciones sociales y esto es parte de su condición de sujetos sociales, algo que no se puede dejar de tener en cuenta. Las personas no pueden desprenderse de su situación social. **Los sujetos no son intercambiables e iguales entre sí**. Precisamente porque se hallan insertos dentro de estructuras de relaciones, no es lo mismo escoger a uno que a otro, pues pueden estar insertos en estructuras diferentes, a pesar de que ambos sean estadísticamente representativos de la población que queremos estudiar. **El muestreo cualitativo se basa más en la selección de relaciones y estructuras que en la selección de sujetos**, aunque obviamente después trabajemos

con estos últimos. La selección de los sujetos de investigación se hace en el campo, no se obtiene mediante procedimientos aleatorios, sino a partir del conocimiento del investigador/a sobre la realidad social que pretende estudiar.; conocimiento derivado de la inmersión en el campo y de la teoría social.

Nuestra investigación se basa en los principios de la perspectiva cualitativa. Hemos construido *una muestra cualitativa de sujetos tipo, seleccionados a partir de un perfil teórico*. La *unidad de muestreo* de la investigación corresponde a las escuelas, y la *unidad de análisis* a los niños/as y niñas. Para construir el perfil del tipo de escuela que nos interesaba incluir en el estudio, consideramos dos de nuestras variables independientes como *criterios de segmentación: nivel socioeconómico* de los estudiantes y sus familias e *ideología religiosa de la escuela*. Se trata de criterios teóricos fundamentales para nuestras hipótesis y objetivos de investigación. Nuestro procedimiento de muestreo consistió en identificar y seleccionar *escuelas católicas y laicas de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barcelona*, a fin de lograr una comparación entre niños y niñas de diferentes edades diferenciados según estos criterios de segmentación. Los perfiles teóricos que guiaron nuestro proceso de selección de las escuelas se resumen en lo siguiente:

- **Escuelas Católicas:** escuelas en las que la enseñanza de la religión tenía un papel relevante en su propuesta pedagógica y que se identificaban explícitamente como escuelas católicas. Se trataba de seleccionar en este grupo, escuelas en las que *la enseñanza de la religión y de los valores católicos se realizara transversalmente* y no sólo como una asignatura más en la malla curricular. También nos interesaba escoger escuelas con una cierta tradición y arraigo en los barrios y a las que probablemente los padres hubieran escogido por su acercamiento a los valores católicos.

- **Escuelas Laicas:** el perfil de las escuelas laicas resultaba ser un tanto más difuso que el de las escuelas católicas, y probablemente más difícil de asir, sobre todo en el caso de las escuelas de niveles socioeconómicos bajos. Nos interesaba seleccionar escuelas en las que los valores laicos propios de la modernidad (especialmente *la confianza en la razón y en la ciencia* por sobre la idea de Dios y de la religión) tuviesen especial relevancia en la propuesta pedagógica del centro. Se trataba de escoger escuelas en las que la enseñanza de la religión fuera optativa y en la que dicha asignatura tuviese un papel claramente secundario dentro del currículum escolar. En el caso del NSE alto se buscaban escuelas privadas no religiosas, característica que suponíamos había sido considerada por los padres al momento de seleccionar dicho centro. En el caso de las escuelas de NSE bajo, este perfil resultaba más difuso. Obviamente se seleccionarían escuelas públicas, y por ende, laicas. Ahora bien, esta distinción nos parecía insuficiente como criterio único para la selección de escuelas de este tipo; así pues decidimos complementar este dato con la información proporcionada por *informantes clave*.

En resumen, por un lado, nos interesaba clasificar las escuelas según nivel socioeconómico alto y bajo; y por el otro, clasificar las escuelas según ideología religiosa. Esto implicó la confección de dos listados de independientes de escuelas, uno según nivel socioeconómico y otro según ideología religiosa; en una segunda etapa, éstos fueron cruzados a fin de llegar al listado definitivo. Del listado final se extrajeron los casos que componen la muestra, siguiendo las sugerencias de los informantes clave y teniendo en cuenta los requerimientos técnicos de la investigación. Describimos a continuación las etapas seguidas en el *proceso de construcción y selección de la muestra*:

1. **Confección del listado de escuelas según nivel socioeconómico:**

Para operacionalizar la variable nivel socioeconómico de los estudiantes y familias, empleamos un índice construido por el *Institut d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona*: el **Índex de Capacitat Econòmica Familiar ICEF**, el cual contempla indicadores de renta y riqueza. Este índice nos permitió clasificar los diferentes barrios que conforman la ciudad de Barcelona según la capacidad económica de las familias que los habitan. A partir de estos datos, seleccionamos los dos barrios con mayor nivel de capacidad económica como representativos del NSE alto y los dos barrios con menor capacidad económica como representativos del NSE bajo. Los barrios seleccionados según este criterio fueron:

NSE Alto: Les Corts-Pedralbes

Sarrià-Sant Gervasi

NSE Bajo: Ciutat Vella

Nou Barris

2. **Confección del listado de escuelas de los barrios seleccionados:**

Para este efecto empleamos la lista de centros educativos⁶⁵ elaborada por la *Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament)*. Esta lista incluye todos los centros que imparten educación primaria y/o educación secundaria en los barrios seleccionados, distinguiendo entre centros públicos y centros privados (incluyendo a los concertados).

3. **Confección del listado de escuelas católicas y laicas de los**

barrios seleccionados: Para la elaboración de esta lista nos servimos de la información recabada en el punto dos, y de una lista confeccionada por el *Secretariat de la Escola Cristiana de Catalunya*

⁶⁵ Disponible en la web de la Generalitat: <http://www.gencat.es> recuperado en enero del 2001

SECC⁶⁶ en la que se incluyen todas las escuelas católicas de Cataluña diferenciadas por barrios en el caso específico de Barcelona y por comarcas en el caso general de Cataluña. Todas las escuelas católicas, a excepción sólo de los centros asociados al *Opus Dei*, se encuentran inscritas en dicha organización y aparecen en ese listado. A partir de esta información y de la lista de centros de la *Generalitat* que comentáramos antes, confeccionamos un nuevo listado en el que clasificamos las escuelas en públicas, privadas católicas inscritas en SECC y privadas no católicas.

4. **Confección del listado de escuelas definitivo:** A partir de la información recabada y las listas construidas en las etapas anteriores, elaboramos el listado definitivo, en el que podíamos distinguir claramente las escuelas católicas y laicas según nivel socioeconómico alto y bajo. De dicho listado seleccionamos las escuelas que participarían finalmente en nuestro estudio.

5. **Selección de las escuelas según perfil teórico:** Tal como señaláramos al comienzo de este apartado, la selección de las escuelas a pesar de que disponíamos de un listado, no podía ni debía ser llevada a cabo de manera aleatoria. Nos interesaba seleccionar casos extremos; especialmente en lo que respecta a la variable ideología religiosa. Necesitábamos seleccionar **núcleos ideológicos duros**; en otras palabras, queríamos trabajar con las escuelas católicas más católicas y con las escuelas laicas más laicas. Sabíamos que muchas veces lo que la escuela dice que hace, no siempre se corresponde perfectamente con lo que realmente hace; que siempre existe una cierta contradicción entre el proyecto educativo, que en nuestro caso se resume en ideología católica o

⁶⁶ También disponible en internet: <http://www.seccat.com> recuperado en enero de 2001

laica⁶⁷, concebido desde la teoría y lo que sucede en la praxis cotidiana del aula. Esto podía limitar nuestras posibilidades de llegar a seleccionar verdaderamente los tipos de escuelas que habíamos perfilado de manera teórica; sobre todo si utilizábamos un procedimiento de selección aleatorio de los casos. Por esta razón, consideramos que el tipo de muestreo más adecuado a las características del diseño y a los objetivos de nuestra investigación, era un procedimiento no probabilístico de selección según tipos teóricos. No obstante, si bien el criterio aleatorio no resultaba ser el más idóneo para este tipo de diseño, la selección tampoco podía ser llevada a cabo sin ningún criterio sistemático. A nuestro entender, lo más adecuado en nuestro caso, era basar nuestra elección de las escuelas según la *opinión de informantes claves*. A partir de la información recabada en entrevistas a investigadores, inspectores de educación de las zonas seleccionadas, técnicos educativos de los ayuntamientos, entre otros, identificamos las escuelas que se correspondían mejor con nuestro perfil teórico. Se seleccionaron casos extremos representativos de cada tipo, con el fin de asegurar, en la medida de lo posible, una correspondencia entre perfil teórico y realidad de la escuela. En el apartado de análisis, dedicamos una sección específica para evaluar la correspondencia entre nuestro perfil teórico y las escuelas que finalmente han sido seleccionadas en nuestra muestra, para ese fin nos servimos de la observación cualitativa.

6. *Selección de los grupos de investigación y de los casos:* En un principio, habíamos pensado seleccionar los siguientes grupos de

⁶⁷ Obviamente sabemos que entran en juego muchos otros elementos en la definición de un modelo pedagógico; no obstante, a fines operativos, nosotros hemos querido destacar este aspecto, sin desconocer la existencia e influencia de los otros aspectos educativos.

investigación, distribuidos según como se muestra en la tabla 2. Cada grupo estaría compuesto por una clase aproximada de 20 estudiantes.

TABLA 2.-								
Grupos de Investigación a seleccionar								
Versiones del Instrumento	ESCUELAS CATOLICAS				ESCUELAS LAICAS			
	NSE ALTO		NSE BAJO		NSE ALTO		NSE BAJO	
	4° EP	2° ESO	4° EP	2° ESO	4° EP	2° ESO	4° EP	2° ESO
V1.Cercano	G 1	G 3	G 5	G 7	G 9	G 11	G 13	G 15
V2. Lejano	G 2	G 4	G 6	G 8	G 10	G 12	G 14	G 16
TOTAL: 320								

Según podemos apreciar en la tabla anterior, nuestra muestra quedaba constituida por 16 grupos de investigación, lo que nos daba un total aproximado de 320 casos. Este era el tamaño mínimo que habíamos fijado para nuestra muestra; nuestra intención era aumentar el tamaño de la misma, incluyendo más de un grupo curso por celda. Nuestro trabajo de campo superó ampliamente nuestras mejores expectativas. Alcanzamos una muestra que prácticamente triplica los casos esperados, y que llega a un total de $n = 896$ casos, distribuidos de la siguiente forma:

TABLA 3.-								
Grupos de Investigación seleccionados								
Versiones del Instrumento	ESCUELAS CATOLICAS				ESCUELAS LAICAS			
	NSE ALTO		NSE BAJO		NSE ALTO		NSE BAJO	
	4° EP	2° ESO	4° EP	2° ESO	4° EP	2° ESO	4° EP	2° ESO
V1.Cercano	75	68	51	55	44	62	37	40
V2. Lejano	78	66	40	58	42	108	35	37
TOTAL: 896								

Nuestra muestra está conformada por 10 escuelas, 3 de NSE Alto y 7 de NSE Bajo. Respecto al NSE bajo y siguiendo los consejos de nuestros informantes clave, restringimos nuestro trabajo de campo a *Nou Barris*. Si bien en un principio habíamos pensado contemplar *Ciutat Vella*, finalmente desestimamos este barrio, puesto que implicaba introducir una nueva variable que nosotros no habíamos evaluado en nuestro diseño, la inmigración. Así que, finalmente el trabajo de campo fue llevado a cabo en escuelas de *Sarriá-Sant Gervasi*, *Les Corts-Pedralbes* y *Nou Barris*.

En el apartado de Resultados además de realizar una caracterización cuantitativa de la muestra, hemos incluido una descripción cualitativa de cada una de las escuelas que participaron en nuestro estudio. Invitamos al lector/a a revisar dicha sección, especialmente la dedicada a la descripción cualitativa de las escuelas, pues así se podrá hacerse una idea más exacta de las características de nuestros grupos de investigación.

Estrategia Metodológica y Planificación de Actividades

En términos globales, y a modo de guía para el lector/a, ofrecemos aquí un esquema en el que se resumen las principales fases por las que ha pasado nuestra investigación. Es preciso aclarar, que siguiendo la tradición cualitativa, estas fases no deben ser entendidas de manera secuencial. Muy por el contrario, hemos permitido y propiciado que se diera un diálogo entre las diferentes etapas de la investigación y entre los

dos métodos que combinamos en nuestro diseño metodológico. El lector/a podrá encontrar una descripción más detallada del proceso de orquestar y hacer dialogar las diferentes fases y métodos de la investigación en el Marco Epistemológico: El proceso de Investigar.

Nuestra investigación de tesis se encuentra organizada en seis grandes etapas, cada una con una serie de fases y actividades. En la tabla 4 mostramos las etapas y fases que hemos llevado a cabo durante nuestro estudio. Cabe destacar que de manera transversal y a lo largo de todo el proceso de investigación, hemos estado trabajando y ampliando nuestro marco teórico. Es precisamente debido a esta transversalidad del proceso de construcción del marco teórico que no hemos especificado en la tabla un momento concreto para la realización de esta tarea.

TABLA 4.- Etapas y Fases de la Investigación	
ETAPAS	FASES
ETAPA EXPLORATORIA	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis exploratorio de los libros de texto en Cataluña. - Definición del instrumento de investigación y pruebas piloto. - Entrevistas semi-estructuradas a informantes clave. - Construcción y selección de la muestra
TRABAJO DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Observación y descripción de las escuelas. Entrevistas semi-estructuradas. - Aplicación de las dos versiones del instrumento cuento inconcluso (escenario cercano y escenario lejano).
ETAPA DESCRIPTIVA CUANTITATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis cuantitativo de los datos. Construcción del perfil de reificación, reproducción y resistencia al MDCI. - Contrastación de las hipótesis cuantitativas
ETAPA DESCRIPTIVA CUALITATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las formas de reificación, reproducción y resistencia al MDCI a través de categorías vertebrales. - Construcción de una tipología de la reificación, reproducción y resistencia. Aplicación del modelo de ritos de paso de VAN GENNEP. - Análisis de las hipótesis cualitativas
ETAPA ESTRUCTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Selección cualitativa de los casos de reificación, reproducción y resistencia a analizar estructuralmente. - Análisis estructural de contenido
ETAPA ANALÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación de los resultados: cruce nivel de análisis cuantitativo y cualitativo. - Elaboración de las conclusiones. - Redacción del informe final.

Análisis Estructural de Contenido: Una aproximación sociológica al texto

Marco Metodológico.-

Capítulo 6.

INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO

En el capítulo anterior comentamos la necesidad de incluir una sección dedicada exclusivamente a la exposición de los principios del *Análisis Estructural de Contenido*, un enfoque muy poco difundido en el ámbito académico español⁶⁸. Este es precisamente el propósito de este capítulo: introducir al lector/a en los rudimentos básicos del AEC a fin de que se pueda comprender mejor el proceso de análisis que hemos llevado a cabo en esta tesis, el que se ha basado en gran medida en este enfoque.

Fundamentos Teóricos del Análisis Estructural de Contenido

El Análisis Estructural de Contenido desarrollado por los profesores J. P. HIERNAUX y J. REMY de la Universidad Católica de Lovaina, puede ser definido como un *enfoque socioantropológico para el análisis de lógicas culturales*. Se trata de un método y a la vez de una teoría sobre lo social, que tiene como principal objetivo el comprender y describir la lógica propia de lo cultural y su relación con las prácticas cotidianas de los actores sociales. Tal como su nombre lo indica, se encuentra inserto en la tradición estructuralista y específicamente en la *Lingüística Estructural*

⁶⁸ Se puede consultar literatura especializada sobre el AEC en nuestra bibliografía: HIERNAUX, J.P. (1977); REMY, J.; VOYE, L.; SERVAIS, E., (1980); REMY, J y RUQUOY, D. (1990); HIERNAUX, J.P, (1992); MARTINIC, S., (1992); AGUILAR, O., (1995). Y otros documentos de HIERNAUX sin fecha de edición

en la que halla sus primeros orígenes⁶⁹. Retomando los principales planteamientos de dicha tradición, especialmente lo referido a la concepción binaria de la realidad, y asumiendo como marco general la perspectiva de la **Sociología del Conocimiento**, el AEC plantea tres grandes supuestos, en los que basa tanto su teoría como su método:

- 1) La realidad es una construcción social
- 2) El conocimiento es una construcción social
- 3) Dichas construcciones se realizan sobre la base de disyunciones binarias

Revisaremos brevemente las implicancias teóricas y metodológicas de estas afirmaciones, para posteriormente sobre esta base introducirnos en los procedimientos de análisis utilizados por este enfoque.

Para la Sociología del Conocimiento la realidad y su aprehensión, el conocimiento, son siempre construcciones sociales. Nuestro conocimiento es siempre histórico, se encuentra siempre condicionado al tiempo y al espacio específico desde el que conocemos. No es posible abordar y aprehender la realidad desde un espacio suprahistórico que supuestamente contendría la objetividad, no es posible desprendernos de nuestra condición de sujetos sociohistóricos. En consecuencia, nuestra aprehensión y posterior organización de la realidad como un todo con sentido es siempre un producto social. Al conocer, es decir al configurar el mundo y dotarlo de sentido, realizamos constantemente **operaciones binarias**⁷⁰. Somos capaces de conocer en la medida en que lo que se presenta ante nosotros de manera amorfa e indistinta es susceptible de

⁶⁹ Especialmente en los pioneros trabajos de V. PROPP (1981) y de A.J. GREIMAS (1971)

⁷⁰ Ver también sobre este punto los desarrollos de la Epistemología Constructivista (MATURANA, H. y VARELA, F., 1990) y de la Epistemología Compleja (MORIN, E., 1994b).

ser analizado y sintetizado; es decir, de ser descompuesto en partes y de ser aprehendido como un todo. En el primer caso, realizamos **operaciones de distinción (A≠B)**: conocemos una determinada realidad por lo que la diferencia de otra. En el segundo caso, en cambio, realizamos **operaciones de asociación (A≠B; pero AC^D etc.)**; después de reconocer las diferencias que hacen de dicha realidad algo particular, buscamos sus similitudes con otras realidades experimentadas anteriormente. De esta forma producimos complejas **cadena de oposición y de asociación** que van configurando nuestro mundo y que definen y marcan nuestras futuras percepciones.

Ahora bien, y he aquí lo que queremos destacar, este proceso no se lleva a cabo en un vacío auto-sostenido. No se trata, por tanto, de un conocimiento solipsista⁷¹, como el pretendido por el sujeto cartesiano, puesto que se encuentra siempre sujeto a un espacio y un tiempo determinado. Nuestro conocimiento, tal como lo señaláramos anteriormente, está siempre atravesado por nuestra historia y ha de ser siempre entendido como producto social, en este sentido hablamos de **construcción social del conocimiento**. En consecuencia, los **principios de distinción y de oposición**, que mencionábamos anteriormente, no son meramente subjetivos, han de ser considerados como intersubjetivos y comprendidos dentro un marco sociocultural específico. **La cultura**, entendida como maneras colectivas de definir lo legítimo, lo normal y lo posible, que constituyen una suerte de stock de ideas y valores que orientan las conductas individuales⁷², es la que nos provee de estos principios organizadores.

⁷¹ *Solipsismo*, doctrina idealista según la cual nada existe fuera del pensamiento individual y sólo existe el sujeto.

⁷² REMY, J. y RUQUOY, D. (1990).

Ahora bien, es preciso aclarar que en esta relación el sujeto no es el mero portador de la estructura (principios organizadores proporcionados por la cultura). No se trata simplemente de una relación de reproducción. Diríamos más bien que se trata de un **proceso recursivo**, una relación de producción y reproducción en constante retroalimentación. Si bien nuestro acto de conocer está invariablemente atravesado por nuestra socioculturalidad, también concurren a éste otros múltiples factores. Así, podemos caracterizar el acto de conocer como **un complejo proceso bio-socio-antropo-personal⁷³ en el que significamos a la realidad de manera única y colectiva al mismo tiempo**. 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 propias de su grupo social y que dan cuenta de un modelo cultural específico. La cultura alude a las estructuras de pensamiento que constantemente clasifican y jerarquizan la experiencia social, significándola. Estos esquemas de pensamiento actúan como **principios organizadores o sistemas de sentido** configurando nuestro mundo, definiendo la situación social en la que nos encontramos y orientando subjetivamente nuestras conductas.

Dichos **esquemas de pensamiento** constituyen el objeto de estudio del análisis estructural de contenido: la institución cultural, que HIERNAUX define como: el **sistema de reglas de combinación constitutivas de sentido, socialmente producidas y socialmente eficaces a través de la manera en que informan las prácticas y los modos de organización puestos en obra por los actores sociales** (HIERNAUX, 1977). Dado que estos principios organizadores son culturales, es decir construidos, entendemos que no pueden ser considerados como totalidades universales ahistóricas; toda vez que están necesariamente sujetos a

⁷³ MORIN, E. (1994a)

condiciones de producción y reproducción específicas. En este sentido, nos es dado suponer que diferentes condiciones sociales de producción conllevan diferentes sistemas de sentido, es decir diferentes pautas de organización de la realidad. Y a su vez, diferentes pautas de organización conllevan diferentes sistemas de sentido, en una relación circular.

En sociedades diferenciadas como las nuestras, coexisten diversos tipos de sistemas de sentido socialmente producidos que sostienen entre sí relaciones de cooperación y relaciones de competencia. Dichos tipos de sistema, reciben dentro de la teoría del análisis estructural de contenido el nombre de *modelos culturales*⁷⁴. 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 individuos, los cuales se encuentran internalizados en las mentes de los sujetos como esquemas de pensamiento y acción, y son socialmente producidos, reproducidos o transformados⁷⁵. Los modelos culturales son específicos de cada grupo social, aunque siempre existen modelos compartidos por todo el colectivo social, lo que permite un nivel de cohesión mínima. Lo anterior nos indica la coexistencia de una diversidad de formas de distinguir, clasificar y jerarquizar la realidad y, en consecuencia, de una diversidad de modalidades de integración a la vida social, asociadas a pertenencias diferentes y por ende a patrones de socialización diferentes, en donde adquieren especial importancia las distinciones de género, condición socioeconómica, etnia e ideologías (políticas, religiosas, etc.)

⁷⁴ La acepción de modelo utilizada aquí corresponde a la de 'tipo, categoría o variedad particular'. Diccionario Manual de la Lengua Española Larousse.

⁷⁵ HIERNAUX, J.P. *Analyse Structurale de Contenus et Modèles Culturels. Comment traiter des matériaux volumineux*, Mimeo, sf. Apuntes de Clase de la Universidad Católica de Lovaina.

El AEC, busca reconstruir la estructura simbólica subyacente en los diferentes discursos sociales que concurren al escenario social, procurando identificar las particularidades de cada uno de ellos. Dichas estructuras pueden manifestarse en diferentes niveles: **del decir** (escritos, textos, discursos, palabras, etc.); **del hacer** (prácticas, comportamientos) y **de las cosas hechas** (disposición de objetos o hechos similares)⁷⁶. En esta tesis nos centraremos en el caso específico del decir.

El texto despliega o vehicula modelos simbólicos, que corresponden a manifestaciones de sentidos culturales codificados. Dichos modelos pueden ser desentrañados, decodificados mediante la identificación de las **reglas de selección y combinación de sentido** que les son propias y que evidencian la existencia de una determinada estructura. Este es precisamente el procedimiento metodológico propuesto por el AEC, el que introduciremos a continuación⁷⁷.

Iniciación al método del Análisis Estructural de Contenido

Para presentar la práctica del AEC, nos serviremos de un conjunto de textos provenientes de un estudio sobre juventud y cambios culturales realizado en Chile entre 1998 y 1999 (PARKER, SILVA y URMENETA, 2000) y de algunos ejemplos de los cuentos elaborados por los niños/as

⁷⁶ HIERNAUX, J.P. *“Analyse Structurale de Contenus et Modèles Culturels. Comment traiter des matériaux volumineux”*, Mimeo, sf. Apuntes de Clase de la Universidad Católica de Lovaina.

⁷⁷ Dadas las limitaciones de espacio y tiempo nos es imposible realizar aquí una exposición acabada de los procedimientos metodológicos del AEC. Hemos querido recoger en esta sección de nuestra tesis los elementos claves de este método para la reconstrucción y descripción de las estructuras simbólicas. El lector/a interesado en profundizar en este tema puede consultar la literatura especializada que incluimos en la bibliografía.

que participaron en nuestra primera investigación en Chile (URMENETA, 1997). El primer material fue obtenido mediante la aplicación de la técnica de *focus group* a jóvenes de cuarto año de Enseñanza Media⁷⁸ de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo. El segundo material fue obtenido mediante la aplicación de un instrumento de características similares al que hemos utilizado en esta tesis, (especialmente respecto a la versión escenario lejano) a estudiantes de 4º y 8º de Enseñanza General Básica⁷⁹ de nivel socioeconómico alto y bajo⁸⁰. Hemos querido utilizar textos de naturaleza diferente para mostrar al lector/a las potencialidades del AEC, el que no puede ser entendido únicamente como una herramienta para el análisis de cuentos infantiles, aunque así lo hayamos empleado aquí.

Dado que el material proveniente de los *focus group* es muy diverso y complejo, y corresponde a fragmentos de diferentes grupos y que hablan de temas diversos, haremos la transcripción de cada fragmento en el momento en que necesitemos ilustrar algún procedimiento del AEC en concreto. En cambio el segundo material es notablemente más sencillo, corresponde a dos casos que escogimos a modo de ilustración de la reificación y la reproducción en nuestra investigación en Chile (es preciso aclarar que en dicha oportunidad no se presentaron casos de resistencia). Debido a la simplicidad de los textos y a su corta extensión, hemos

⁷⁸ Último año de la enseñanza secundaria.

⁷⁹ 4º de EP y 2º de ESO, respectivamente

⁸⁰ Cabe señalar que en el caso chileno sólo utilizamos como criterio de segmentación para nuestra muestra la variable nivel socioeconómico. Podemos asegurar al lector/a que el contraste que logramos en dicha oportunidad fue realmente radical. Si bien trabajamos en sólo dos escuelas, y por tanto se trataba de una investigación de mucho menor envergadura que la presente, nuestra muestra fue significativamente representativa: logramos entrar a una de las escuelas más elitistas del país (de origen inglés) y a una escuela situada en una de las comunas (barrios) más pobres de la ciudad de Santiago. Las diferencias económicas entre los niños/as de estas dos escuelas eran, y continúan siendo, abismales. Simplemente pertenecen a dos mundos diferentes. Hemos creído importante aclarar este punto aquí, puesto que es posible que este tipo de realidad sea difícil de imaginar desde los ojos de España u otros países desarrollados. Cuando hablamos de NSE alto y NSE bajo en Chile, realmente estamos haciendo referencia a dos extremos impensables desde la realidad europea.

preferido reproducir íntegramente los cuentos a continuación.

Recordemos que se trata de finales de cuentos elaborados por los niños/as en los que se trata de resolver un conflicto normativo similar al que hemos utilizado en esta tesis. El lector/a puede consultar en los anexos la copia del inicio de cuento que utilizamos en dicha ocasión. Destacamos en negritas los elementos del texto que emplearemos en el análisis posterior.

Caso de Reificación (RF), María, 10 años, NSE Bajo

“... **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 las 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 de Reproducción (RP), Iván, 9 años, NSE Bajo

“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 la norma** 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 árboles y plantas y todo fue estuvo tranquilo en el bosque y Marco fue siempre **feliz**”

Podemos ver claramente que lo que distingue a la reificación de la reproducción es la intervención de **agentes externos**. En el primer caso, vemos que la autora introduce al personaje externo Dios para resolver el conflicto que se presenta en el cuento. El segundo caso, es claramente un caso ilustrativo de reproducción, los buenos siempre ganan, pero los

conflictos son resueltos por la propia comunidad, sin la intervención de agentes externos. En las siguientes páginas utilizaremos estos textos, a los que haremos referencia como RF (reificación) y RP (reproducción) para ilustrar algunos procedimientos del AEC y compararlo con un tipo de material tan diferente como es el caso de los fragmentos de *focus group*.

La Unidad Mínima de Análisis: el Código Disyuntivo

Tal como señaláramos en la primera parte de este capítulo, el sentido se construye sobre la base de oposiciones y asociaciones. Así pues, el análisis estará dirigido durante su primera fase a la identificación de las ***oposiciones fundamentales del texto*** a fin de reconstruir la estructura de sentido subyacente en el mismo. Veamos un ejemplo concreto muy simple para ilustrar lo que hemos expuesto:

“Yo me he fijado que a nosotros nos han enseñado de otro tipo de forma... y a este tipo de gente [los de clase alta] le enseñan desde chiquititos que son los mejores, que siempre lo van a tener todo, que siempre lo van a poder todo... En cambio nuestros padres [de clase media] nos han enseñado a ser solidarios, a convidar... a ser respetuosos” (Focus group NSE Medio)

Un primer examen del texto nos revela la presencia de una serie de distinciones que aparecen de manera explícita en el texto. Podemos diferenciar dos tipos de distinciones (términos):

- 1) Términos que aluden a realidades perceptibles o a actores concretos. En el caso de nuestro ejemplo tenemos los términos: ‘nosotros’, ‘este tipo de gente’ [los de clase alta], ‘nuestros padres’.
- 2) Términos que califican o atribuyen propiedades. En el extracto que hemos escogido encontramos los siguientes términos: ‘los mejores’,

‘siempre lo van a tener todo’, ‘siempre lo van a poder todo’, ser solidarios’, ‘convidar’, ‘ser respetuosos’.

En la estructura de sentido dichos términos no actúan de manera aislada, implícita o explícitamente aparecen opuestos y asociados a otros términos y de esta forma adquieren sentido. Así, en el texto, entendemos lo que significa ‘los mejores’ porque en el marco de referencia del texto este término se encuentra opuesto al de ‘los peores’, que aunque no aparezca explícitamente en el texto resulta ser su **opuesto implícito**⁸¹. Para denotar el hecho de que se trata de una construcción hipotética lo anotaremos entre paréntesis (los peores). Estos términos no sólo sostienen entre sí una relación de oposición *los mejores/(los peores)*. Comparten una propiedad común, no es posible concebir al uno sin el otro, dado que se presuponen mutuamente. Ambos términos se encuentran asociados a una relación superior denominada **Totalidad o Eje Semántico** que da cuenta de dicha propiedad común.

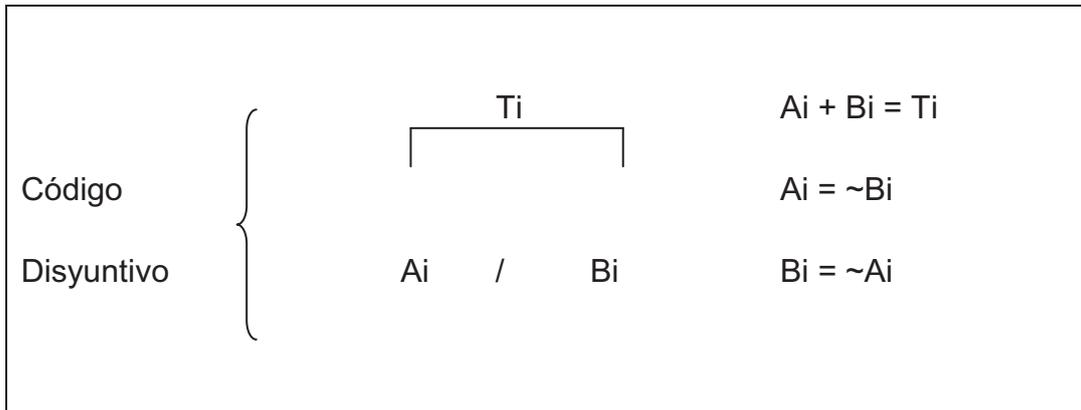
En el caso de nuestro texto, tenemos que los términos **los mejores y (los peores)** participan de una propiedad común, puestos que ambos forman parte de la **totalidad: posiciones dentro de una estructura social**. Esta relación de **disyunción** y de **conjunción** simultánea en la que dos términos se oponen y se asocian porque existen dentro de una misma totalidad, constituye la unidad mínima de sentido en un texto y se denomina **código disyuntivo**.

⁸¹ Es preciso recalcar que la operación de buscar el opuesto implícito de un término opera sobre la base de la lógica propia (interna) del texto. Así pues, no se trata simplemente de buscar los antónimos de dichos términos en un diccionario, o de deducirlos por sentido común; es necesario remitirse estrictamente al texto.

El **código disyuntivo** es la unidad mínima de análisis del AEC. Podemos representarlo de la siguiente forma:

Esquema 6.-

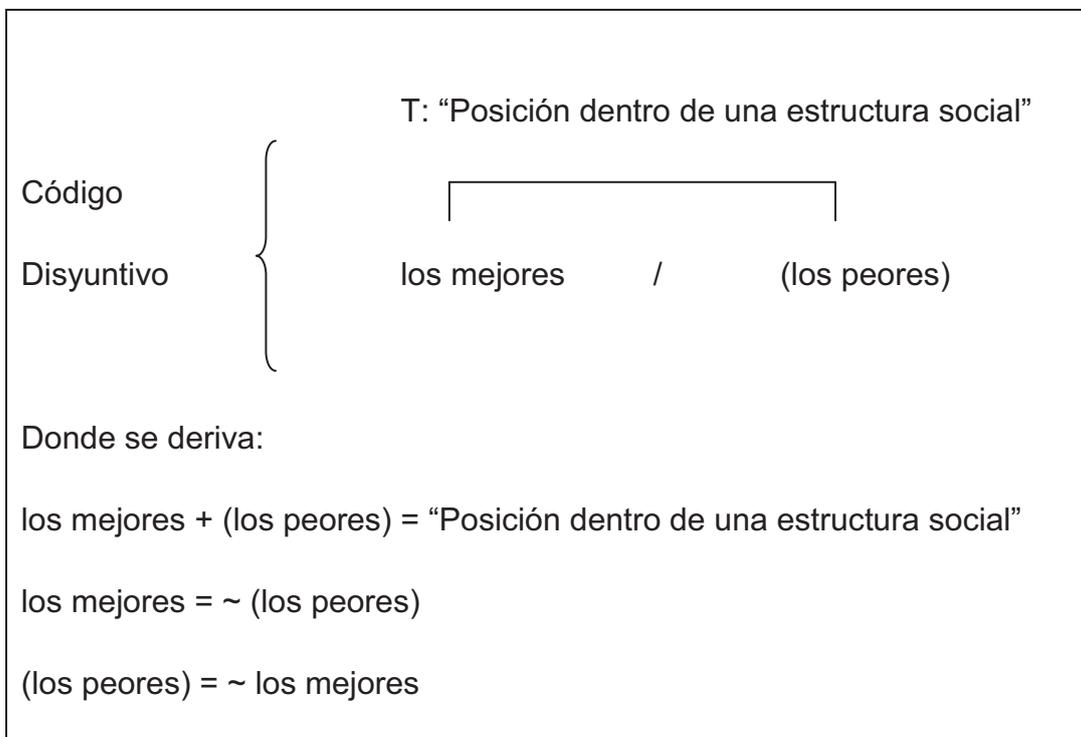
La unidad básica de análisis: El código disyuntivo



En el caso de nuestro ejemplo tenemos que:

Esquema 7.-

Ejemplo de código disyuntivo



Esta es la base del procedimiento analítico propuesto por AEC y nos permite reconstruir en un primer nivel, aún muy simple, los principios que organizan la percepción de los sujetos, es decir los **modelos culturales que sustentan las prácticas de los actores**.

Las Principales Estructuras del Sentido

Los códigos disyuntivos sostienen a su vez relaciones de asociación y oposición con otros códigos disyuntivos dando origen a estructuras de sentido más o menos complejas. El primer paso para dilucidar dichas estructuras es la identificación de los códigos disyuntivos que la componen y la construcción de un gráfico que nos permita representar la disposición de éstos en la estructura.

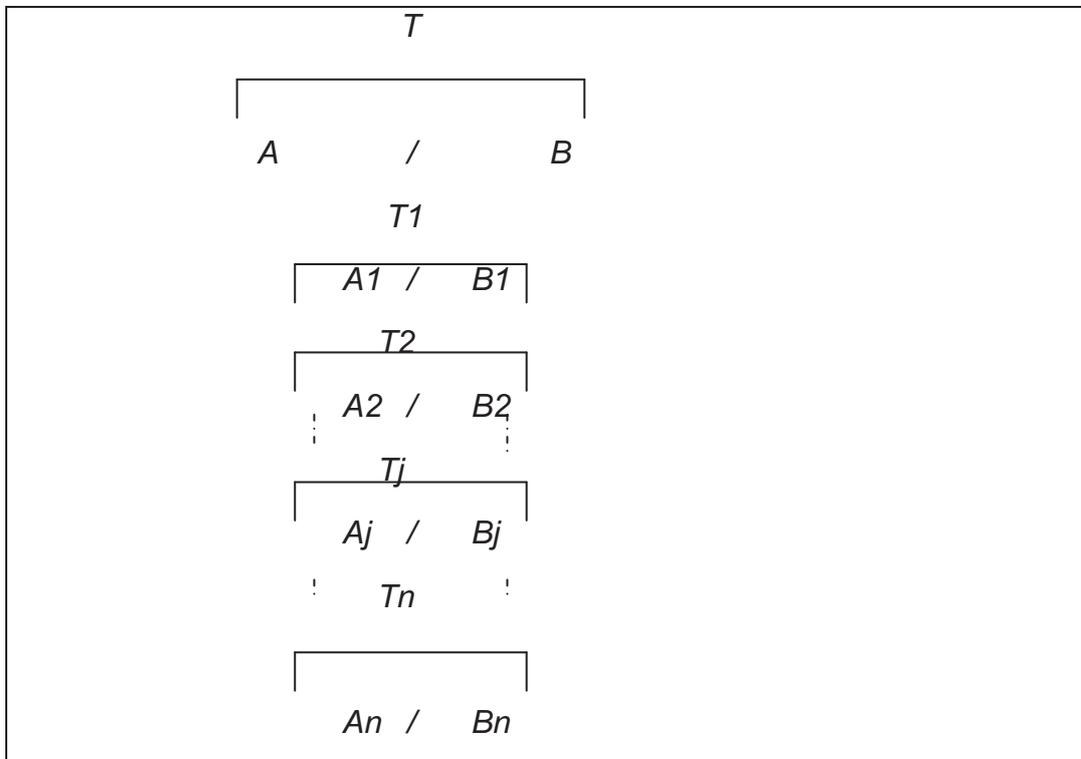
Una vez que hemos dibujado el gráfico que representa la estructura de sentido subyacente en el texto, debemos proceder a su descripción y explicación. Dicha explicación se compone de tres pasos: la **paráfrasis** (que consiste en una lectura formal del gráfico: traducir los símbolos en palabras), el **protocolo analítico** (redacción en lenguaje sencillo de lo que revela el análisis) y finalmente el **comentario analítico** (en el que analizamos el gráfico a la luz de la teoría y reflexionamos acerca de las condiciones sociales específicas en la que dicho texto se ha producido). Según el AEC existen **cuatro tipos básicos de estructura de sentido**: la **estructura paralela**, la **estructura de abanico**, la **estructura cruzada** y el **esquema accional**. Debemos recalcar que se trata de tipos básicos de estructura. En un mismo material pueden darse los cuatro tipos a la vez, uno sólo de ellos, o bien una combinación particular de éstos. Revisaremos brevemente a continuación cada uno de estos tipos de estructura.

1. La Estructura Paralela

Es el tipo más simple de estructura de sentido reconocido por el AEC, y también el más común en los textos, sobre todo en el caso de los cuentos elaborados por niños/as. Se trata de un tipo de estructura en el que varios códigos disyuntivos se encuentran asociados entre sí de manera tal que el primer código del primer término (A1) se asocia con el primer término del segundo código (A2) y éste a su vez con el tercero (A3), y así sucesivamente hasta formar una cadena (A1... Aj... An). Lo mismo sucede con el segundo término del primer código (B1) y los segundos términos de los siguientes códigos (hasta Bn). Esta estructura da como resultado la **dicotomización en dos órdenes de propiedades o realidades**. El esquema 8, presentado en la siguiente página, muestra el esquema de la estructura paralela.

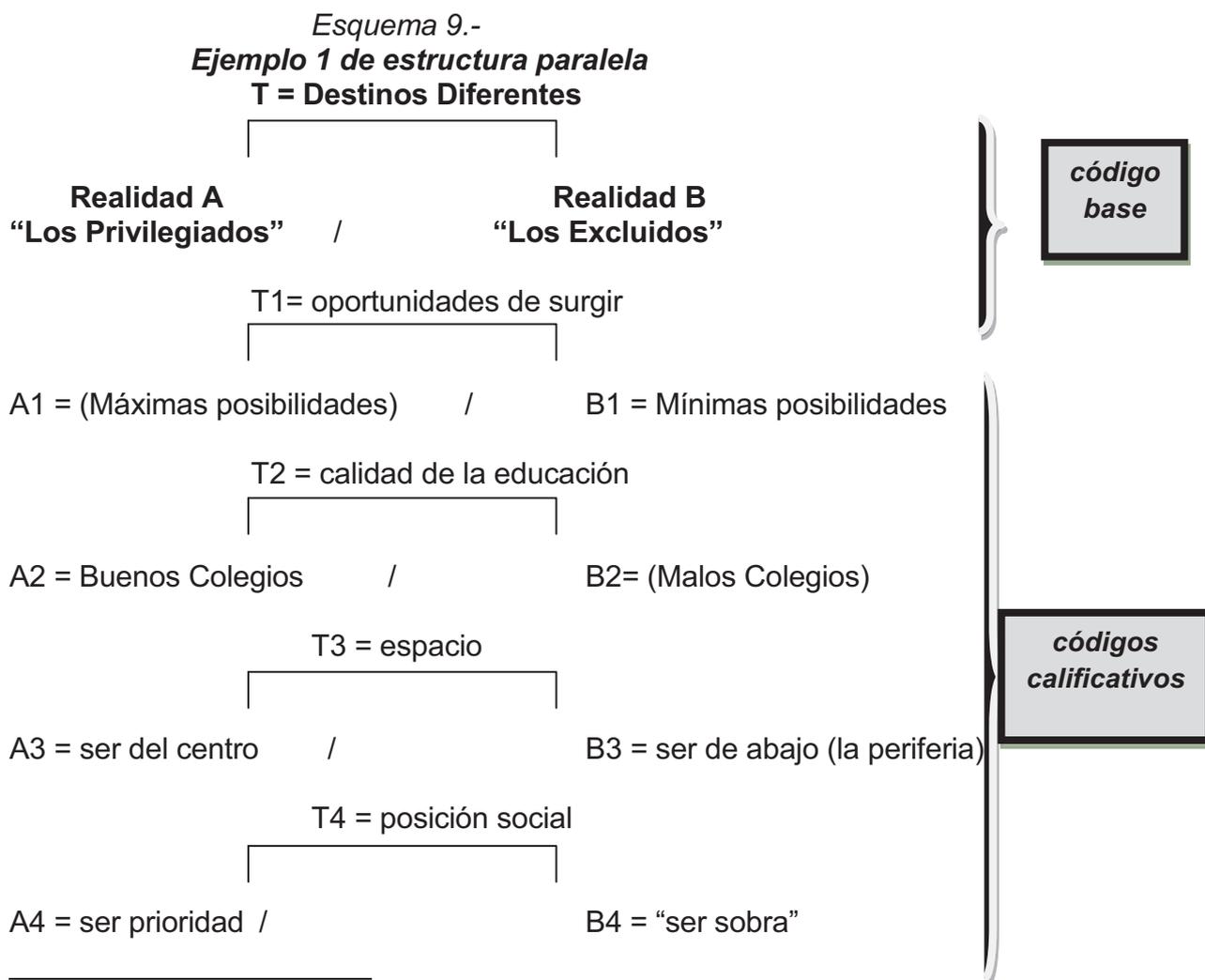
Esquema 8.-

La estructura paralela



Veamos lo anteriormente expuesto en un ejemplo concreto⁸²:

“siempre se inclinan más por el que tiene buena percha⁸³, el que fue a un buen colegio. Yo sé que nosotros tenemos las mínimas posibilidades [de surgir] en lugar de uno que está en el Barros Borgoño⁸⁴ o cualquier colegio que esté en el centro. Nosotros estamos por abajo... en caso de que nos sobre algo, les avisamos. Ellos están en las prioridades” (Focus group NSE Bajo)



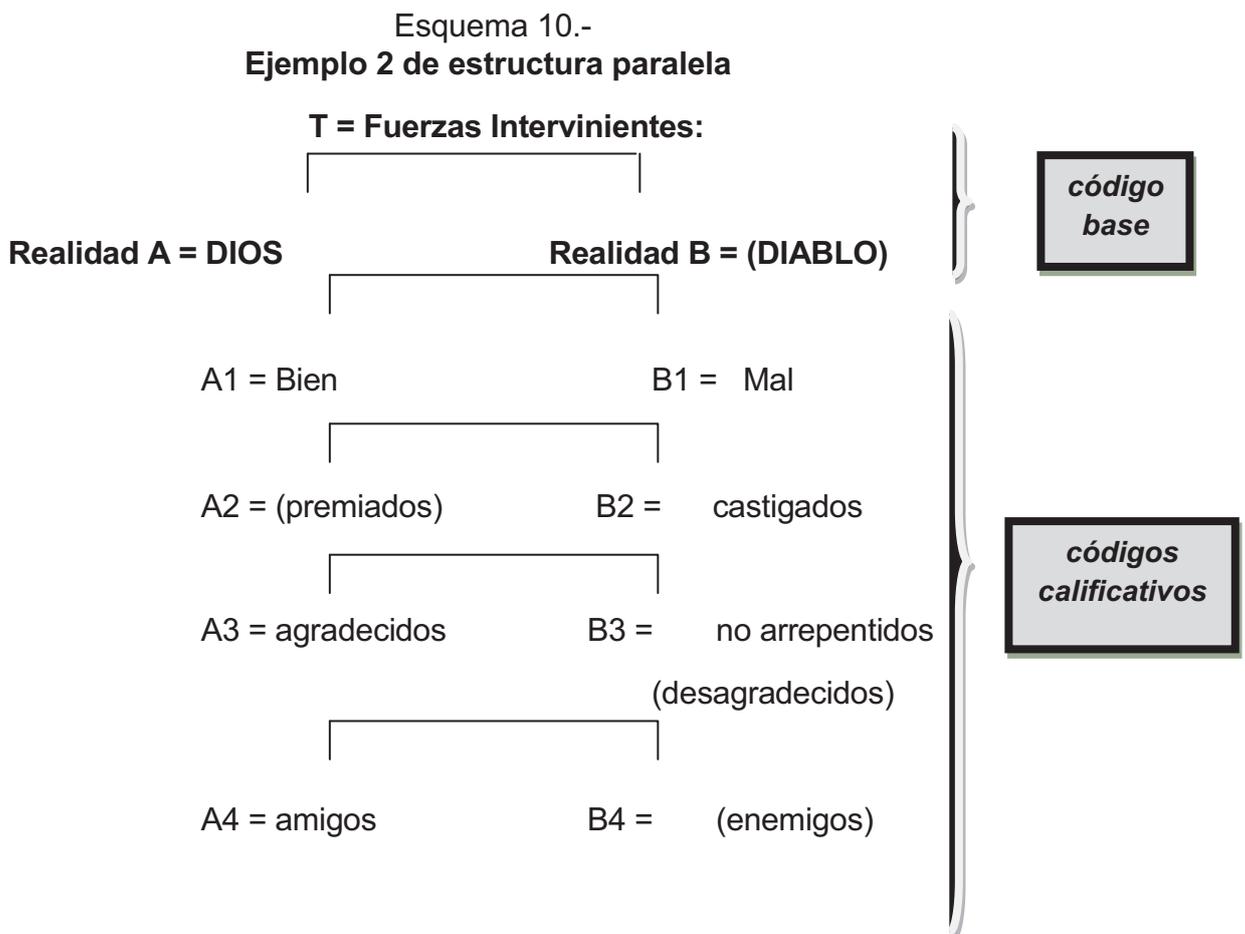
⁸² Por convención: los términos que no aparecen de manera explícita en el relato y que más bien han sido contruidos de manera teórica por nosotros y que corresponden a nuestras hipótesis, se escriben entre comillas. Mientras que los términos que no son citados expresamente en el relato pero que se deducen como los posibles opuestos de los términos que sí aparecen en el relato son puesto entre paréntesis.

⁸³ “Tener buena percha”: tener buena presencia, buena pinta; también significa tener buen ‘enchufe’, esta segunda acepción es la utilizada por el sujeto en el texto citado.

⁸⁴ Barros Borgoño, colegio municipal ubicado en el centro de la capital. Es un colegio dirigido principalmente a la clase media, media-baja. Nótese que el sujeto no se compara con los jóvenes del barrio alto que estudian en colegios privados, su referente es la clase media.

En el texto distinguimos dos realidades opuestas, que podemos caracterizar como la de **ellos**: los privilegiados, y la de **nosotros**: los excluidos. Ambas dan cuenta de una totalidad mayor que habla de destinos diferentes marcados por la desigualdad de oportunidades. Aquí los códigos disyuntivos “oportunidades de surgir”, “calidad de la educación”, “espacio” y “posición social” actúan como calificaciones del código base “Destinos Diferentes”. Distinguiremos entonces entre **códigos calificativos** y **códigos base**.

Tomando como referencia el caso de reificación RF que citamos más arriba, también podemos construir una estructura paralela sobre las fuerzas que intervienen en el relato en la resolución del conflicto.

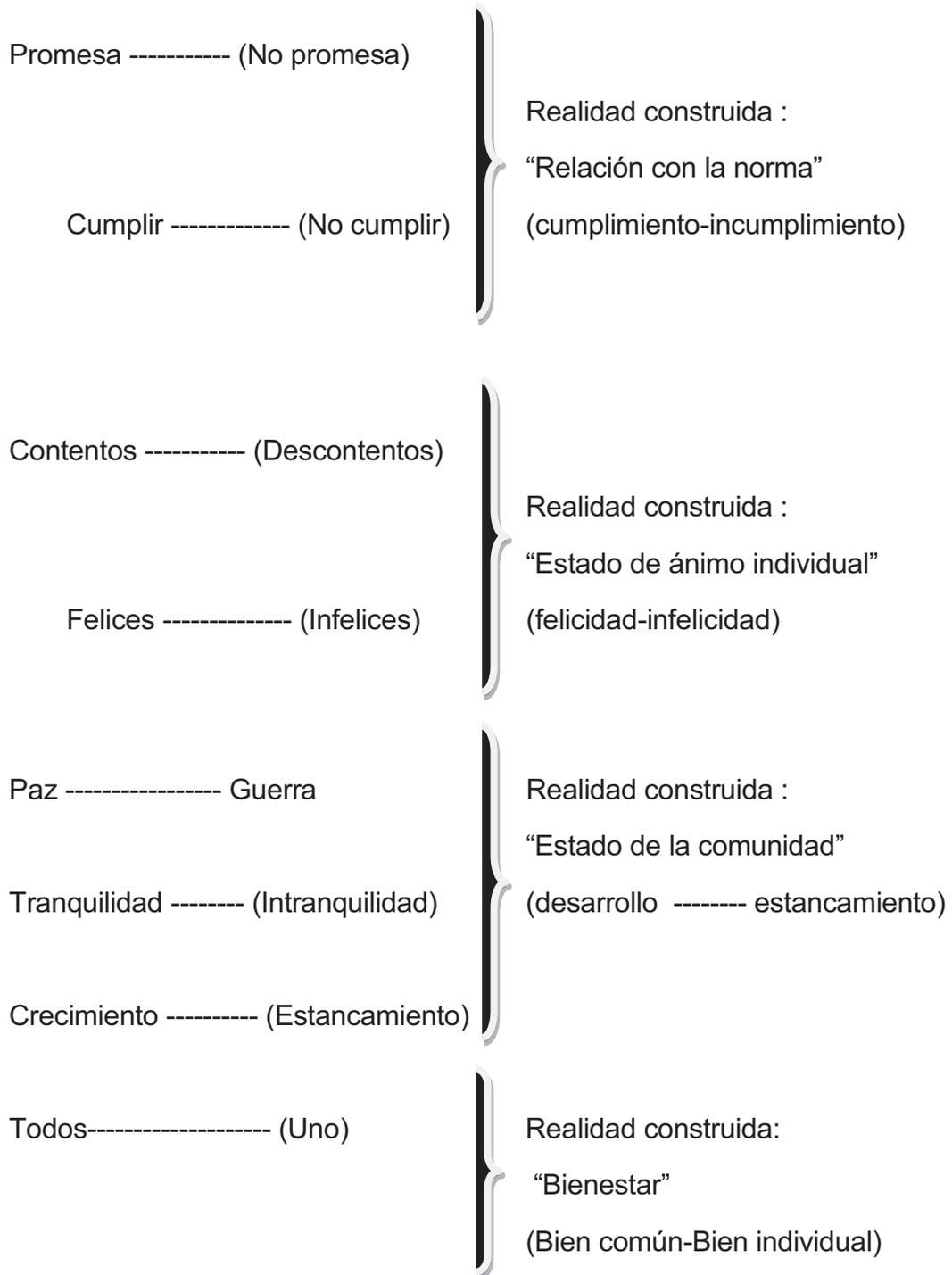


Según lo anterior, las fuerzas opuestas en el relato son las de **Dios** y las del **Diablo**, el bien y el mal se disputan entre sí a través de los humanos, dividiéndolos entre amigos y enemigos; los primeros han de ser premiados, mientras que los segundos han de ser castigados. Mediante este análisis podemos desvelar 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'**.

Además de los códigos base (o totalidades) y los códigos calificativos, también nos encontramos con **realidades condensadas**. Esto quiere decir que en un mismo código base podemos agrupar varios elementos y construir una nueva realidad, que llamamos realidad construida y que señalamos entre comillas. Se trata de una realidad que no aparece de manera literal en el texto, pero es posible intuirlo. Ilustraremos la condensación y la construcción de realidades hipotéticas con el segundo cuento, el caso de reproducción RP. Siguiendo las palabras que habíamos marcado en negrillas tenemos que:

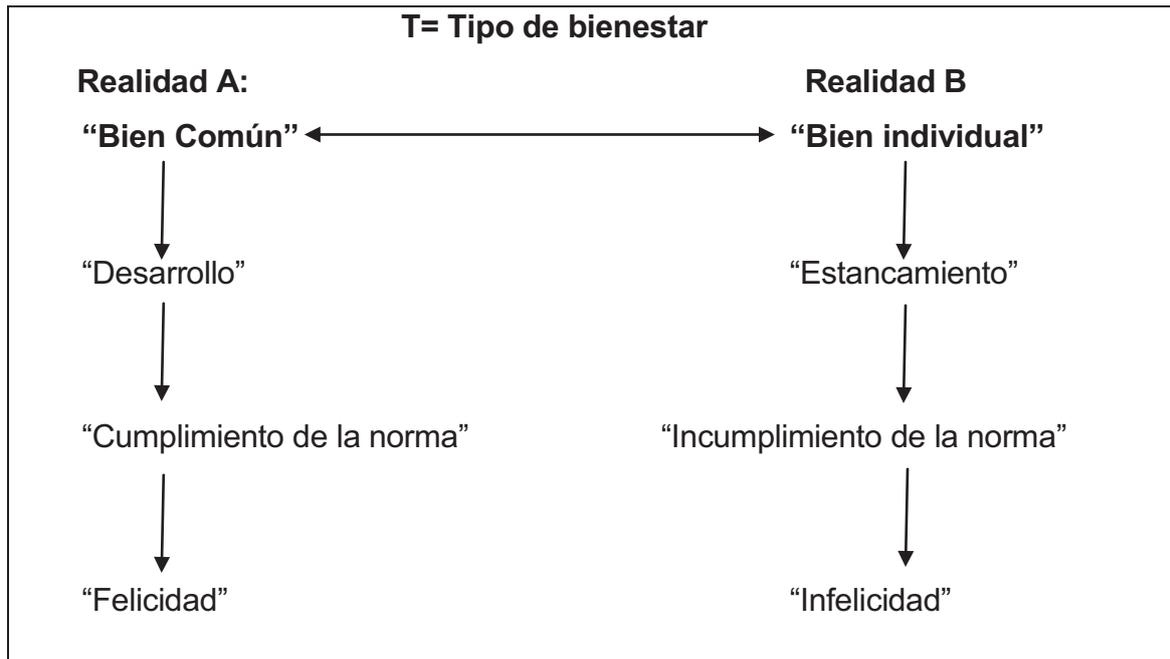
Esquema 11.-

La condensación



Veamos ahora como realizaríamos el esquema de la estructura paralela de estas realidades condensadas que hemos construido a partir del análisis del caso de reproducción:

Esquema 12.-
Estructura paralela construida mediante condensación



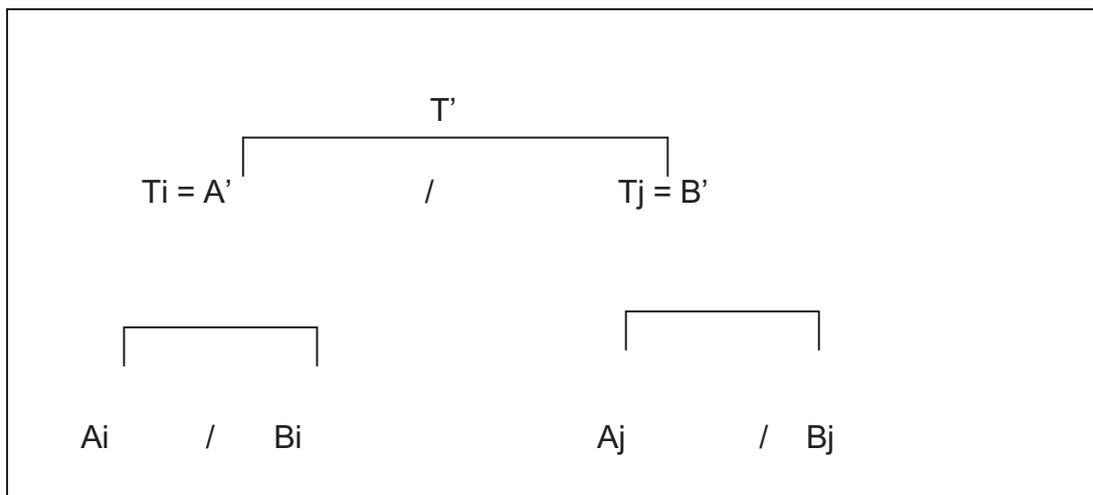
Así podemos observar, cómo el bien común, es decir el bien de ‘todos’, se encuentra asociado al cumplimiento por parte de los individuos de una ‘promesa’, promesa que podemos vincular claramente a la idea de contrato social. El contrato social entre los miembros de una comunidad permite mantener la paz y la tranquilidad, condiciones necesarias para el crecimiento y el desarrollo. Asimismo, su término opuesto, el incumplimiento de la promesa-contrato, conduce al estancamiento y a la infelicidad. Sólo el bienestar común puede garantizar en última instancia el bienestar individual. La comunidad debe convencer a sus miembros de la primacía del bien común por sobre el bien de sólo unos pocos, y por tanto de la necesidad de la Ley.

2. La Estructura de Abanico (o arborescente)

Esta estructura de sentido es más compleja que la anterior, aunque menos frecuente. No se trata simplemente de dos realidades o universos opuestos entre sí. Al interior de cada realidad-universo puede darse una **subrealidad** o subuniverso que se encuentra en oposición con otra realidad-subuniverso, pero que a la vez forman parte de una misma totalidad (relación de conjunción y disyunción simultánea). La estructura de abanico reparte los distintos elementos de la estructura en forma arborescente y se representa de la siguiente forma:

Esquema 13.-

Estructura de abanico o arborescente



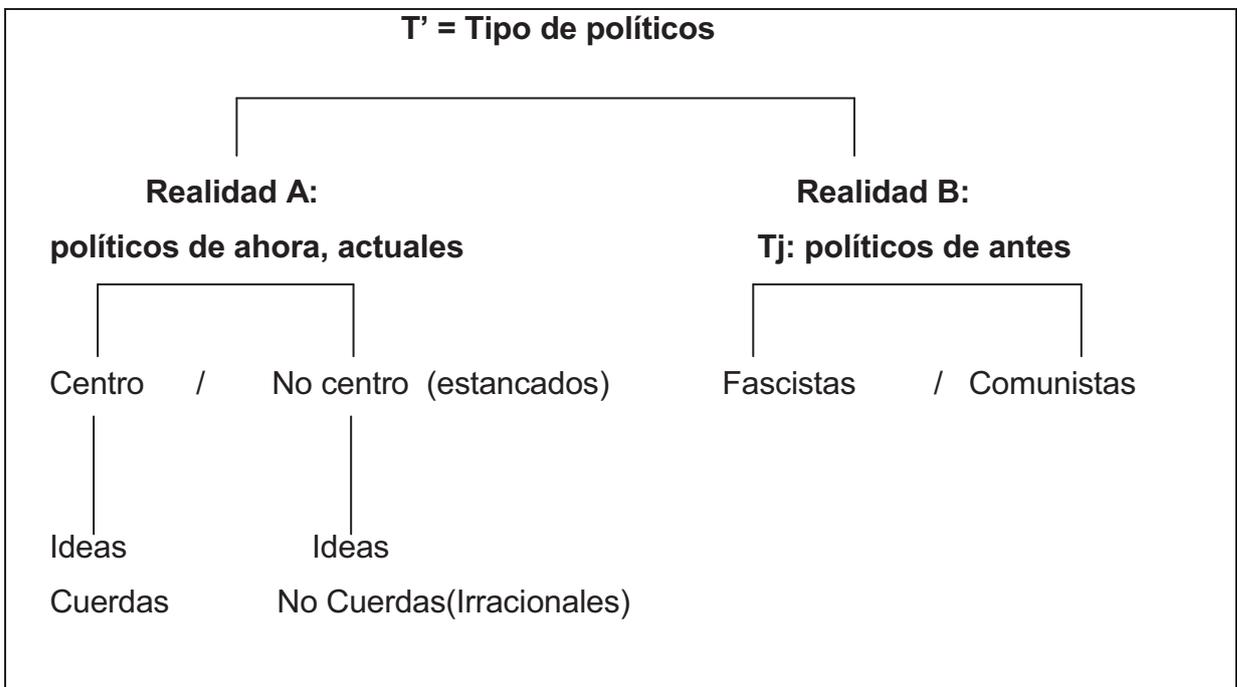
Exponemos aquí un ejemplo muy simple, pero que nos servirá para ilustrar este tipo de estructura de sentido:

“... [hablando de lo políticos] *pero esos son extremos. Ahora casi todos son más de centro. Ya no están tan cerrados como antes, que eran onda fascistas y comunistas. Son todos con ideas mucho más centradas y de hecho son ideas mucho más cuerdas*” (Focus group NSE Alto)

El esquema 14 muestra la estructura arborescente de este texto.

Esquema 14.-

Ejemplo de estructura de abanico

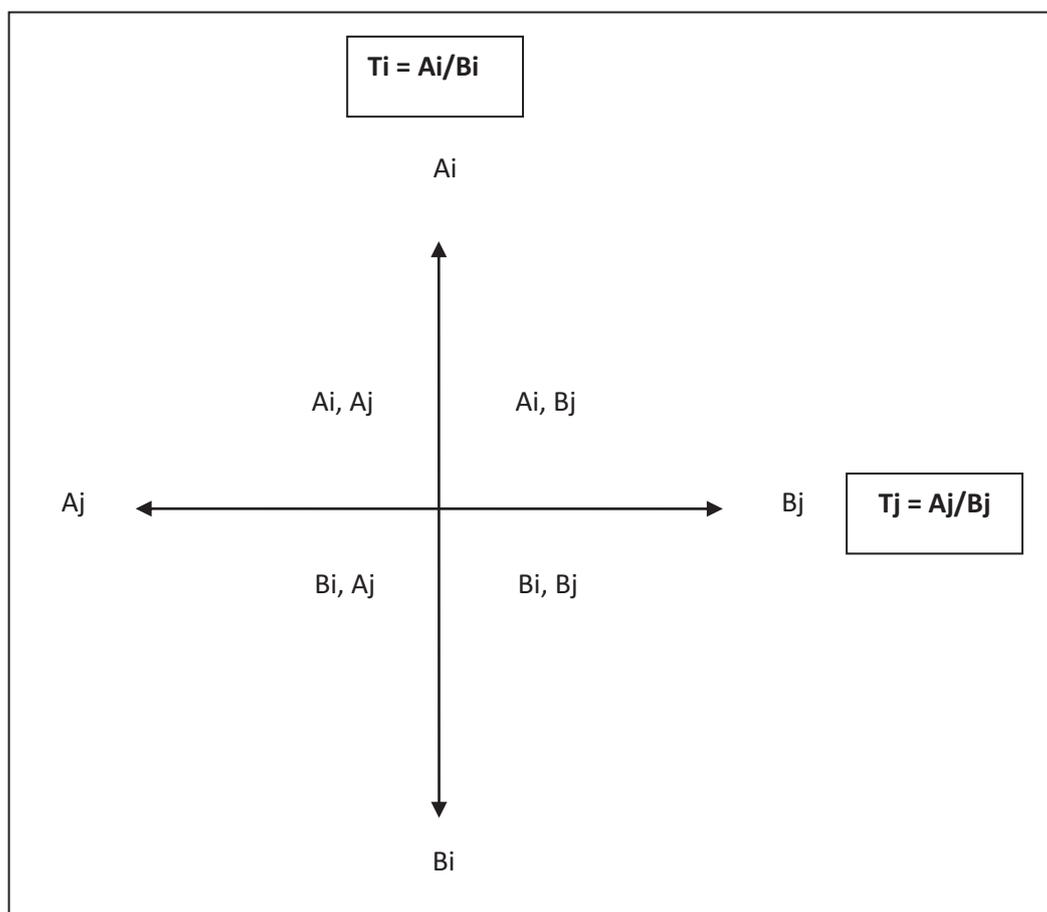


Vemos que una misma totalidad ‘tipo de políticos’ da origen a dos grandes realidades “los de antes” y “los de ahora”, una distinción cruzada por una línea de tiempo que deja entrever también una tensión entre lo tradicional (la política apasionada de antes) y lo moderno (la política racional de ahora). Estas realidades funcionan como una totalidad y albergan a su vez subrealidades que también sostienen relaciones de oposición entre sí “ideas cuerdas” e “ideas no cuerdas” que divide a los políticos de ahora entre los que han logrado adaptarse a los nuevos tiempos y los que aún se hallan estancados en las ideas del pasado, los ‘irracionales’.

3. La Estructura Cruzada

El tercer tipo de estructura de sentido, la estructura cruzada, se caracteriza por el entrecruzamiento de dos o más cadenas de códigos disyuntivos en un espacio bidimensional. Cuando se cruzan sólo dos cadenas de códigos disyuntivos se traza un plano cartesiano, cuando se cruzan más de dos a la vez, se utilizan matrices. Veamos el caso más típico en el que se cruzan dos cadenas de códigos:

Esquema 15.-
Estructura cruzada



Veamos ahora un ejemplo concreto. Para ilustrar este tipo de estructura de sentido nos serviremos de varios fragmentos de un mismo *focus group* (jóvenes NSE medio). Para una mejor comprensión del proceso de

entrecruzamiento que realizaremos a continuación, hemos agrupado en tres subgrupos estos fragmentos de *focus group*. En primer lugar, tenemos una serie de **afirmaciones sobre los políticos**. En segundo lugar una serie de **afirmaciones sobre los jóvenes de ahora**. Y finalmente, en el tercer grupo, tenemos una serie de **afirmaciones sobre los jóvenes de antes** y su relación con la juventud actual.

Los Políticos:

H: ... de repente da rabia este canal que dan del Congreso⁸⁵ y que uno ve a tres gallos⁸⁶ del Congreso y de esos dos están durmiendo, entonces ¡qué cambios van a haber si no hacen nada!

H: yo creo que nadie está ni ahí⁸⁷ con la política porque prometen y prometen y nadie ve cambios. Volviendo a la pobreza: los pobres de antes están igual ahora [que antes], se nota en los gallos que se opusieron para votar, ya nadie quiere votar

H: son hombres propaganda [los políticos], son cara bonita y sacarse fotos, es sólo ver cómo se ganan los votos, van donde gente inculta y antes le pasaban plata y repartían luca⁸⁸ a cada uno y votaban por ellos. Ahora se sacan una foto con Zamorano⁸⁹

M: Es apestosa esa cuestión de la popularidad: esto lo hago porque es popular y esto no lo hago porque es impopular.

H: ahora es más publicidad que ideas, ya que las ideas igual se

⁸⁵ Se refieren a la señal televisiva del Congreso Nacional, que transmite en vivo las sesiones legislativas del Parlamento.

⁸⁶ Tres 'tíos'

⁸⁷ "No estar ni ahí" = pasar de todo. Es una frase especialmente atribuida a los jóvenes y que en los últimos años se ha constituido en un verdadero estereotipo de la juventud chilena.

⁸⁸ Forma popular de decir 1000 pesos.

⁸⁹ Famoso jugador de football chileno que constituye todo un ícono en el país

esconden detrás del medio espectáculo. Si un candidato tiene un estadio lleno de luces y otro tiene un stand, nadie lo va a pescar⁹⁰. Uno que no tiene nada, igual se lo va a comer el otro con la pura publicidad

H: en el sentido de las conversaciones... ahora la política da lo mismo, está demasiado desprestigiada. Yo creo que mucha gente tiene claro que ése no es el camino para llegar a nada... como que sólo es una cuestión de poder.

H: No me parece [bien] que una diputada tenga un sillón en la cámara o [porque tenga] una casa en la región y después salen [elegidos] por esa región, viviendo ella en Santiago, ¿qué sabe ella de la región?, es un fraude a la sociedad, a las personas que creen en ella.

H: Suponte, había un proyecto para cambiar la distribución de la riqueza y porque la mayoría de los senadores y diputados están en las empresas, no lo hacen.

M: Sacaron las leyes por ejemplo contra los fumadores antes de leyes más importantes como ésa.

H: Están los intereses de por medio.

Jóvenes de Ahora:

H: no hay ninguna personalidad, algún grupo que nos represente

H: no hay nada particular que represente a todos los jóvenes como era antes, es como mucho más individualista ahora

H: se ha perdido la esperanza en el colectivo, creo que el ideal de todos los jóvenes [de antes] era que todo el mundo tuviera la misma plata, que todo el mundo sea feliz. Pero hoy día ya no.

M: es que ha habido tantas desilusiones de eso del colectivismo ideal

H: a mí me pasa que como... a todos los colectivos... como que no tiendo a nada colectivo, tiendo a lo individual, incluso la relación de las personas y eso es lo que más me anima, las personas

⁹⁰ "Pescar"= tener en cuenta, considerar

M: yo creo que somos mucho bla bla, hacemos lo mismo que los políticos, o sea hablamos y hablamos y no hacemos nada tampoco.

M: ahora es la época del “no estoy ni ahí”

M: puede ser flojera también, a veces es más cómodo quedarse sentado opinando, criticando, que haciendo algo

Jóvenes de antes:

M: los jóvenes de antes eran... como que luchaban por algo. Mi tío siempre decía que en la reunión política se agarraban a combos⁹¹, pero luchaban por algo, se metían en las cosas, no decían “no estoy ni ahí” y seguían echados.

M: el problema está ahí... nosotros por ejemplo, “no estamos ni ahí”, pero en vez [de eso] podríamos estar [ahí]... “estamos ahí y vamos a cambiar la cosa”... ése es el pensamiento que tenían antes, no les gustaba y hacían algo por cambiarlo. Y ahora nosotros preferimos “no estar ni ahí”

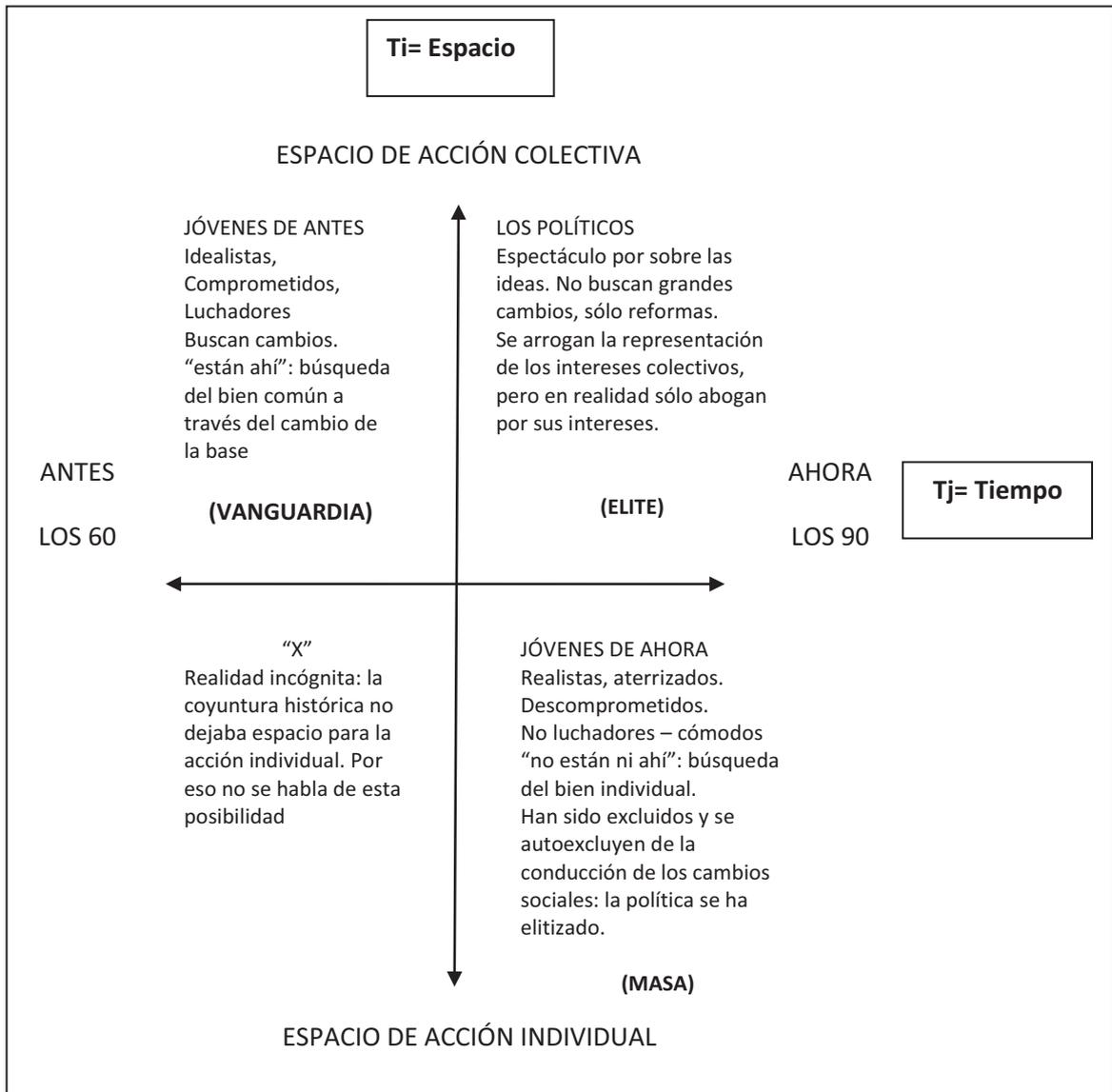
Veamos ahora el esquema de ejes cruzados que correspondería a estos fragmentos. Hemos cruzado dos ejes semánticos: en la línea horizontal se encuentra trazado el eje del tiempo dividido en el antes (los 60) y el ahora (los 90). El hito histórico que los separa y que produce el corte de un tiempo a otro es el golpe de estado de 1973, el cual si bien no es mencionado explícitamente en el texto, marca la diferencia entre su tiempo y el de sus padres y tíos/as⁹². El segundo eje vertical corresponde a un eje de espacio: el espacio de la acción que se divide en individual y colectiva.

⁹¹ Puñetazos

⁹² Si bien el golpe de estado de 1973 no es mencionado en esta serie de fragmentos de *focus group*, es preciso aclarar que los jóvenes sí se refirieron a este hecho durante la discusión, aunque mediante un eufemismo: “eso” o “eso del 73”

Esquema 16.-

Ejemplo 1 de Estructura Cruzada



Del cruce de estos ejes obtenemos cuatro realidades en las que se sitúan los actores. Una de estas realidades se nos presenta como incógnita, una realidad que no aparece en el discurso de los hablantes. Dada la coyuntura de la época (los 60), es probable que no haya habido, según los jóvenes, muchos espacios para la acción individual, y que esa sea la razón por lo que no aparece mencionado en su relato.

Podemos visualizar la oposición entre el antes y el ahora respecto a cómo se ubica el sujeto juvenil. Para los hablantes el sujeto juvenil de los 60 se ubica claramente en el espacio de la acción colectiva. Se trata de jóvenes idealistas, comprometidos y luchadores que procuraron buscar el bien común a través del cambio social. Un cambio impulsado desde abajo, desde la base, un cambio social radical (revolucionario). Hipotéticamente hemos llamado a este espacio: el espacio de la (VANGUARDIA).

El sujeto juvenil de los 90, en cambio, se ha retirado del espacio colectivo y se ha reubicado en una esfera más individual. Los jóvenes de los 90 son más realistas (aterrizados), más cómodos y descomprometidos. Se trata de jóvenes que a pesar de ansiar cambios no logran llegar a la acción, se sienten 'atorados'. De alguna manera se sienten excluidos, y se autoexcluyen, de la producción y de la conducción de los cambios sociales, probablemente esto se deba a una 'elitización' de la política (hipótesis). Son jóvenes que han optado por 'estar en la suya', que han puesto sus intereses individuales por encima del bien común, prefieren 'no estar ni ahí' con nada ni nadie, 'pasar de todo' y abogar por lo suyo y los suyos. También a modo de hipótesis, planteamos a este espacio como el espacio de la (MASA).

Los políticos, en cambio, aparecen en el ahora vinculados al espacio de la acción colectiva. Los políticos según los jóvenes, se han arrogado la

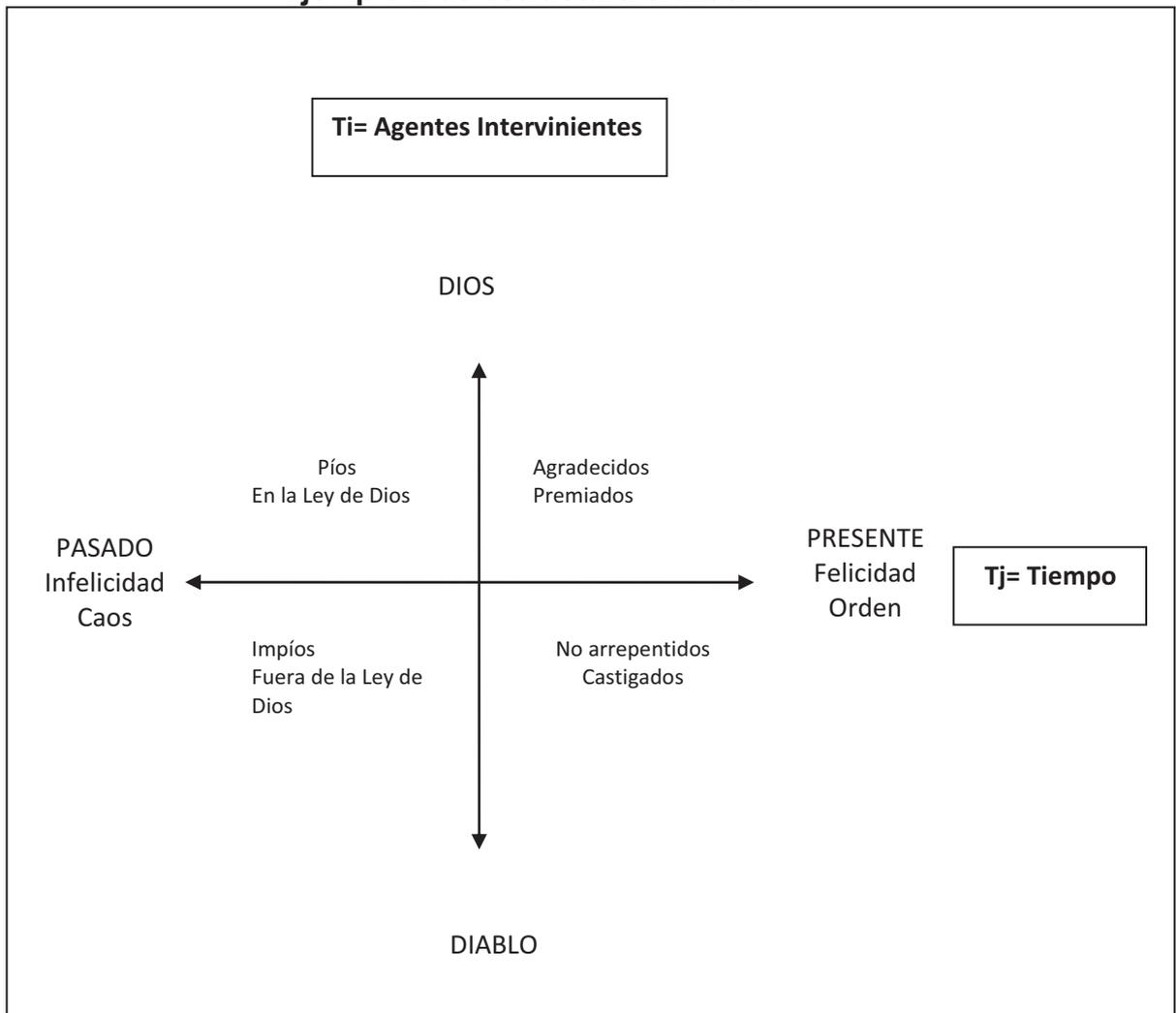
representación de los intereses colectivos (bien común), sin embargo, los jóvenes aclaran que esto es sólo en el nivel de la apariencia: los políticos sólo buscan legislar en función de sus intereses particulares, mientras dejan de lado las leyes que realmente importan. Los políticos no cumplen lo que prometen. Sólo son caretas, espectáculo vacío de contenido (ideas). Los políticos no buscan cambios radicales. Éste, según nuestras hipótesis, correspondería al espacio de la (ELITE).

Volviendo al ejemplo de los cuentos, podríamos trazar el esquema de ejes cruzados que correspondería al caso de reificación RF donde, tal como vimos antes, la principal oposición se encuentra entre Dios (el bien) y el Diablo (el mal). Cruzamos aquí dos ejes, el primero que ya estudiamos en la sección de estructura paralela, el eje de los agentes intervinientes; y agregamos un segundo eje relacionado con la idea de tiempo: antes (momento de la transgresión) y después de la intervención del agente externo, en este caso Dios. Según se muestra en el esquema 17.

En el esquema 17 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 esta realidad hallamos la situación de los 'impíos o transgresores' que se encuentran influenciados por el mal, representado bajo la figura del Diablo. Los transgresores, 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 claramente tradicional.

Esquema 17.-

Ejemplo 2 de estructura cruzada



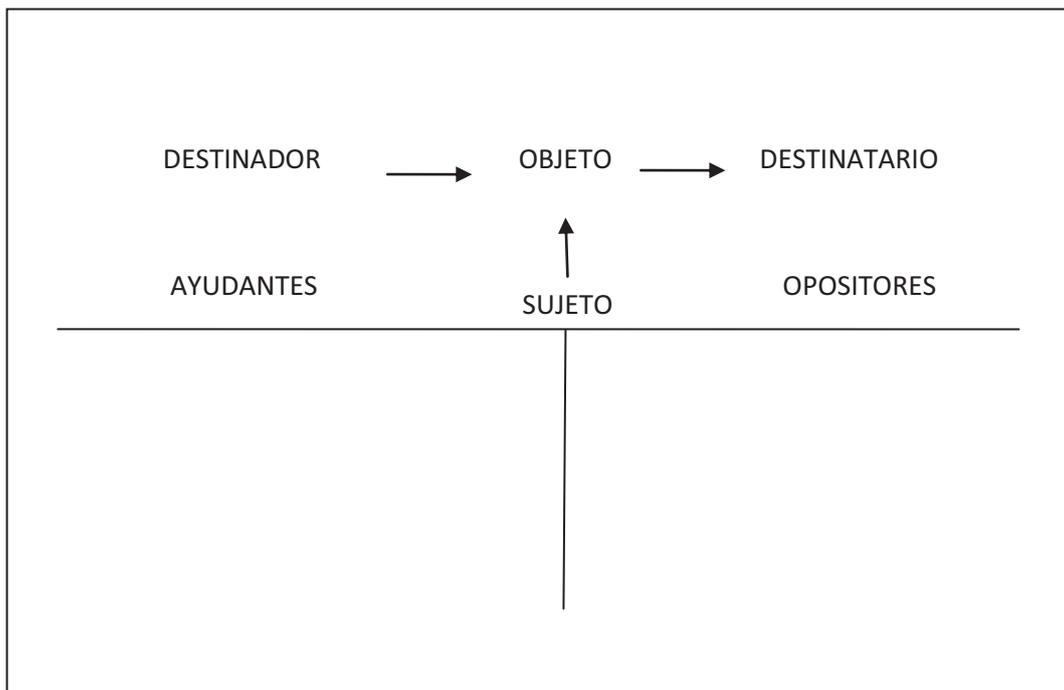
4. El Esquema Accional

Este es el último tipo de estructura de sentido señalado por el AEC. Se trata de un tipo de estructura muy compleja y dinámica, propia de un relato, como por ejemplo un cuento, en el que concurren a un escenario común diferentes personajes que se oponen y asocian entre sí. 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 determinado objeto. Mediante el esquema accional, el AEC trata de analizar la manera en la que dicho **Sujeto** trata de alcanzar tal **Objeto**, así como también trata de identificar qué personajes o fuerzas se oponen y asocian al Sujeto en su prosecución. En correspondencia a la concepción binaria de la realidad característica del AEC, cada uno de los elementos que componen el esquema accional de un relato presenta su contradefinición y se encuentra asociado a una serie de códigos calificativos. Los elementos que forman dicho esquema son los siguientes:

Esquema 18.-

El esquema accional (versión 1)



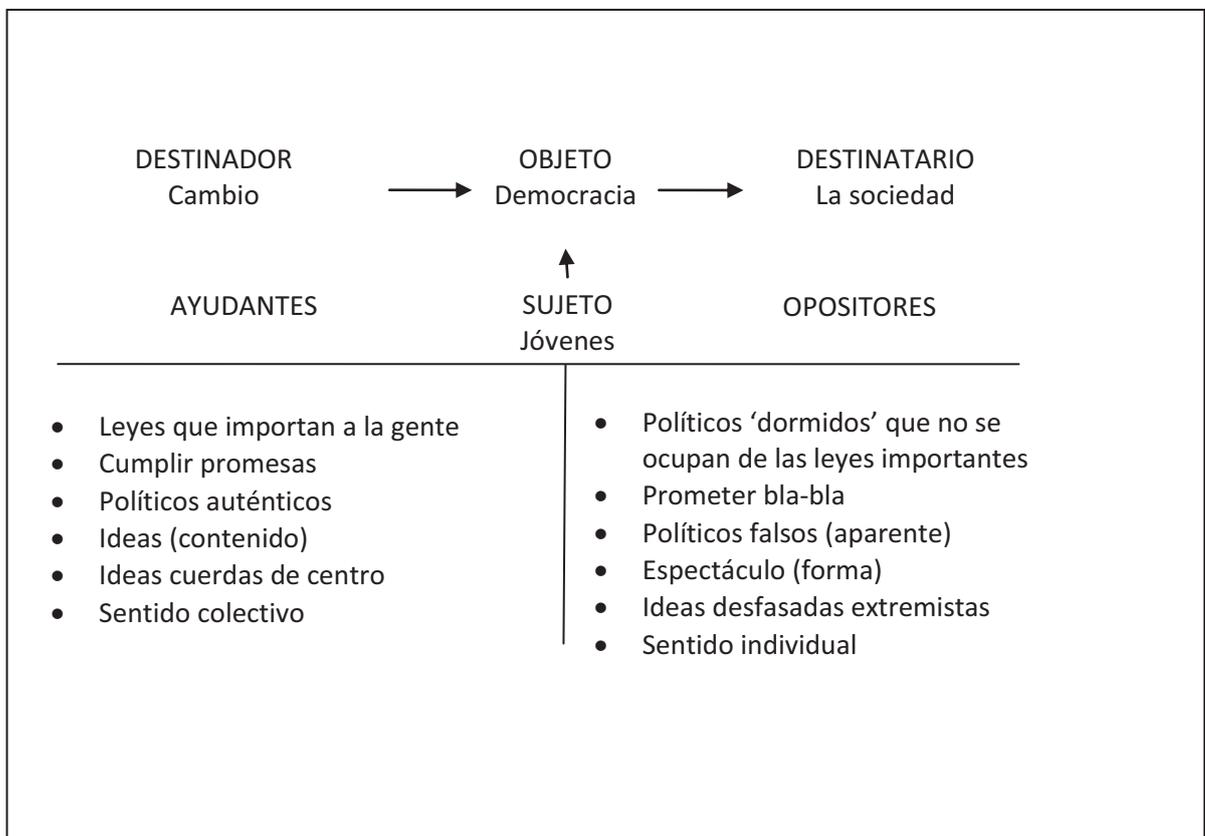
El **Sujeto** que busca conseguir un determinado **Objeto** es asistido por una serie de **Ayudantes** que en el plano de la acción se enfrentan a los **Opositores**. El **Destinador** posibilita la consecución del Objeto por parte del Sujeto, actuando como una suerte de mandatario-emisor de los Ayudantes. Finalmente el Objeto dentro del relato está destinado a

alguien, el **Destinatario**, que puede ser el mismo Sujeto o bien un actor diferente.

Los fragmentos del *focus group* que analizábamos anteriormente en el esquema de estructuras cruzadas, pueden ser también analizados mediante un esquema accional:

Esquema 19.-

Ejemplo de esquema accional (versión 1)

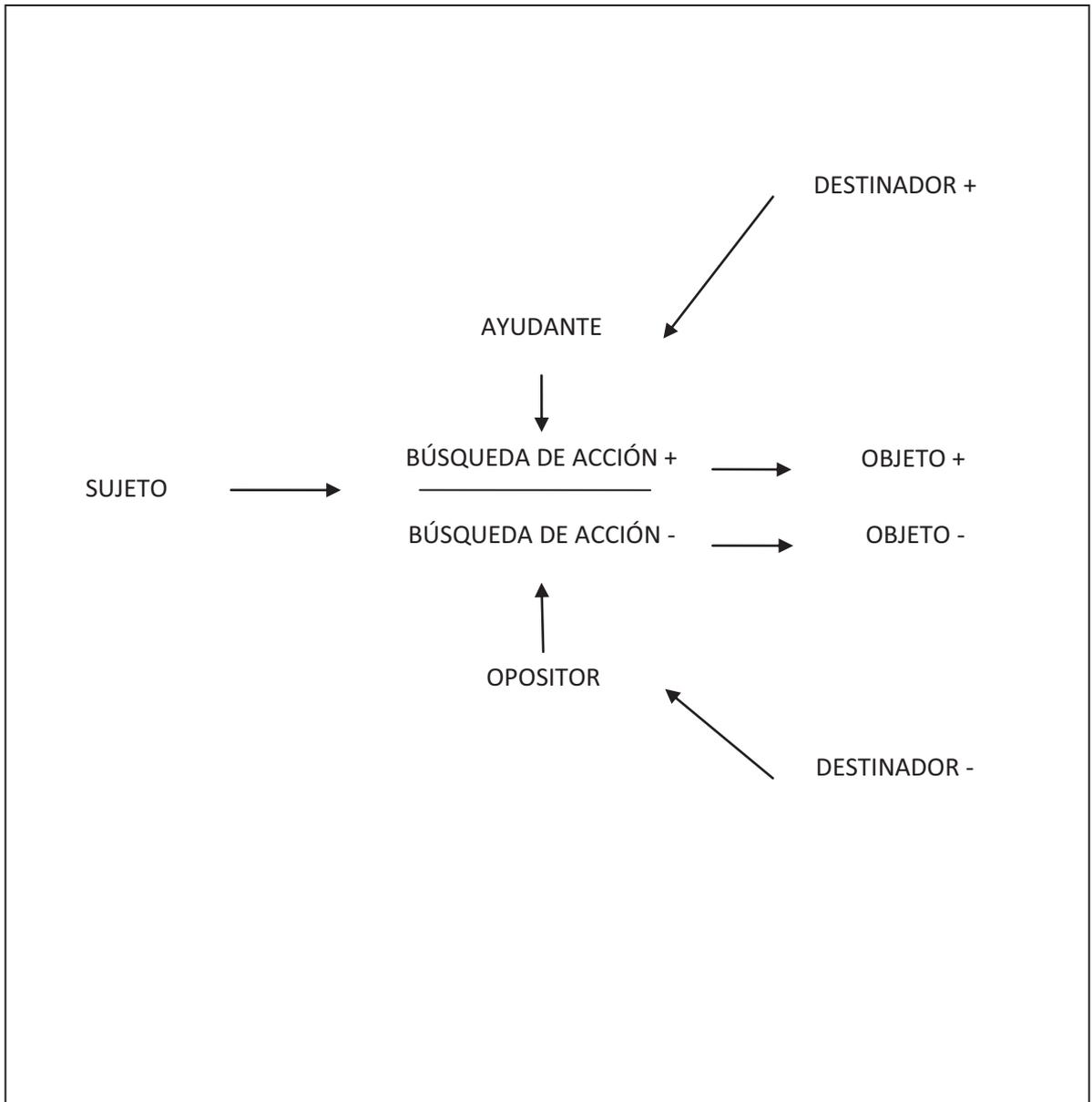


En el esquema accional podemos ver como el Sujeto juvenil persigue un Objeto, la 'democracia'. Dicho Objeto sólo puede ser logrado en la medida de que se produzcan cambios. Cambios que se ven por un lado dificultados y por el otro facilitados por una serie de factores que actúan como opositores y ayudantes en el programa del Sujeto. La democracia a la que aspira el Sujeto no sólo sería beneficiosa para él, el Destinatario en este caso resulta ser la sociedad toda. En el esquema podemos ver con bastante claridad cuáles son los factores identificados por los jóvenes como facilitadores de la democracia y cuáles no, asimismo se puede apreciar el papel que ellos ocupan como sujetos de este proyecto histórico. Lamentablemente, se visualizan a sí mismos como impedidos de actuar, porque, tal como dijimos antes, la política está elitizada y los políticos se hallan dormidos, no conectan con los problemas reales de la gente.

Otra forma de representar el esquema accional, muy empleada en el análisis de cuentos, es la mostrada en la siguiente página. 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 **Destinador Positivo** y de un **Destinador Negativo**, los que actúan como mandatarios del Ayudante y del Opositor, respectivamente.

Esquema 20.-

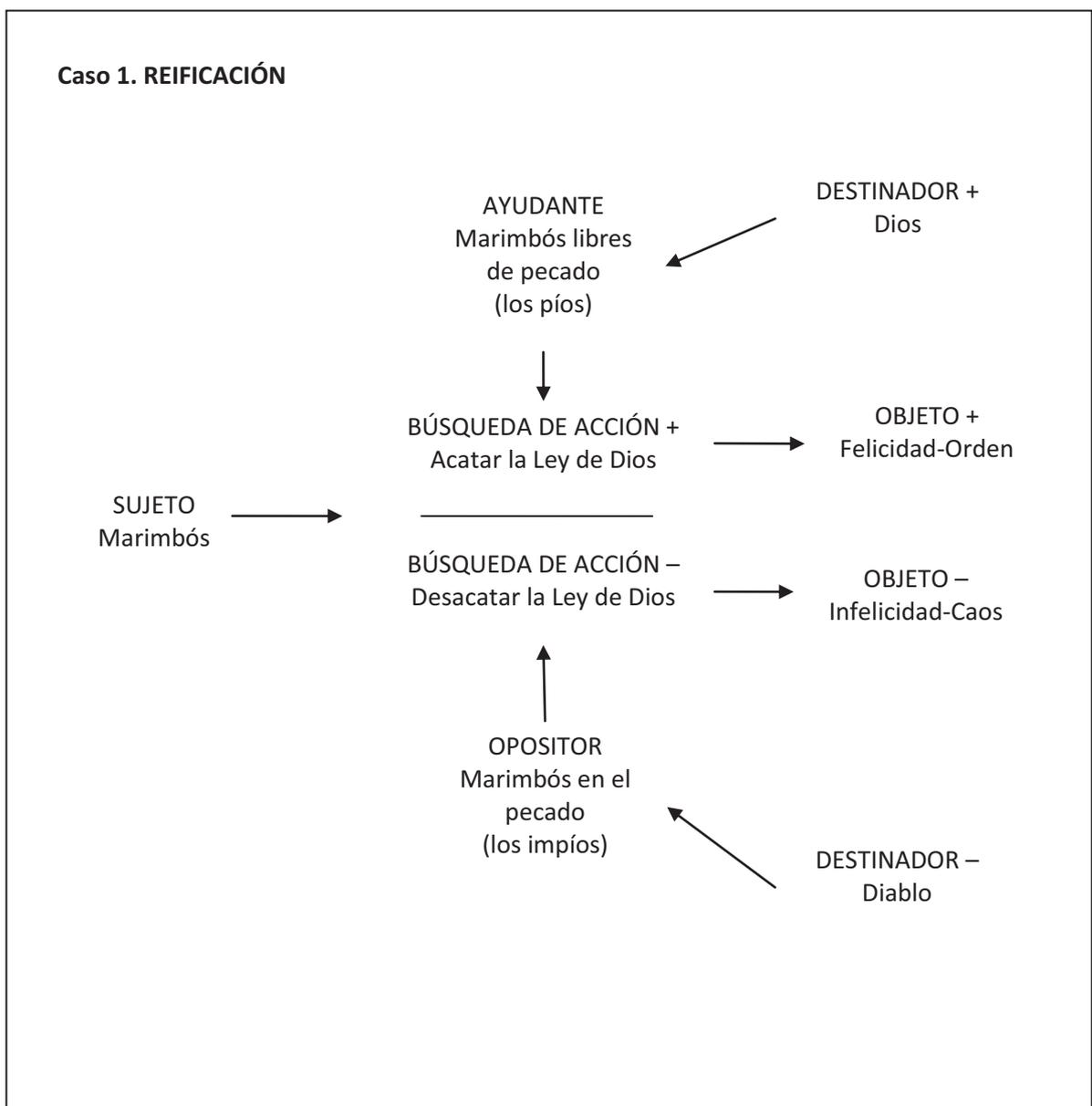
El esquema accional (versión 2)



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

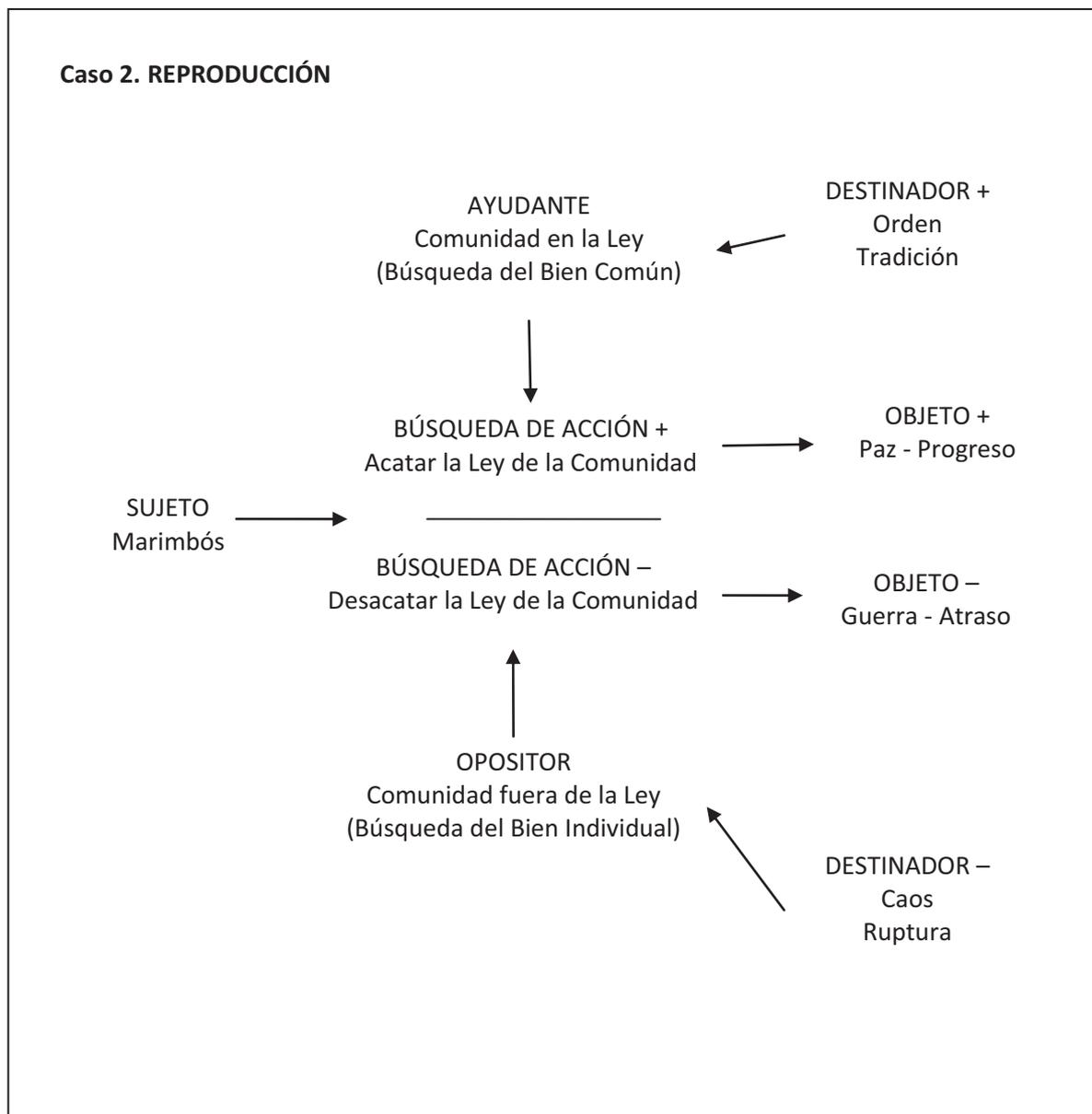
Esquema 21.-

Ejemplo 1 de esquema accional (versión 2)



Esquema 22.-

Ejemplo 2 de esquema accional (versión 2)



La diferencia entre un esquema y otro se hace evidente mediante este análisis. Podemos ver como estamos ante *dos modelos culturales claramente distintos*. En el primer caso, 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 en el segundo, se enfatiza la presencia de la Ley, como construcción netamente humana, y su negación, el Caos. La Ley representa el Orden que dicta a la comunidad las normas necesarias para obtener el bien común, la paz, el crecimiento y el desarrollo. La Ley expulsa el Caos y evita la guerra y su consecuente atraso.

Hemos visto a lo largo de este capítulo de nuestro marco metodológico, las principales características y conceptos del AEC; también hemos podido apreciar, a través de algunos ejemplos concretos, cómo se aplica este método y cómo se reconstruyen las estructuras subyacentes en el discurso. Obviamente se trata de un texto de carácter introductorio, ya que no nos encontramos aquí en condiciones de realizar un curso, ni siquiera breve, sobre esta compleja técnica. Nuestro objetivo ha sido simplemente otorgar al lector/as las herramientas teóricas y prácticas básicas como para que pueda entender y evaluar por sí mismo/a los casos de reificación, reproducción y resistencia que analizaremos en el apartado de resultados, y así comprender mejor nuestro proceso de análisis/interpretación en general.

