

## 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](http://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](http://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](http://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

# Caracterización de la Muestra

---

Producción y Análisis de los Resultados.-

Capítulo 8.



# PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

---

## Los Grupos de Investigación

Tal como comentamos en el capítulo 5, las características de nuestro diseño exigían un proceso de elección de los grupos de investigación muy particular. Nos interesaba seleccionar casos extremos en base a un perfil definido previamente de forma teórica, por este motivo no podíamos utilizar un procedimiento aleatorio de selección de los casos. Basamos, pues, nuestra selección de los grupos de investigación en un procedimiento no probabilístico de selección por tipos, propio de un diseño cualitativo. A pesar de sus limitaciones en cuanto a la posibilidad de obtener generalizaciones estadísticas, este tipo de muestreo era el que más se acercaba a los objetivos planteados en nuestro estudio. Esto implica que nuestra muestra no pretende ser estadísticamente representativa de todas las escuelas de Barcelona, por lo que no hemos considerado en la definición de la muestra dos aspectos técnicos que en un procedimiento aleatorio de selección habría sido necesario incluir: el tamaño idóneo de la muestra (según los niveles de confianza con los que se pretende trabajar) y la mantención de las proporciones según la distribución poblacional, propio de las muestras estratificadas como en parte lo es la nuestra.

Para construir el perfil del tipo de escuela que nos interesaba incluir en nuestro estudio, consideramos dos de nuestras variables independientes como criterios de segmentación: nivel socioeconómico de los estudiantes

y familias e ideología religiosa de la escuela. Por tanto, nuestro objetivo era identificar y seleccionar escuelas católicas y laicas de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barcelona. Nuestra muestra queda definida por los siguientes **límites muestrales**: “*Estudiantes de 4º de EP y 2º de ESO de escuelas públicas, privadas concertadas y privadas de nivel socioeconómico alto ubicadas en Sarrià-Sant Gervasi y Les Corts-Pedralbes y de nivel socioeconómico bajo ubicadas en Nou Barris*”<sup>102</sup>. Recordamos aquí los perfiles teóricos que guiaron nuestro proceso de selección de los grupos de investigación, y que comentamos en el marco metodológico:

**Escuelas Católicas**: escuelas en las que la enseñanza de la religión tiene un papel relevante en su propuesta pedagógica y que se identifican explícitamente como escuelas católicas. En este grupo se pretendía seleccionar 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.

**Escuelas Laicas**: En este caso 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 especialmente distintiva de esas escuelas. En el caso de las escuelas de NSE bajo, obviamente se

---

<sup>102</sup> Para más detalle sobre el proceso de construcción de la muestra y la distribución general de la misma consultar el capítulo 5.

seleccionarían escuelas públicas, y por ende, laicas. Ahora bien, esta distinción nos pareció 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 (inspectores de zona, profesores/as, investigadores/as, etc.).

## Composición de la Muestra

En nuestro estudio han participado un total de diez escuelas, tres de Nivel Socioeconómico Alto y siete de Nivel Socioeconómico Bajo. La diferencia entre el número de escuelas participantes de uno y otro estrato se debe a las características de los centros seleccionados. Mientras las escuelas de estrato alto eran de tamaño medio o grande, las escuelas del estrato bajo, en su mayoría, eran escuelas pequeñas y medias. En este apartado describiremos las principales características y composición de nuestros grupos de investigación. Para tal fin, emplearemos dos tipos de análisis. En primer lugar describiremos nuestra muestra desde una perspectiva cuantitativa poniendo especial atención a variables como el género y el año cursado. Posteriormente, describiremos las escuelas participantes desde una perspectiva cualitativa, para tal efecto nos serviremos de la técnica de observación y comentaremos algunas de las particularidades de nuestros grupos de investigación, poniendo especial énfasis en las dos variables de segmentación de nuestro diseño muestral: el nivel socioeconómico y la ideología religiosa de la escuela. Estos datos cualitativos nos permitirán complementar y complejizar la información que presentaremos en el análisis cuantitativo de la muestra. A través de estas descripciones, trataremos de determinar hasta qué punto nuestra muestra se adecua o no a los perfiles teóricos que habíamos definido a priori al iniciar nuestra investigación.

## Análisis Cuantitativo de la Composición de la Muestra

En la siguiente tabla, podemos ver en detalle el número de estudiantes que participaron en nuestro estudio para cada una de las escuelas participantes. Tal como veremos más adelante, las escuela 1, 2 y 8, pertenecen al subgrupo de 'Escuelas Católicas', mientras que las restantes forman parte del subgrupo 'Escuelas Laicas'.

Tabla 5.-

**Escuelas Participantes según Nivel Socioeconómico**

Nivel Socioeconómico		Frecuencia	Porcentaje
NSE Bajo	Escuela 1	92	26,1
	Escuela 2	112	31,7
	Escuela 3	27	7,6
	Escuela 4	10	2,8
	Escuela 5	35	9,9
	Escuela 6	51	14,4
	Escuela 7	26	7,4
	Total	353	100,0
NSE Alto	Escuela 8	287	52,9
	Escuela 9	182	33,5
	Escuela 10	74	13,6
	Total	543	100,0

Podemos ver que hay bastante diferencia en el número de estudiantes por casilla. Destaca especialmente la diferencia entre las escuelas católicas y las escuelas laicas. Como bien sabemos, las escuelas seleccionadas bajo la categoría 'laicas' en el nivel socioeconómico bajo son todas escuelas públicas, y se encuentran bajo el régimen de división de competencias entre CEIP (escuelas primarias) e IES (escuelas secundarias), división que no afecta a las escuelas privadas o concertadas. Así pues, en la tabla anterior, encontramos en las escuelas católicas un número mayor de estudiantes debido a que en éstas incluimos tanto a los estudiantes de 4° de E.P. como a los de 2° de E.S.O., lo mismo sucede en el caso de las escuelas laicas de nivel



socioeconómico alto. Las diferencias entre las escuelas laicas, como por ejemplo la Escuela 4 (con 11 estudiantes) y la Escuela 5 (con 35), se deben a que en la primera sólo existía una línea de 4° de EP, mientras que la segunda contaba con dos líneas (4°A y 4°B). Nos parece interesante señalar también que, en términos generales, en el nivel socioeconómico bajo encontramos un número mayor de estudiantes por clase en las escuelas católicas (privadas concertadas) que en las escuelas laicas (públicas). En la siguiente tabla, presentamos la clasificación de nuestras escuelas según la variable independiente 'Ideología Religiosa'. Tal como señalamos antes, las Escuelas 1, 2 y 8 forman parte de la casilla 'Ideología Católica', mientras que las siete restantes se inscriben dentro de la categoría 'Ideología Laica'.

Tabla 6.-

**Escuelas según Nivel Socioeconómico e Ideología Religiosa**

Recuento		Ideología		Total
Nivel Socioeconómico		Católica	Laica	
NSE Bajo	Escuela 1	92	0	92
	Escuela 2	112	0	112
	Escuela 3	0	27	27
	Escuela 4	0	10	10
	Escuela 5	0	35	35
	Escuela 6	0	51	51
	Escuela 7	0	26	26
Total		204	149	353
NSE Alto	Escuela 8	287	0	287
	Escuela 9	0	182	182
	Escuela 10	0	74	74
	Total	287	256	543

En la Tabla 7, mostramos cómo se distribuyen los estudiantes de las escuelas católicas y laicas según género. Podemos ver que, en la mayoría de las escuelas hay una distribución más o menos proporcionada entre chicos y chicas, aunque son más numerosos los primeros.

Tabla 7.-

**Escuelas según Ideología Religiosa y Género**

Recuento

Ideología		Género		Total
		Masculino	Femenino	
Católica	Escuela 1	43	49	92
	Escuela 2	51	61	112
	Escuela 8	164	123	287
	Total	258	233	491
Laica	Escuela 3	13	14	27
	Escuela 4	7	3	10
	Escuela 5	16	19	35
	Escuela 6	30	21	51
	Escuela 7	13	13	26
	Escuela 9	105	77	182
	Escuela 10	43	31	74
	Total	227	178	405

Finalmente, para terminar esta breve presentación cuantitativa de la muestra, hemos clasificado a los estudiantes según curso y según ideología de la escuela, lo que podemos apreciar en la tabla siguiente. Aquí podemos distinguir con mayor claridad las escuelas primarias (CEIP) y las escuelas secundarias (IES). Podemos observar que tenemos un número mayor de casos de escuelas católicas que de escuelas laicas, y de estudiantes de 2° de ESO que de 4° de EP. Estas diferencias se deben al tamaño de las escuelas (más grandes en NSE alto y por tanto con más líneas por nivel) y de los grupos curso (más numerosas en las escuelas concertadas católicas que en las escuelas públicas).

Tabla 8.-

**Escuelas según Ideología Religiosa y Curso**

Recuento

Ideología		Curso		Total
		4 EP	2 ESO	
Católica	Escuela 1	43	49	92
	Escuela 2	48	64	112
	Escuela 8	153	134	287
	Total	244	247	491
Laica	Escuela 3	27	0	27
	Escuela 4	10	0	10
	Escuela 5	35	0	35
	Escuela 6	0	51	51
	Escuela 7	0	26	26
	Escuela 9	86	96	182
	Escuela 10	0	74	74
	Total	158	247	405

## Análisis Cualitativo de la Composición de la Muestra

Gracias al análisis cuantitativo de la composición de la muestra, hemos podido presentar una primera fotografía de nuestros grupos de investigación. Ahora bien, para determinar si esta muestra se corresponde o no con los objetivos de la tesis, consideramos que la información hasta aquí aportada es aún insuficiente. El análisis estadístico de la composición de la muestra nos ha arrojado un primer esbozo de cómo son nuestros grupos de investigación, pero el nivel de agregación con el que hemos trabajado en esta tabla no nos deja ver las particularidades de las diferentes escuelas que componen cada una de sus casillas. No hemos podido, por ejemplo, determinar en este análisis si todas las escuelas incluidas en la casilla ‘Escuelas Católicas’ comparten efectivamente un mismo perfil que las diferencia de las ‘Escuelas Laicas’; tampoco hemos podido determinar si existe o no una distinción clara entre las escuelas de nivel socioeconómico alto y bajo. Éstos eran los criterios

en los que habíamos basado nuestro proceso de conformación de los grupos de investigación, y nos corresponde ahora estudiar hasta qué punto se han cumplido o no dichos objetivos. Esta información difícilmente puede ser obtenida mediante datos cuantitativos, así que recurriremos al método cualitativo.

En el presente apartado, describiremos nuestra muestra desde una perspectiva cualitativa. Básicamente, el problema que pretendemos resolver aquí es el de la **homogeneidad de las casillas**. Nos interesa saber hasta qué punto las escuelas pertenecientes a una misma casilla corresponden efectivamente a un mismo tipo o perfil. Para realizar esta descripción nos remitiremos a las notas de nuestro diario de campo. Señalaremos las principales similitudes y diferencias entre nuestras escuelas. El análisis que presentamos aquí corresponde a una sistematización de nuestras notas de campo; obviamente, nuestras notas originales no tienen este nivel de formalización; esto se ha realizado en una fase posterior, a partir de las categorías que emergieron de dichas anotaciones. Las categorías que han guiado nuestro proceso de descripción de las escuelas participantes son las siguientes:

- **Tamaño:** Hemos distinguido a las escuelas según su número de estudiantes entre escuelas pequeñas (menos de 500 estudiantes), escuelas medianas (entre 500 y 1000 estudiantes) y escuelas grandes (más de 1000 estudiantes). Obviamente, esta categorización es completamente arbitraria, pero se corresponde a las necesidades de nuestra investigación y a las características de las escuelas participantes.
- **Dentro/Fuera:** En esta categoría nos interesa incluir una descripción general de la escuela. La imagen que se nos presenta

al entrar a ella y el cómo ésta se inserta en el barrio en el que se haya emplazada (dentro/fuera). Aquí presentamos también nuestras impresiones acerca de la condición socioeconómica de los estudiantes que asisten a ella, según nuestra observación y los datos obtenidos en entrevistas con los profesores/as.

- ***Ideología (Católica-Laica):*** En esta categoría nos interesa incluir todo tipo de información que pueda hacer de alguna manera referencia a la ideología del centro; desde las impresiones obtenidas de las conversaciones con los profesores/as y autoridades de la escuela, hasta los motivos de los murales que penden de sus murallas, pasando por el ideario de la escuela o el material referente a la formación de catequesis, en el caso de las escuelas católicas. Ésta es una de las categorías más importantes de nuestra descripción, pues, al igual que en la anterior, se hace referencia directa a uno de los parámetros con los que pretendemos diferenciar a las escuelas.
  
- ***Relación profesor/a-estudiante:*** Si bien esta categoría no había sido considerada inicialmente en nuestro estudio, pudimos constatar su importancia a medida que se nos fue presentando en forma reiterada en nuestro trabajo de campo. En nuestras notas incluimos numerosas referencias acerca de la relación que se daba entre estudiantes y profesores/as y sobre la práctica docente. Podemos distinguir básicamente entre relaciones marcadas por la verticalidad y la centralidad de la obediencia y relaciones marcadas por la horizontalidad y centradas en la participación de los estudiantes. A pesar del escaso tiempo de observación con el que contamos en nuestro estudio, pudimos constatar rápidamente estas diferencias en la práctica docente, dado que se manifestaban

de manera bastante evidente en el trato a los estudiantes, en la disposición del aula, y en el hacer cotidiano de los profesores/as.

- **Catalanidad:** Un último elemento que nos pareció importante de incluir dentro de nuestras categorías de análisis fue la presencia o no de un sentimiento nacionalista catalán en la escuela. Obviamente esta categoría no se restringe únicamente al uso del catalán en la escuela, algo evidente en Cataluña, donde ésta es la lengua vehicular de la enseñanza. Entendemos por catalanismo la defensa y difusión explícita de la lengua y cultura catalana. Son ejemplos de este sentimiento nacional la presencia de símbolos nacionales (bandera en las aulas, sardana, etc.) y, en especial, la presentación del catalán como lengua minoritaria y en consecuencia la necesidad de preservarlo. A pesar de que el nacionalismo es una forma de laicidad, hemos creído importante incluir este aspecto en una categoría propia, dada la importancia que éste presenta en algunos centros. Es preciso señalar que no todas las escuelas dan importancia a dicho sentimiento, por eso nos ha parecido importante destacar a aquéllas que sí otorgaban esta centralidad al catalanismo, puesto que este factor constituye un elemento diferenciador respecto a los otros centros. Es importante aclarar aquí que en las escuelas en las que este sentimiento nacionalista catalán no estaba presente como tema predominante, tampoco había una presencia significativa de nacionalismo español. Diríamos pues, simplemente que el tema de la nación no era un elemento distintivo de esas escuelas, a diferencia de las que hemos calificado dentro de la categoría 'Catalanidad'.

En la descripción cualitativa de las escuelas que presentaremos a continuación, no emplearemos estas categorías de manera aislada. En

beneficio de la comprensión del lector/a hemos preferido utilizar estas categorías de manera conjunta y tratar las escuelas como un todo. Ahora bien a modo de orientación y de síntesis de lo que expondremos en las siguientes páginas, presentamos a continuación una tabla en la que clasificamos las escuelas teniendo en cuenta estas categorías. Esta clasificación servirá de guía al lector/a en la descripción general que realizaremos en este apartado.

Tabla 9.- <b>Tipología de Escuelas</b>	
ESCUELAS	CARACTERÍSTICAS
<p><b>“Disciplina y Fe”</b> Escuela 1(4º EP y 2º ESO, católica-NSE bajo) Escuela 2 (4º EP y 2º ESO, católica-NSE bajo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas medianas</li> <li>• Religiosidad claramente visible, aunque diferencias en la manifestación de esta religiosidad entre las escuelas.</li> <li>• Centralidad en disciplina, relaciones marcadas por la verticalidad. Los estudiantes tienen escasas oportunidades de participación (y sólo bajo la dirección de los profesores/as)</li> <li>• Escuelas dirigidas a la formación de hijos/as de clase obrera y clase media baja</li> </ul>
<p><b>“Disciplina y formación de clase obrera”</b> Escuela 3 (4º EP, laica-NSE Bajo) Escuela 7 (2º ESO, laica-NSE Bajo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela 3:pequeña, Escuela 7: media</li> <li>• Ambas son laicas. Aunque sólo se ve una preocupación por la diversidad, los derechos humanos, etc. en la Escuela 3</li> <li>• Gran centralidad en la disciplina, sobre todo en Escuela 7</li> <li>• Escuelas dirigidas a la formación de hijos/as de clase obrera</li> </ul>
<p><b>“Participación y Diversidad”</b> Escuela 4 (4º EP, laica-NSE Bajo) Escuela 5 (4º EP, laica-NSE Bajo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas pequeñas</li> <li>• Laicas. Presencia visible de valores laicos: diversidad, igualdad, derechos humanos, derechos del niño, etc.</li> <li>• Centralidad en la participación</li> <li>• Escuelas dirigidas a la formación de hijos/as de clase obrera y de clase media baja</li> <li>• Catalanistas</li> </ul>

<p><b>“Excelencia y Posibilidad”</b> Escuela 6 (2º ESO, laica-NSE Bajo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela mediana</li> <li>• No hay una centralidad marcada de la disciplina o de la participación, se encuentran en una posición intermedia.</li> <li>• Gran centralidad en la excelencia</li> <li>• Escuelas dirigida a la formación de hijos/as de clase media y media baja</li> </ul>
<p><b>“Participación y Excelencia”</b> Escuela 10 (2º ESO, laica-NSE alto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela mediana</li> <li>• Claramente laica y progresista</li> <li>• Centralidad en la participación. Relaciones horizontales</li> <li>• Preocupación por la excelencia</li> <li>• Elitista, pero menos que en las escuelas 8 y 9.</li> <li>• Catalanista</li> </ul>
<p><b>“Formación para la elite”</b> Escuela 8 (4º EP y 2º ESO, católica-NSE alto) Escuela 9 (4º EP y 2º ESO, laica-NSE alto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas grandes</li> <li>• Presencia de algunos elementos religiosos, pero no tan acentuada como en las escuelas 1 y 2</li> <li>• En la escuela 8 no hay una centralidad marcada de la disciplina o de la participación, se encuentra en una posición intermedia. La escuela 9 muestra una clara preocupación por los temas disciplinarios, especialmente en primaria.</li> <li>• Gran centralidad en la excelencia, formación de una elite</li> <li>• Claramente elitista, sobre todo la Escuela 9.</li> <li>• Catalanistas</li> </ul>

En la clasificación anterior, hemos dividido las escuelas en dos grandes grupos: NSE bajo (que corresponde a los cuatro primeros tipos) y NSE alto (que corresponde a los dos restantes). En el caso de las escuelas de NSE bajo, algunas dirigidas claramente a la clase obrera y otras a la clase media baja, hallamos dos elementos distintivos: la presencia de elementos religiosos o laicos y el tipo de relación profesor/a-estudiante. Mientras en algunas escuelas encontramos una notable centralidad de lo religioso: la oración, las fiestas católicas, etc. (“Disciplina y Fe”) en otras este lugar es ocupado por valores laicos como la diversidad, la igualdad y el respeto de los derechos humanos (“Participación y diversidad”). La relación profesor/a-estudiante se halla asociada también a las



expectativas de movilidad social por parte de los actores sociales. En los centros en los que encontramos una pesada resignación que impide a los actores pensar en la escuela como motor de movilidad social, la disciplina adquiere una fuerte centralidad (como en “Disciplina y Fe” o “Disciplina y Formación de la clase obrera”); mientras que ahí donde profesores/as y estudiantes depositan su confianza en esta institución, la excelencia (“Excelencia y posibilidad”) y la participación (“Participación y diversidad”) presentan una gran notoriedad. En las escuelas de NSE alto, por su parte, encontramos una clara preocupación por la excelencia y la formación de la clase dirigente, pero con una importante distinción en cuanto a la relación profesor/a-estudiante. Mientras es una predomina una relación marcada por la autoridad del profesor/a (“Formación para la elite”) en la otra la participación de los estudiantes adquiere una clara centralidad (“Participación y excelencia”).

A continuación describiremos cada uno de estos seis tipos de escuelas, explorando las categorías que hemos resumido en la anterior tabla y tratando de explicitar las particularidades de cada una. La presente tipología, construida a partir de nuestras observaciones de campo, puede tener un valor explicativo, en cuanto que permite entender mejor la relación con el MDCI de los estudiantes procedentes de uno y otro tipo de escuela. La descripción cualitativa de nuestra muestra nos permite analizar las formas y manifestaciones específicas de la religiosidad (símbolos, valores, ritos, etc. católicos) y del laicismo (confianza en la razón, centralidad en la excelencia académica, nacionalismo, respeto de la diversidad, etc.) en las escuelas; diferencias que aparecen asociadas, entre otras variables, al nivel socioeconómico, tal como veremos en las siguientes páginas.

## Disciplina y Fe

En nuestra muestra hemos incluido tres escuelas de ideología religiosa católica, las escuelas 1, 2 y 8. Las dos primeras pertenecen al nivel socioeconómico bajo, es decir al barrio obrero de Nou Barris. La escuela 8, por su parte, pertenece al nivel socioeconómico alto, específicamente al barrio de Sarriá. Si bien estas escuelas, sobre el papel, compartían una misma ideología religiosa, nuestro trabajo de campo nos reveló importantes diferencias entre las escuelas de NSE bajo y la escuela de NSE alto. Podemos decir aquí que estas escuelas tienen un perfil ideológico diferente. Mientras las escuelas 1 y 2 (NSE bajo) comparten un perfil católico bastante marcado, la escuela 8 (NSE alto) tiene un perfil ideológico más cercano al de las escuelas laicas de NSE alto que a las católicas. Veremos a continuación cómo son estas escuelas por dentro y por qué afirmamos que pertenecen a perfiles diferentes.

Las escuelas católicas de NSE bajo tienen un perfil bastante similar. Ambas son escuelas enclavadas en zonas obreras bastante pobladas. Se trata de escuelas medianas de aproximadamente 500-600 estudiantes que cuentan con una infraestructura adecuada, pero austera. Las clases son bastante numerosas, unos 25 chicos/as por clase, y en ellas conviven estudiantes autóctonos y de origen extranjero, especialmente sudamericanos. Tratándose de escuelas privadas concertadas no sufren la división de competencias a la que están sujetas las escuelas públicas. Así pues, tenemos en un mismo establecimiento a estudiantes de enseñanza infantil, primaria y secundaria. Si bien estos estudiantes se encuentran bajo el mismo techo, lo cierto es que se encuentran 'juntos, pero no revueltos'. Los espacios están claramente delimitados y ***la línea que divide a la infancia de la adolescencia se encuentra cuidadosamente trazada y custodiada*** como si se tratase de una suerte de frontera: secciones diferentes, tiempos de recreo diferente, etc. Esta separación, tal como veremos más adelante, no es fortuita. Muy por el

contrario, tiene que ver precisamente con cómo estas escuelas construyen desde sus respectivas ideologías a estos dos grupos de edad.

Ambas escuelas se encuentran enclavadas en zonas de Nou Barris menos deprimidas que las de las demás escuelas de NSE bajo que participaron en nuestro estudio. La escuela 2 se encuentra ubicada frente a una plaza de ordenados y limpios jardines aladaña a una importante calle del barrio. La escuela 1, por su parte, se halla ubicada en una zona de Nou Barris bastante diferente del resto del barrio. Incluso el asfalto que cubre las calles de este lugar es distinto al de las otras zonas del barrio: de un color rojizo, anchas y de formas redondeadas, las aceras de esta zona resultan bastante particulares. Desde afuera, no parece ésta una zona de clase obrera, aunque tal como pudimos comprobar al entrar posteriormente a las escuelas, sus estudiantes sí lo son. Según la propia descripción de los profesores/as y directores/as: los estudiantes de estas escuelas proceden de familias de clase obrera, la mayoría de origen inmigrante andaluz y algunos de origen extranjero, principalmente latinoamericano. Se trata de estudiantes “castellano parlantes”, que si bien no tienen mayores problemas con el catalán, usan habitualmente el castellano, pues ese es el idioma de sus familias y con el que se manejan y expresan mejor. Este fue precisamente el motivo que esgrimieron estas escuelas para preferir utilizar la versión castellana del instrumento ‘cuento inconcluso’. Pudimos comprobar más adelante, la veracidad de esta información al observar que el castellano era la lengua principal de los anuncios de los padres y también el empleado por las propias escuelas.

Ésta no era la única particularidad de estas escuelas. Ambas escuelas resultaron ser bastante diferentes de las demás escuelas participantes en el estudio. Esta diferencia se podía percibir simplemente al cruzar el umbral que las separaba del exterior. Por fuera estas escuelas no mostraban grandes señas distintivas, se parecían a las demás escuelas

del barrio, pero nuestra perspectiva cambió radicalmente al cruzar sus umbrales, como si éstos nos transportaran a un mundo paralelo, un mundo ordenado y limpio, separado del resto del barrio. Las escuelas 1 y 2 son claramente escuelas católicas. Se podría decir incluso que **su catolicismo se ‘respira’ en el ambiente**. Se ve reflejado en la disposición de sus aulas, en los símbolos que pueblan sus muros, en los rituales llevados a cabo cada día y sobre todo en la actitud de sus administradores/as, maestros/as y estudiantes. Este es un primer hecho diferenciador que hace que estas escuelas sean claramente distinguibles dentro de la muestra. Un segundo aspecto distintivo de estas escuelas es su manifiesta preocupación por la disciplina. La **disciplina y el respeto por la autoridad**, aparecen como temas centrales en la práctica docente y atraviesan la relación entre profesor/a y estudiante. Constantemente estudiantes y profesores/as diferencian sus espacios y atribuciones. Se establece una jerarquía y cuando ésta no se respeta se producen conflictos. Los conflictos son resueltos de manera tradicional, a través del ejercicio de la autoridad. Éste es otro elemento característico de estas escuelas, aunque no es privativo de ellas.

Ahora bien, aunque estas dos escuelas comparten un mismo núcleo ideológico, tienen también algunas particularidades que las distinguen a la una de la otra. **La disciplina y la fe** se viven de una manera diferente y adquieren un significado propio en cada escuela. En ambas el catolicismo ocupa un lugar central, hecho que se hace evidente de diversas formas. Comentamos a continuación algunas de las manifestaciones que la ideología católica adquiere en estas escuelas:

**La escuela 1** es administrada por una congregación de religiosas francesas de larga tradición en España. Esta congregación se ha dedicado especialmente a la enseñanza de niños y jóvenes de clases bajas. Aunque originalmente la obra estaba dirigida sólo a chicas, en la

actualidad la congregación ha extendido su labor educativa también hacia los varones. Ya desde sus orígenes la fundadora de la congregación mostró su preocupación por los jóvenes obreros/as y, junto con la educación religiosa, se puso como meta otorgarles un oficio para sacarlos de la pobreza. Hoy en día esta congregación administra muchas escuelas, no sólo en Europa sino que también en los demás continentes.

La directora del colegio, una religiosa de la congregación, no lleva el hábito tradicional. Vestida de manera sobria y gris, sólo expresa su condición de religiosa mediante una gran cruz que pende de su cuello. La jornada escolar se inicia con un discurso de la directora que se escucha por los parlantes de la escuela y que reflexiona acerca del significado de la “Semana Santa”, “La Pascua” y el “Misterio de la resurrección de Cristo”, aunque en verdad sus palabras se pierden en medio del bullicio de los estudiantes que a esas horas llegan apresurados a la escuela. Nadie parece poner atención al discurso de la directora, no se sigue un ritual prefijado que obligue a los estudiantes a detenerse y prestar atención. Sin embargo, esta temática se reitera una y otra vez en las paredes de la escuela. Se hacen numerosas referencias sobre la Semana Santa en diversos carteles que penden de las paredes de la escuela, muchos de dichos carteles han sido elaborados por los mismos estudiantes. Las paredes muestran un aspecto colorido. El motivo de “La Pascua” se encuentra presente también en cada aula donde hay un mural, el mismo en todas las clases, aunque con algunas variantes, titulado: “El Camino hacia La Pascua”. Este mural muestra algunas sutiles diferencias entre la enseñanza primaria y la secundaria. En secundaria aparece representado un ancho camino por el que transita un autobús que representa la clase en cuestión (2ºA, 2ºB), los nombres de cada uno de los miembros de la clase se encuentran inscritos en este amplio camino. Así Juan y María, cada chico y chica, van por el camino hacia la Pascua el que al final presenta una tentadora bifurcación. Con un gran signo de interrogación al final del segundo camino se representa el lado

oscuro, impreciso, de la ‘mala elección’; es el camino a evitar, el pecado que se esconde tras cada esquina, siempre presente en la peligrosa pubertad. El otro camino, el conducente al destino esperado y favorecido por Dios y la ideología de la escuela, es el de la Pascua. Para llegar al final de este camino, aparecen una serie de actitudes y valores que los estudiantes deben cultivar a fin de recibir la ansiada recompensa. Las palabras “oración”, “perdón”, “generosidad y ayuda”, “paz” y “trabajo”, son las grandes guías que iluminarán el camino de estos jóvenes hacia el bien, hacia el camino seguro de lo permitido y deseado socialmente, según la ideología de la escuela. En primaria se mantiene el mismo motivo y el mismo esquema, aunque no encontramos aquí representando el camino de la tentación. Sólo algunos detalles diferencian este cuadro del de los estudiantes de segundo de ESO. El mismo amplio camino que tiene como meta la Pascua, en donde transita nuevamente un autobús en el que dice escuetamente 4°A o 4°B. En este diario mural no aparecen inscritos los nombres de los chicos/as que conforman la clase, no se reflejan individualidades, aquí prima la idea de grupo, de colectivo. A diferencia del caso de los segundos de ESO, el camino no presenta ninguna bifurcación. Se trata de un camino limpio y seguro que conduce directamente a los niños/as al destino prometido. Eso sí, siempre que confíen en las mismas guías del caso anterior “la oración”, “el perdón”, “la generosidad y la ayuda”, “la paz” y “el trabajo”. Al parecer, y en contraste con sus compañeros/as del curso superior, la inocencia de la infancia los mantiene resguardados del camino de la tentación.

La separación entre la infancia y la adolescencia se manifiesta también en otras distinciones. La primaria y la secundaria se encuentran en secciones separadas que incluso exteriormente muestran sus diferencias: paredes desnudas en secundaria, coloridas paredes con trabajos y cuadros de los niños/as en primaria. Las bibliotecas de aula reflejan también esta distancia. En primaria libros de cuento y biblias, en secundaria novelas, biblias, diccionarios de inglés y libros referentes a las vidas de santos y a

la congregación. Tanto en primaria como en secundaria encontramos un montón de carpetas amontonadas en una sección especial de la biblioteca de aula, se trata de trabajos elaborados por los estudiantes acerca de la congregación y en particular referente a la vida de la figura que da nombre a esta institución. A pesar de que se nota aquí una construcción diferencial de la infancia y de la adolescencia, se sigue una misma pauta de trabajo en todos los niveles, aunque adecuándola a las edades de los estudiantes. *La infancia se construye ligándola a la idea de pureza, de incontaminación, mientras que la construcción de la adolescencia se halla atravesada por la idea de la tentación y del pecado.* Además de dejarse entrever este hecho en los murales de este nivel, los libros dirigidos a los jóvenes adolescentes también reflejan esta distinción. En primaria los niños/as parecen resguardados de la tentación, mientras que en secundaria la escuela trata de mantener alejados a los adolescentes del mal camino presentándoles las guías a seguir: la vida ejemplar y piadosa de los santos.

La escuela 2, por su parte, muestra una manifestación de la ideología religiosa que podríamos calificar de vertical, en el sentido de que todas las actividades referidas a este tema se hayan dirigidas desde los profesores/as y autoridades del colegio hacia los estudiantes, con escasa participación de éstos y bajo la estrecha vigilancia de los primeros. La escuela 2 es un centro administrado por religiosas de una congregación catalana de larga tradición en la educación católica de jóvenes, especialmente de clase obrera. Por los pasillos de la escuela se pueden ver varias religiosas vestidas con su tradicional hábito, algunas de ellas dictan clases a los chicos/as. Este aspecto contrasta con la escuela 1, donde las religiosas no utilizan hábito y no se distinguen, al menos no de forma tan evidente, del resto de profesoras. A nuestro entender, este elemento de distinción en el vestir de las religiosas de la escuela 2, es una manifestación más de la verticalidad con la que se vive la religiosidad en esta escuela. Se aprecia una línea de separación entre las religiosas y

el resto de la comunidad educativa. El lugar es sobrio, y en contraste con la escuela 1, aquí las paredes se hallan prácticamente desnudas, no hay trabajos de los estudiantes, sólo una gran cruz y una vitrina con motivos referentes a la congregación destacan en el hall que se encuentra en la entrada. Cada aula también cuenta con su propia cruz, y son menos coloridas que las de la escuela 1. Impera un ambiente ordenado, limpio y, sobre todo, uniforme.

Se inician las clases a primera hora de la mañana, tanto en primaria como en secundaria, con una oración: el *“Pare Nostre”*. Los estudiantes siguen dicha oración siguiendo un ritual pre-establecido: se sitúan a la izquierda de sus pupitres, bajan la cabeza, juntan las manos y siguen en voz alta la oración que es dirigida por el profesor/a. El procedimiento es exactamente el mismo en primaria que en secundaria, sólo que es seguido con mayor entusiasmo por los chicos/as de primaria que los de secundaria, que muestran una actitud más mecanizada. Otra muestra de la presencia de signos religiosos en la cotidianeidad de la escuela lo encontramos en las propias aulas. A modo de ilustración comentamos dos ejemplos bastante representativos de estas manifestaciones en primaria. En un aula de 4º de EP encontramos un mural dedicado a la asignatura de ciencias naturales titulado ‘La Creación’ haciendo alusión directa a la Biblia y mostrando como resultado de esta creación a un grupo de animales y seres humanos. Un segundo ejemplo lo encontramos esta vez en una clase de 5º de EP en la que se podía ver pegados en las paredes del aula cuadros pintados por los niños/as, probablemente en la asignatura de manualidades, con caligrafía en tinta china con la misma palabra repetida veintitantas veces: “Aleluya”.

Tal como hemos podido ver en estas descripciones la enseñanza de la religión en estas escuelas es claramente transversal, no se limita únicamente a una asignatura aislada en el currículum sino que impregna



el aire mismo del aula, invade la cotidianeidad y se encuentra presente en todos los espacios de interacción de los actores. Ahora bien, a pesar de que ambas escuelas comparten un mismo núcleo ideológico bastante claro, muestran algunos matices en cuanto a las posibilidades de participación de los estudiantes en las manifestaciones de esta ideología. Mientras en la escuela 1 encontramos diversos trabajos de los niños/as referentes al tema central de la semana santa, en la escuela 2 no se ve esta misma participación. Las actividades parecen estar dirigidas desde arriba por los maestros/as y las autoridades de la escuela, como por ejemplo en el caso de la oración del inicio de clases. Creemos que esta distinción tiene relación con otro elemento que particulariza a estas escuelas respecto a las demás de la muestra, el tratamiento de los problemas disciplinarios.

Tanto en la escuela 1 como en la escuela 2, *el problema de la disciplina se sitúa en un lugar central en la vida cotidiana del* aula y los profesores/as ocupan gran parte del tiempo de la clase en el tratamiento de este tipo de problemas. Este hecho es compartido por ambas escuelas, y constituye un elemento distintivo respecto a las demás escuelas que participaron en nuestro estudio. Aunque es preciso señalar también, que observamos una mayor verticalidad en la relación profesor/a-estudiante en el caso de la escuela 2. Si bien en la escuela 1 existía un mayor espacio para la participación de los niños/as, ésta siempre se daba dentro del marco de una clara jerarquía y verticalidad en la relación profesor/a-estudiante, aunque con una mayor flexibilidad respecto a la escuela 2 en la que esta relación mostraba una notable rigidez. En la escuela 1, esta relación está claramente delimitada por una serie de normas y disposiciones reglamentarias. Los estudiantes se muestran disciplinados y no aparecen mayores conflictos en el aula. Si bien la relación no llega a ser tensa, es claramente vertical. Aquí cada uno sabe el papel que tiene que desempeñar. Sólo aparecen conflictos puntuales con algunos estudiantes, principalmente varones, que son

señalados por los profesores/as como problemáticos y habitualmente son separados del resto de la clase, colocando sus pupitres alejados del resto de los estudiantes y cercanos al escritorio del profesor/a. A pesar de la evidente verticalidad que atraviesa estas relaciones, se mantiene un alto grado de cordialidad. Los profesores/as, en el período que realizamos esta observación, no alzaron la voz ni se mostraron obsesionados por el mantenimiento de la disciplina. La escuela 2, mostraba una notable preocupación por los temas disciplinarios. Gran parte de la hora de clase era dedicada a resolver problemas de este tipo, muchas veces, al menos a nuestro juicio, inexistentes. Los profesores/as llamaban frecuentemente la atención a diferentes estudiantes, especialmente chicos, interrumpiendo constantemente la clase. El clima se hacía por momentos tenso y los maestros no dejaban pasar ni el más mínimo comportamiento indisciplinado, los cuales eran castigados de manera inmediata. Los castigos más utilizados eran obligar al chico/as a permanecer varios minutos de pie junto a su pupitre, separar su banco del resto de sus compañeros/as o dejarlos sin recreo. También eran frecuentes los alzamientos de la voz y las frases ridiculizadoras, especialmente en secundaria. De hecho, y en beneficio de la actividad, nos vimos obligados a solicitar a algunos profesores/as que suspendieran dichos castigos pues perjudicaban el normal desarrollo de nuestro trabajo. Petición a la que accedieron sin mayores problemas, aunque algunos de ellos mostraron extrañeza por nuestra 'poca' preocupación por los temas disciplinarios.

Como podemos ver en estas descripciones los dos elementos centrales de la ideología de estas escuelas son *la disciplina y la fe*. La primera marca de alguna manera la relación con la segunda, una relación más participativa o más distante. Todo esto nos permite concluir que ambas escuelas se corresponden efectivamente con el perfil teórico fijado previamente según los objetivos de nuestra investigación. Se trata de escuelas marcadamente católicas y dirigidas a estudiantes de clase baja,

principalmente descendientes de inmigrantes andaluces o extranjeros, en el caso de la inmigración reciente.

## **Disciplina y Formación de la Clase Obrera**

En este grupo hemos incluido dos escuelas de NSE bajo, las escuelas 3 y 7, que si bien mantienen algunas diferencias importantes entre sí, comparten dos características que las particularizan respecto al resto de las escuelas que conforman nuestra muestra. Nos referimos a la centralidad que encuentra aquí la disciplina y la forma en que los profesores/as de estas escuelas construyen a sus estudiantes y desde esa definición plantean su quehacer docente. En coincidencia con lo encontrado por ANYON en su trabajo sobre clase social y currículum escolar (ANYON, 1981 en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. 1999)<sup>103</sup>, y también con el trabajo etnográfico de WILLIS (1988), estas escuelas se corresponden en gran medida a las características dadas en las escuelas de clase trabajadora descritas por estos autores. Se trata de escuelas en las que se observa una fuerte oposición entre profesores/as y estudiantes y en las que, por un lado, se puede ver cómo los chicos/as despliegan diversas estrategias de resistencia contra la cultura escolar y, por el otro, cómo las bajas expectativas de los profesores/as respecto a sus estudiantes marcan la práctica docente. Explicaremos en mayor detalle estos aspectos de las escuelas 3 y 7 en los párrafos siguientes.

---

<sup>103</sup> Jean ANYON en su artículo "Clase social y conocimiento escolar" (ANYON, 1981 en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. 1999: 566-592) describe cinco escuelas estadounidenses dirigidas a estudiantes de diferentes clases sociales. ANYON estudia las diferencias en cuanto a cómo se construye y cómo se transmite el conocimiento escolar en cada una de estas escuelas: dos escuelas de clase trabajadora, una escuela de clase media tradicional, una escuela de clase profesional acomodada y una escuela de elite para ejecutivos y grandes empresarios.

Las escuelas 3 y 7 son escuelas públicas. La escuela 3 es una escuela de Enseñanza Primaria bastante pequeña, mientras que la escuela 7 es un instituto de Educación Secundaria de tamaño medio. Ambas escuelas se encuentran ubicadas en zonas de Nou Barris especialmente deprimidas en comparación con la situación de las demás escuelas y están claramente dirigidas a estudiantes de estratos sociales muy bajos. No hay en estas escuelas una presencia importante de estudiantado de origen inmigrante; aunque sí cabe destacar la presencia de chicos/as de origen gitano, especialmente en la escuela 3, hecho que es resaltado por sus profesores/as como un problema.

La escuela 3 se encuentra ubicada en un callejón que es utilizado como parking por los vecinos. El exterior de la escuela contrasta notablemente con su interior. Las paredes externas del centro se encuentran pintadas con diversos grafitis en los que se puede observar la competencia entre diferentes bandas urbanas. También aparecen dibujos y palabras con referencias sexuales. El caos con el que se nos presenta el exterior parece ser mantenido a raya por las rejas que protegen las ventanas y el portón de la escuela. Al cruzar el umbral, entramos en un mundo completamente diferente del que dejamos atrás. Nos recibe el alboroto de un grupo de pequeños de educación infantil que se encuentra en los lavabos lavándose las manos. Las paredes de la escuela se hallan repletas de trabajos de los niños/as sobre diferentes temáticas. Destaca en una de las paredes principales un gran mural en el que se puede leer la palabra “amigo” escrita en diferentes idiomas y colores. Al igual que en la escuela 4, el tema predominante aquí gira en torno a la idea de diversidad.

La escuela muestra un aspecto alegre y colorido, lo que también se aprecia en las aulas. Nuestro trabajo se desarrolla en dos clases de 4º de EP, 4º A y 4º B, ambas con muy pocos estudiantes, 11 y 16,

respectivamente. Los pupitres se encuentran dispuestos de manera circular aparentemente para favorecer el trabajo en grupo. El estudiantado es bastante variopinto, destacan entre ellos/as algunos chicos/as de etnia gitana. En palabras de las profesoras tutoras de estas clases, estos niños/as son problemáticos, al igual que sus padres. Muchos de ellos y ellas viven en situación irregular y se encuentran 'medio escolarizados'. Según las maestras estos chicos/as faltan mucho a clase y cuesta hacer que mantengan un ritmo similar al de sus compañeros/a; además sus padres muestran escaso compromiso con la educación de sus hijos/as. Una de las tutoras me comenta que ella se contenta con que puedan leer y escribir, que *"la cosa no da para más"*. Las maestras muestran muy bajas expectativas respecto a sus estudiantes. De hecho esta fue la única escuela que se mostró un tanto incrédula respecto a la capacidad de sus estudiantes para desarrollar las actividades propuestas por la investigación. Una de las maestras me comentó, al señalarle que necesitaba una hora de tiempo para desarrollar la actividad 'Cuento Inconcluso', que sus chicos/as *"necesitarían 5 minutos, porque con suerte escribirían tres líneas"*. Cabe destacar que los estudiantes dedicaron más tiempo a la actividad que lo que había pensado su profesora y que escribieron, con muchas dificultades, más de tres líneas. Los chicos/as de esta escuela fueron los que mostraron el desarrollo de habilidades lecto-escritoras más bajo de las escuelas participantes en el estudio.

Contrario a lo que habíamos pensado al principio, la disposición del aula no implicaba una mayor participación en clase por parte de los estudiantes. Las maestras mostraban una clara preocupación por los aspectos disciplinarios. Reñían constantemente a los niños/as que hablaban entre sí, incluso cuando hablaban sobre temas referidos a la clase. Así pues, más que favorecer la comunicación de los estudiantes, la disposición del aula cumplía una función de control. La disposición circular, con tan pocos estudiantes por clase, permite una mejor observación de los movimientos de los niños/as que la que otorgaría una

disposición tradicional, donde siempre queda la alternativa de la segunda fila para esconderse de la larga mirada del maestro/a. Los estudiantes por su parte llevaban a cabo diversas estrategias de resistencia: murmullos, risas cómplices cuando la profesora volvía la cabeza, pasarse notas, etc. A pesar de que la actividad era individual, y eran muy pocos chicos/as por clase, las profesoras tuvieron grandes dificultades para lograr que los niños/as se mantuvieran en silencio.

Al igual que en las escuelas 4 y 5 (que describiremos más adelante), encontramos aquí una tabla con las tareas asignadas a cada estudiante de la clase. El formato era exactamente igual al de las otras dos escuelas: un listado de actividades y los nombres de los chicos/as, en los que se indicaba con cruces los trabajos que debían ser desarrollados durante esa semana. Es importante señalar que en esta escuela no había ningún tipo de 'contrato' respecto a las normas de la clase, como encontramos en las otras dos escuelas. A diferencia de las escuelas 4 y 5, esta escuela de NSE bajo, no mostraba ninguna muestra de catalanismo. No aparecía éste como un tema central en la propuesta pedagógica del centro. De hecho la mayoría de los cuentos elaborados por los niños/as fueron escritos en castellano.

La escuela 7, por su parte, mostraba un perfil bastante similar al anterior. Tal como comentamos más arriba, se trataba de un instituto de enseñanza secundaria con varias líneas de especialización en formación profesional. En su aspecto exterior esta escuela se muestra bastante deteriorada. Al cruzar su umbral, nos encontramos con un grupo de estudiantes vestidos de mono pintando una muralla bajo la dirección de un profesor vestido con delantal blanco. Nos recibe una mujer de unos cincuenta y cinco años, la profesora de castellano y tutora del 2º de ESO en el que llevaremos a cabo nuestro estudio. Nos advierte "*este es un instituto difícil*". Al pedir que nos aclarara en qué sentido decía esas

palabras, la maestra contestó escuetamente *“pasan de todo y si se pueden escaquear lo hacen”*. No nos dio muy buenos augurios respecto al desarrollo de la actividad, y la verdad hemos de reconocer que de todos los estudiantes que participaron en nuestra investigación, ésta fue la clase en la que encontramos mayores dificultades para realizar nuestro trabajo.

La profesora tutora nos presentó a la maestra de música, una chica joven de unos treinta y pocos años, quien nos acompañaría durante ese día. La clase era bastante numerosa, y la mayoría de los chicos/as parecían mayores, aunque sólo en apariencia, que los de los otros institutos. Había un gran barullo cuando entramos al aula y éste no se acalló a pesar de los repetidos llamados de atención de la profesora. Pudimos observar como la figura de esta profesora joven era pasada a llevar constantemente por un grupo de estudiantes, que al igual que los ‘colegas’ de Paul WILLIS (1988), desplegaban diversas estrategias de resistencia para boicotear la clase. La profesora de música me presentó y planteó la actividad a los estudiantes. Algunos de estos parecían interesados, otros se mostraron más bien satisfechos porque no tendrían la clase de música. El grupo de ‘colegas’ ironizó sobre el hecho de que escribirían cuentos como los niños/as pequeños. La profesora trataba de mantener el orden y comenzó a llamar la atención en voz alta a varios estudiantes. Al ver que éstos no parecían darse por aludidos, comenzó a anotar varios nombres en la pizarra, al tiempo que decía *“Fulanito te lo he advertido, Zutanita después no te quejes”*. Eso pareció calmar un poco a los estudiantes permitiendo a lo menos que comenzara la actividad. Solicitamos expresamente a la profesora que no continuara riñendo y anotando a los chicos/as en la pizarra, sin embargo esta petición fue completamente desestimada. Felizmente, esta tensión duró sólo unos 15 minutos, después de los cuales, tanto la profesora como los estudiantes dejaron de estar *“en pie de guerra”* y se centraron en la actividad propuesta. Una vez que la mayoría de los chicos/as comenzó a trabajar en la historia, el resto de los estudiantes se mantuvo en un relativo silencio. La profesora continuaba

anotando nombres en la pizarra, a la más mínima provocación. Estaba realmente obsesionada por mantener la disciplina, y según nuestra observación, muchos chicos/as se divertían provocándola y bromeaban con el hecho de que sus nombres aparecieran en la pizarra. A pesar de todos los problemas que hemos reseñado aquí, se pudo obtener un material bastante rico con estos estudiantes, puesto que la mayoría de los chicos/as se involucraron notablemente con la actividad y la desarrollaron adecuadamente, aunque con notorias deficiencias en el lenguaje.

Al salir de clase la profesora de música y la tutora del 2º ESO me invitaron a un café en un bar cercano al instituto. En ese bar se reunían varios profesores/as del instituto, como si fuera una suerte de sala de profesores/as anexa. Los maestros/as bromearon sobre cómo había sido la sesión con los *“monstruos”*. La profesora de música aclaró que se habían portado relativamente bien y yo señalé que a lo menos había obtenido el material que necesitaba. La profesora de castellano me comentó que era muy difícil desarrollar actividades de este tipo con los estudiantes: *“Pasan de todo, es muy difícil enseñarles algo, hay que conformarse con lo mínimo”*. Los profesores/as me aclararon que asignaturas como lengua, historia o música lo tenían realmente difícil para *“entrar en la onda”* de estos chicos/as y que para ellos/as era muy complicado impartir sus clases. Observamos una cierta resignación en los discursos de los profesores/as, como si sintieran que estaban *“predicando en el desierto”* y que en el fondo perdían su tiempo tratando de enseñar algo a estos chicos/as. Sentimiento similar al que mostraban los profesores/as de las escuelas de clase obrera reseñados en la investigación de ANYON (ANYON, 1981 en FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999) y WILLIS (1988). Al igual que la escuela 3, tampoco encontramos en este instituto muestras de catalanismo. No parecía que este tema estuviera dentro de las preocupaciones de los profesores/as, y mucho menos en las de los estudiantes.



Como podemos ver, en ambas escuelas **el tema predominante era la oposición entre profesores/as y estudiantes**. Los primeros centrados en la disciplina, los segundos en la resistencia. Las relaciones entre ambos estaban marcadas por una rígida verticalidad y se notaba gran distancia entre ellos. Los profesores/as tenían unas bajas expectativas sobre sus estudiantes y en consecuencia desarrollaban una **‘pedagogía de mínimos’**. El discurso de los profesores/as parecía resignarse al hecho de que estos chicos/as no pudieran sacar gran provecho a la escuela; opinión, que a nuestro entender, era también compartida por los propios estudiantes.

## **Participación y Diversidad**

Las escuelas 4 y 5 son escuelas públicas de educación primaria. Se trata de dos centros pequeños ubicados en zonas claramente deprimidas de Nou Barris. El contraste con las escuelas de NSE alto es realmente notable. Aquí los recursos escasean y las instalaciones son más bien mínimas. Los estudiantes, en palabras de sus profesores/as, son *“hijos/as de clase obrera, muchos de ellos provenientes de familias en situaciones desesperadas, familias numerosas, ambos padres en paro, problemas de alcoholismo, drogadicción, etc.”*. Estos son los términos que utilizaban los maestros/as para dibujarnos el perfil de sus estudiantes. Observamos también una notable presencia de niños/as de origen sudamericano, especialmente en la escuela 4, en la que en el aula apenas convivían 11 chicos/as y de los cuales la mitad eran de origen extranjero. La escuela 5, era un poco más grande, tenía dos líneas en 4º de EP, pero entre ambas apenas llegaban a la treintena de estudiantes. Contrario a lo que pensábamos en un principio, no encontramos aquí aulas abarrotadas de niños/as. Hay muchos más chicos/as por clase en la escuelas privadas

concertadas de nivel socioeconómico bajo de nuestra muestra que en estas escuelas públicas, cosa que nos llamó bastante la atención.

Por fuera estas escuelas no ofrecen un aspecto muy distintivo, aunque sus edificios sí ofrecen el aspecto típico de un centro escolar. El carácter particular de estas escuelas nos lo encontramos al cruzar sus umbrales, en el interior del espacio escolar. Ambas nos reciben con gigantescos murales elaborados por los estudiantes en torno a las ideas de tolerancia, paz y diversidad, tratadas desde una perspectiva eminentemente laica. No había en ninguna parte de la escuela referencias a valores religiosos de ningún tipo, y en palabras de los profesores/as esta asignatura tenía un valor bastante secundario. En la escuela 5, en particular, observamos que en todos los espacios del establecimiento, en los lugares comunes y también en los pasillos aledaños a cada nivel habían varios murales en torno al mismo tema, trabajado por estudiantes de diferentes niveles: *“El Principito”* de SAINT-EXUPERY. Los niños hablaban de valores como la amistad, la paz y el respeto a los otros. Los pasillos de las aulas estaban llenos de dibujos, poesías y otros trabajos en torno a este tema. Incluso en la entrada de la escuela había una gran maqueta en la que se podía ver los restos de un aeroplano accidentado y un dibujo del Principito y su rosa, como el que aparece en el propio libro. La escuela 4, por su parte, nos recibía con un montón de banderas de diferentes países y continentes y un cartel que rezaba *“Todos somos diferentes”*. Tal como podemos ver aquí el tema predominante era la idea de diversidad. Otro elemento que nos llamó mucho la atención y que encontramos en las aulas de ambas escuelas era un texto referente a las normas de la clase y otro sobre la asignación de tareas de los estudiantes. Este último texto lo encontramos también en la escuela 3, no así el primero referente al acuerdo sobre las normas de la clase que sólo lo observamos en estas dos escuelas. El texto referente a las normas de la clase era bastante particular. Se trataba de una especie de contrato en el que los propios niños/as establecían cuáles eran las normas básicas que debían seguir

para el buen desarrollo de la clase. El texto había sido redactado por los mismos niños/as y en su propio lenguaje; en él señalaban la norma en cuestión y luego daban algún tipo de justificación para la misma. Por ejemplo, una de las normas que contenía dicho texto dictaba: *“no hablar todos a la vez porque no nos podemos entender”*. Como esta norma habían muchas más, todas redactadas en términos fácilmente comprensibles por los niños/as y con una justificación lógica, a lo menos desde su perspectiva. Este trabajo había sido realizado en ambas escuelas, bajo la dirección de los respectivos maestros/as, y si bien el trabajo era el mismo, obviamente el resultado no era exactamente igual, dadas las preferencias de los propios niños, había normas que adquirían mucha más importancia en uno y otro centro. La asignación de tareas era simplemente una tabla en la que salían los nombres de los niños/as y las labores a desarrollar durante la semana: repartir material, regar las plantas, etc. Cada niño y niña tenía puesta una cruz en una tarea y en un día de la semana. Según nuestra observación estas escuelas eran mucho más democráticas y participativas que las demás escuelas incluidas en el estudio, y las únicas de este tipo entre las escuelas de NSE bajo. Los estudiantes mostraban un nivel de participación mucho mayor que el que se daba en las demás escuelas (quizás con excepción de la escuela 10). Tal como hemos visto participaban incluso en la definición de las normas básicas de comportamiento en el aula. Las relaciones entre profesor/a y estudiante eran mucho más horizontales que en los restantes casos. Hecho que se dejaba ver incluso en la disposición del aula. Sólo estas dos escuelas y la escuela 3, mostraban una disposición circular o de trabajo en grupos, aunque el objetivo de esta última, la disciplina, contrastaba con las primeras. El rol del maestro/a, sobre todo en el caso de la escuela 4, no era tanto el de transmisor de conocimiento, sino más bien el de guía. Incluso cuando se presentaba algún conflicto como por ejemplo la ruptura de una norma, los propios estudiantes intervenían y resolvían dicha situación. Eran pocas las intervenciones que debían realizar los profesores/as para solucionar problemas de carácter

disciplinario. Los estudiantes cumplían con el contrato acordado por ellos/as mismos/as.

Tuvimos la oportunidad de realizar una extensa entrevista al profesor tutor del 4º de EP de la escuela 4. Se trataba de un maestro de edad avanzada y pronto a la jubilación. A pesar de su edad, este maestro mostraba gran entusiasmo por las metodologías participativas en educación. Según nos comentó en la entrevista, él había participado en numerosos cursos referentes a este tema y a otros afines, como la educación en derechos humanos y específicamente en derechos del niño/a. Este profesor tenía un trato amable y horizontal con los estudiantes. Estos/as a momentos se mostraban ruidosos e inquietos, en comparación con los chicos/as de las demás escuelas, pero esto no parecía ser importante para este maestro.

Los estudiantes de las escuelas 4 y 5 también mostraban una notable independencia en el desarrollo de sus tareas. Este hecho también contrastaba con los estudiantes de primaria de las otras escuelas participantes en el estudio que parecían necesitar mayormente la dirección del profesor/a o de un adulto. En el caso concreto de nuestra actividad, en la mayoría de las escuelas primarias los niños/as hacían preguntas y sobre todo trataban de comprobar si habían entendido bien las instrucciones, pidiéndonos nuestra aprobación, como si se sintieran inseguros de sí mismos. En cambio en estas dos escuelas los estudiantes trabajaban con total autonomía, hecho que también pudimos observar durante las clases. Cuando alguno de los niños/as tenía alguna duda sobre su trabajo, muchas veces pedía ayuda a uno de sus compañeros/as antes que al profesor/a.

Ambas escuelas mostraban un notable sentimiento catalanista. En el caso de la escuela 4, la bandera catalana ocupaba un lugar claramente central

entre las demás banderas del mural, además de estar presente en las aulas. También encontramos referencias respecto al catalán como “*la nostra llengua*” y a la importancia de defender el idioma catalán. Todo esto nos llevó a clasificar a estas escuelas dentro de las escuelas catalanistas, hecho que como veremos más adelante, las distingue de las demás escuelas de NSE bajo.

## **Excelencia y Posibilidad**

La escuela 6 es un instituto de enseñanza secundaria público. Se encuentra situado en una zona de Nou Barris fronteriza entre lo que podríamos llamar clases medias y bajas. Se trata de un instituto bastante diferente del que describimos en la escuela 7. Este instituto se encuentra dirigido a la formación y preparación para la universidad. Es algo más grande que la escuela 7 y sus clases son también bastante numerosas. El grupo de estudiantes es bastante variopinto, aunque según sus profesores/as la mayoría proviene de clase media baja, principalmente son hijos/as de administrativos y trabajadores del sector servicio. Se observa la presencia de algunos estudiantes de origen sudamericano, aunque no conforman en realidad un grupo muy numeroso.

Curiosamente, al igual que en la escuela 7, la tutora de la clase en la que desarrollamos nuestra actividad era una profesora de castellano. Contrario a lo que pudimos observar en el otro instituto, esta profesora se mostraba realmente entusiasta respecto a sus estudiantes y la actividad que proponía la investigación: “*Tengo a varios que escriben de maravilla*”, me comentó al oído mientras esperábamos que los estudiantes terminaran sus trabajos. En contraste con la imagen de los chicos/as vestidos de mono que nos recibió en la escuela 7, aquí nos encontramos

con dos exposiciones preparadas por los estudiantes. Una es el trabajo de chicos/as de 2º de ESO, la clase con la que hemos trabajado, sobre inglés. Se puede ver varias noticias de actualidad redactadas en dicho idioma por los propios estudiantes. La segunda exposición es un trabajo de los chicos/as de 3º de ESO sobre los secretos de las matemáticas, en ella se muestra varios juegos y curiosidades numéricas y geométricas. Al interior del aula también encontramos notables diferencias entre este instituto y la escuela 7. La gran mayoría de los estudiantes participan de manera entusiasta en la clase. Parecen interesados en la actividad que les proponemos y dedican bastante tiempo a desarrollarla. La calidad de los textos, en cuanto al manejo del lenguaje, es ampliamente superior al presentado por el otro instituto.

Aquí el tema predominante no es la disciplina, precisamente porque no se presentan mayores problemas disciplinarios. La profesora no encuentra grandes dificultades para desarrollar su clase. No existe ese gran distanciamiento que advertimos en las relaciones profesor/a y estudiante de la escuela 7. Aquí las relaciones son más bien cordiales, pero basadas en criterios tradicionales. A pesar del menor distanciamiento entre ambos actores y de que la disciplina no ocupe aquí un lugar destacado en la labor docente, no podemos decir que el estilo pedagógico sea realmente participativo. La metodología de trabajo es tradicional. Hay poco espacio para el desarrollo de metodologías cooperativas en ésta y en la mayoría de las escuelas que hemos analizado en este estudio. De alguna manera esta escuela nos recuerda a la escuela de clase media reseñada en el trabajo de J. ANYON (ANYON, 1981 en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 1999). Al igual que en el caso citado por esta autora, en esta escuela el tema predominante no es la resistencia, como en las otras escuelas de clase trabajadora, sino *la “posibilidad” y la excelencia*. Tanto profesores/as como estudiantes parecen depositar gran confianza en la escuela y en las posibilidades de movilidad social que ésta ofrece. A diferencia de la escuela 7 en la que, tal como apuntamos más arriba, nos

encontramos con una notoria resignación que impregnaba tanto el discurso de los profesores/as como la actitud de los estudiantes, aquí encontramos confianza. Confianza en el que el esfuerzo y el estudio tienen su recompensa y de que están aprendiendo lo que tienen que aprender. Mientras los estudiantes de la escuela 7 se preguntan para qué sirve lo que sus profesores/as tratan de enseñarles en la escuela<sup>104</sup> y les resulta difícil encontrarle sentido práctico, estos estudiantes muestran confianza en lo que la escuela tiene que decirles y enseñarles. Había entonces en esta escuela una **centralidad de la excelencia como tema predominante y una pretensión de alcanzar un cierto profesionalismo**. A nuestro parecer, y según conversaciones con la profesora y algunos estudiantes, la mayoría de estos chicos/as estaban convencidos de que alcanzarían la universidad y esa era su principal aspiración, ser profesionales. De ahí que hayamos caracterizado esta escuela con las categorías de excelencia y posibilidad.

En cierta forma podríamos comparar esta escuela con la escuela 10 o las escuelas 8 y 9, que describiremos más adelante, las que también se hallan centradas en la idea de excelencia. No obstante, en la escuela 6 hay elementos claramente distintivos, que a nuestro juicio, justifican el planteamiento de una categoría específica, además del hecho de que ésta es una escuela de NSE bajo, al contrario de las otras tres, de NSE alto. En primer lugar, se trata de una escuela dirigida a una población de nivel socioeconómico medio-bajo, más que a la clase obrera propiamente tal, lo que la diferencia de otras escuelas de la categoría NSE bajo. Si la escuela 8 y 9 son claramente elitistas y la escuela 10 está dirigida a una clase profesional acomodada, esta escuela está orientada a la atención de estudiantes provenientes de lo que ESPING-ANDERSEN (1993) llama el **“nuevo proletariado”**, conformado no sólo por los trabajadores

---

<sup>104</sup> De hecho uno de esos estudiante me preguntó directamente para qué le servía a él la actividad cuento inconcluso.

industriales, sino también por un amplio espectro del sector servicios, con trabajos precarios y mal pagados. Los estudiantes de esta escuela provienen en su mayoría de familias de este proletariado del sector servicio, a diferencia de los chicos/as de la escuela 7, que tienen una extracción claramente obrera, según lo especificado por los profesores/as de ambas escuelas. Creemos que es esta distinción respecto a la extracción social de los estudiantes lo que explica en gran medida las diferencias en estas escuelas respecto a las expectativas de los profesores/as sobre sus estudiantes y de éstos sobre la escuela. En segundo lugar, debemos destacar el tema de la participación, que en la escuela 10 era predominante, y que aquí no tiene gran relevancia y no es tomado en cuenta en la estrategia seguida por los docentes; por lo que no podrían ser comparables entre sí, a pesar de su mutuo interés por la excelencia.

Respecto a la otra variable principal que nos ocupa en este estudio, la ideología del centro, es preciso destacar que esta escuela no se decantaba claramente por ninguna de las dos vertientes definidas teóricamente en nuestra investigación, y mostraba una forma particular de laicismo. No encontramos en ella ningún tipo de manifestación religiosa, ni nos pareció que la religión ocupara un papel relevante en esta escuela. Tampoco encontramos una insistencia en los valores de la ideología laica, como la que vimos en las escuelas 3, 4, 5 y 10. En esta escuela ***el tema predominante es la excelencia***, y de alguna manera esto queda reflejado en los paneles con los trabajos de los estudiantes que describimos antes. Mientras en las escuelas católicas los trabajos de los estudiantes y los carteles de la escuela giraban en torno a temáticas afines a esta ideología como la Semana Santa, la creación, etc. y en las escuelas típicamente laicas encontramos murales en torno a temas como la diversidad y el respeto de los derechos humanos, etc., en esta escuela nos encontramos paneles referidos a temas estrictamente académicos. Entendemos que ésta es otra forma de manifestación de laicismo, ya que



la centralidad en el conocimiento es una expresión de la confianza en la razón y la ciencia.

## **Participación y Excelencia**

La escuela 10, única escuela que incluimos en esta casilla, es una escuela mediana de unos 900 estudiantes, de NSE alto y sólo destinada a estudiantes de enseñanza secundaria. No se encuentra enclavada en un sector notoriamente identificable como de clase alta como las otras dos escuelas de NSE alto. La escuela 10 se encuentra ubicada en una zona que llamaríamos fronteriza entre la clase alta y la clase media, aunque la extracción de sus estudiantes sea claramente de clase alta y de clase media acomodada, principalmente hijos/as de profesionales de alto nivel. El edificio en que se encuentra situada la escuela 10 no tiene el aire señorial de las otras dos escuelas de NSE alto. Se trata de un edificio de aspecto moderno, sin grandes jardines y situado frente a una gran avenida de la urbe. No se halla separada de la ciudad por grandes jardines ni murallas, más bien se encuentra integrada a ella. El edificio es de aspecto común y se pierde entre los demás de la zona. Por dentro la escuela ofrece un aspecto similar al exterior. Instalaciones modernas, pero austeras. No parece haber grandes ostentaciones, de alguna manera se diría que esta escuela muestra un cierto aire familiar y esto también se deja notar en la relación profesor/a y estudiante marcada por una clara horizontalidad.

Los estudiantes se mueven por la escuela con bastante libertad, se pasean por los despachos de los profesores/as y de la administración de la escuela sin mayores restricciones. De hecho un estudiante atendía la recepción junto a una secretaria. Este aire de familiaridad se dejaba también respirar en las aulas. Los estudiantes participaban mucho en clase y los profesores/as no centraban tanto su atención en los aspectos

disciplinarios como en otras escuelas, sino se preocupaban especialmente en estimular dicha participación, que a veces presentaba un aspecto desordenado y ruidoso, cosa que no parecía preocupar a los profesores/as. Otras muestras de la importancia de la participación de los estudiantes la encontramos en los numerosos paneles que llenan las paredes de la escuela y de las aulas y que muestran material de todo tipo: académico, informativo, deportivo, etc. elaborado por los chicos/as en un lenguaje propio e informal.

Al igual que en el caso de las otras dos escuelas de NSE alto, nos encontramos aquí ante una escuela con una clara apuesta por el catalanismo, elemento que forma parte integral del proyecto educativo de esta escuela. Al igual que la escuela 9, esta escuela forma parte de una agrupación de escuelas e instituciones culturales catalanas de gran reconocimiento social.

Otro elemento fundamental del proyecto educativo de esta escuela tiene que ver con la idea de excelencia, pero entendida de una forma diferente a la de la escuela 9 o de la escuela 6, por ejemplo. Aquí la excelencia se encuentra estrechamente ligada a la idea de participación. Se entiende a la participación como un elemento que contribuye a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y no meramente como ruido. De alguna manera se podría decir que ésta era una de las escuelas en la que pudimos notar mayormente la presencia de los estudiantes: en nuestra impresión ésta era, en gran medida, una escuela construida por y para los propios estudiantes. Esta centralidad en la participación aproxima este centro a las escuelas 4 y 5, aunque obviamente estas últimas se hayan dirigidas a un estrato socioeconómico diferente.

## Formación para la Elite

En este tipo incluimos dos escuelas que en el papel deberían haber estado en casillas diferentes. Se trata de las escuelas 8 y 9, ambas de NSE alto, pero de ideología diferente. En principio, la escuela 8 pertenecía a la categoría 'Escuelas Católicas' y la escuela 9 a la de 'Escuelas Laicas' lo que implicaba que se encontraran encasilladas en tipos diferentes. Más tarde, mediante la observación, pudimos constatar que en verdad estas escuelas tenían más en común de lo que se podría haber pensado a priori. La escuela católica no era tan católica como era de esperar y la escuela laica no era tan laica como suponíamos al comienzo de la investigación. Ambas escuelas compartían un rasgo claramente común: se encontraban dirigidas a formar un sector de la población altamente privilegiado, una elite.

La escuela 8, nuestra escuela católica de NSE alto, no resultó ser en la práctica lo que nosotros habíamos supuesto en la teoría. La enseñanza de la religión no era un hecho que atravesara todo el espacio escolar de manera transversal, sino más bien se encontraba limitada a un espacio específico dentro del plan curricular. No había evidentes manifestaciones de una ideología religiosa católica como encontramos en las escuelas anteriores. Sí había presencia de símbolos religiosos como cruces en las aulas, pero no notamos la masividad de dichos símbolos que si presenciábamos en las otras dos escuelas católicas, las escuelas 1 y 2. Hemos de destacar aquí el hecho de que nuestro trabajo de campo fue llevado a cabo en la misma época que en las demás escuelas católicas, unas semanas antes de las Semana Santa. En esta escuela no había

ninguna referencia a este tema, ni se veía que los estudiantes hubieran hecho un trabajo o preparación especial para esos días tan importantes para la religión católica.

La escuela 9, que en nuestro planteamiento inicial habíamos clasificado como laica según los datos proporcionados por nuestros informantes clave, se nos presentó en la práctica como una escuela cercana a los valores religiosos. Tal como nos indicó el propio director del establecimiento: *“la escuela otorga importancia a la religión pues ésta provee un significado a la vida espiritual”*. Ahora bien, el papel de la religión en el currículum escolar era totalmente secundario. No había una formación religiosa transversal de los estudiantes. Además, según lo que nos planteó el director, no había una preferencia por una ideología religiosa determinada, se presentaba en igualdad de condiciones a todas las religiones. También es preciso señalar que en la base del proyecto educativo de esta escuela se encuentra, entre otros elementos, el humanismo cristiano; pero en un sentido ecuménico, pues pudimos ver la presencia de otras religiones no cristianas como la judía, por ejemplo.

En consecuencia, según nuestra observación de campo, estas escuelas escapaban a nuestras definiciones iniciales. No eran tan diferentes entre sí como cabía esperar y compartían un núcleo común que la otra escuela de NSE alto, la escuela 10, no compartía en la misma medida: su dedicación a la formación de una elite. Tanto la escuela 8 como la escuela 9, pero en especial esta última, daban claras muestras de estar formando a una clase dirigente. Aquí el tema dominante en el discurso de la escuela era el de la excelencia. Los estudiantes recibían una educación de alta calidad y eran preparados para ocupar importantes puestos en la sociedad. Estas dos escuelas coinciden en bastantes puntos con la *“escuela de elite para ejecutivos”* descrita por ANYON (ANYON, 1981 en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 1999: 566-592). Al igual que la escuela de

elite reseñada en dicho texto, las escuelas 8 y 9 son centros claramente de clase alta.

La escuela 8 es una escuela grande de más de 1500 estudiantes, con varias líneas tanto de 4º de EP como de 2º de ESO. Se encuentra situada en un gran edificio de varios pisos, amplio y de aspecto antiguo; en un estilo que nos recuerda a los viejos colegios de internado ingleses, rodeado de grandes jardines y en cuyo frontis nos recibe una inmensa y majestuosa fuente de agua. El edificio es imponente y nos hace empequeñecer ante su señorial porte. Por dentro la escuela se encuentra distribuida en varios claustros, cada uno de ellos corresponde a una sección diferente. Se trata de un ambiente que combina modernidad con tradición, junto a la más avanzada tecnología encontramos un mobiliario que parece venido de otro tiempo, más lejano.

Las relaciones entre profesor/a y estudiantes son más bien cordiales. Se encuentran marcadas por la disciplina, pero no hay la verticalidad que encontramos en las escuelas 1, 2, 3 y 7 o en la primaria de la escuela 9. Tuvimos la oportunidad de observar una reunión de ciclo en secundaria en la que participaban profesores/as de diversas asignaturas y niveles. Los temas principales que fueron tratados en dicha reunión estaban relacionados con problemas pedagógicos. Los profesores/as parecían motivados y preocupados por este tipo de temáticas. Nos llamó la atención que en la reunión no fueran tratados temas relacionados con problemas administrativos o disciplinarios, tan comunes en este tipo de concejos. Los profesores/as hablaron de un tema en particular, los informes individuales que tendrían que preparar para los profesores/as del siguiente ciclo y de cómo traspasar la información que ellos habían recogido de sus estudiantes a los nuevos profesores/as a fin de mantener el rendimiento. Mostraban especial preocupación por el tema del rendimiento y de la calidad, de ahí que para nosotros el tema

predominante en esta escuela fuera la excelencia. Otro tema que nos parece interesante destacar aquí es la centralidad que en esta escuela encuentra el sentimiento nacionalista catalán. Hallamos varias referencias sobre este tema, en particular en varios paneles informativos y en la propia página web del colegio. Se notaba en el ambiente un claro compromiso con el catalanismo, hecho compartido también por las otras escuelas de NSE alto, la escuela 9 y 10.

La escuela 9, al igual que la escuela 10, forma parte de una agrupación de escuelas catalanas de bastante renombre. Así pues, el tema de la catalanidad ocupa aquí un lugar absolutamente central, forma parte de su propuesta pedagógica y sin lugar a dudas es un elemento decisivo en la opción de los padres por este centro. Esta escuela cuenta con aproximadamente 1500 estudiantes, y al igual que la escuela 8 posee varias líneas en 4º de EP y en 2º de ESO. Se encuentra ubicada en un edificio de grandes proporciones con modernas instalaciones deportivas y un gran anfiteatro. No muestra el porte señorial de la escuela 8, pues su arquitectura es mucho más minimalista. Se trata de un edificio de líneas rectas, de inmensos ventanales, pasillos y aulas luminosas y en general un ambiente marcado por la modernidad. Aquí a diferencia del caso anterior no se da ese notable contraste entre modernidad y tradición. Encontramos en este colegio una diferencia respecto a la escuela 8 y que particulariza esta escuela, aunque creemos que el elemento común de la preocupación por la excelencia resulta más definidor y por ese motivo hemos incluido en un mismo tipo a ambas escuelas. Observamos en la escuela 9 una preocupación especial por los temas disciplinarios que no hallamos en la escuela 8. En esta escuela, y sobre todo en primaria, pudimos observar bastante verticalidad en la relación profesor/a y estudiante. A pesar de que en el papel la propuesta pedagógica de este centro se suponía basada en pedagogías de corte más participativo, en la práctica pudimos observar lo contrario. La relación profesor/a y estudiante se encontraba atravesada por una notable verticalidad que se expresaba

en diversas formas, desde la disposición del aula hasta el trato verbal dirigido a los chicos/as. Mientras desarrollamos nuestro trabajo de campo, pudimos observar cómo varios estudiantes eran apartados de sus compañeros/as y se nos hizo notar que eran 'problemáticos' e incluso se nos instó a no considerarlos en la muestra, lo que rechazamos terminantemente. Muchos profesores/as utilizaban frases que ridiculizaban y hasta cierto punto estigmatizaban a estos estudiantes, dando cuenta de su incapacidad de mantenerse quietos o de que iban atrasados respecto al trabajo realizado por sus demás compañeros/as. Este último hecho denotaba una clara preocupación por el rendimiento y se repitió varias veces con varios chicos/as en diferentes clases. No sólo los profesores/as, la mayoría mujeres, realizaban estas acciones de etiquetamiento de los estudiantes, sino también participaba activamente en ellas la coordinadora de nivel en 4º de EP, quien nos hizo referencias a varios niños/as que a su juicio no deberían ser incluidos en la muestra. Nosotros desistimos de la propuesta de la coordinadora, pero sí aprovechamos la situación para tomar nota sobre esos estudiantes señalados por sus profesores/as como 'problemáticos'. Cabe señalar aquí que al realizar el análisis particular de estos casos, no encontramos mayores diferencias entre estos niños/as y sus demás compañeros/as. Quizás la única distinción que pudimos hacer, y que sospechamos era el motivo principal de porqué los profesores/as querían excluir a estos estudiantes de la actividad era su deficiencia en términos de desarrollo de capacidades lecto-escritoras. Como podemos ver nuevamente encontramos aquí una marcada preocupación por la excelencia, aunque a diferencia de la escuela 8, aquí se trataba este problema apartando y etiquetando a los chicos/as que no respondían adecuadamente a las exigencias académicas de la escuela.

En ninguna de estas dos escuelas encontramos una ideología marcadamente religiosa, y muestra una manifestación laica particular. No encontramos el marcado catolicismo de las escuelas 1 y 2, ni el laicismo

centrado en la idea de diversidad que vimos en las escuelas 4 y 5. Quizás podríamos decir que los elementos que sintetizan mejor la ideología subyacente en el discurso de estas escuelas se construye en torno a las ideas de excelencia, calidad, catalanidad y elitismo, otras formas de manifestación de laicismo, más cercanas a la escuela 10, como vimos más arriba. Este último hecho se dejaba ver en el propio comportamiento de los estudiantes. En la escuela 9, pudimos ver en los chicos/as signos de distinción propios de la clase alta. Su forma de vestirse y de comportarse expresaba esta distinción. Observamos, por ejemplo, como muchos chicos/as no mayores de 13 años llevaban gafas de sol de una carísima y conocidísima marca, en un claro signo de ostentación.



# Presentación General de los Cuentos

---

Producción y Análisis de los Resultados.-

Capítulo 9.



# CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CUENTOS

---

En la primera sección de este apartado dedicado al análisis de nuestros resultados hemos hecho una breve presentación de las escuelas que han participado en nuestra investigación. Esta descripción nos ha proporcionado una primera aproximación a nuestro objeto de estudio. En esta sección, presentaremos una mirada global, una panorámica de nuestros datos. Advertimos, pues, al lector/a que esta primera parte del análisis es netamente descriptiva y tiene como objetivo sentar las bases para el análisis posterior.

En estas páginas describiremos en forma muy general nuestros resultados. Desde la perspectiva cuantitativa ofreceremos algunas tablas ilustrativas acerca de los tres tipos de relación con el MDCl que hemos definido en esta tesis: la reificación, la reproducción y la resistencia, teniendo en cuenta los dos tipos de escenario que hemos empleado en nuestro diseño como estímulo (escenario cercano y escenario lejano). Además de esta presentación cuantitativa de las principales características de los cuentos escritos por los niños/as, analizaremos brevemente tres casos prototípicos de la reificación, la reproducción y la resistencia, para este fin acudiremos a los métodos de análisis cualitativo. Nuestra intención es simplemente ilustrar al lector/as los principales elementos de los relatos que caracterizan a cada uno de estos tres modelos teóricos. Esta sección constituye pues la puerta de entrada a nuestro verdadero proceso de análisis el que presentaremos en las secciones posteriores.

## Reificación, Reproducción y Resistencia y contexto del cuento

Tal como explicamos en nuestro apartado metodológico, después de nuestras primeras experiencias piloto con nuestro instrumento constatamos la necesidad de incluir una nueva variable en nuestro estudio: la dimensión proximidad/lejanía. Esta nueva variable cumpliría la función de estímulo; esperábamos una reacción diferente por parte de los sujetos ante un tipo de estímulo concreto: el contexto en el que inscribiríamos el relato. Así fue como concebimos que la proximidad/distancia social y cultural del escenario en el que se desarrollaba el cuento podía influir de manera diferente en los niños/as respecto a su relación con el MDCI.

Según nuestra hipótesis los niños/as a los que se presentara un inicio de cuento en el que se reflejara un contexto cercano a su propia realidad social y cultural mostrarían una menor tendencia a la reificación. Por el contrario, la inscripción del relato en un escenario lejano a la realidad de los sujetos, en el que se mostrara un tipo de comunidad cultural y socialmente distante a la propia, debería originar resultados completamente diferentes. Así pues suponíamos que los sujetos a los que se presentara como estímulo un escenario lejano mostrarían una mayor tendencia a la reificación.

Para el escenario cercano elegimos un contexto claramente reconocible por los niños/as: los cuatro parques de una ciudad, la ciudad de Marimbó (o Babalá en la versión catalana). De esta forma hacíamos referencia a un escenario estrictamente urbano, similar al que vivenciaban cotidianamente los niños/as de nuestro estudio. Para el escenario lejano elegimos un contexto rural, deliberadamente ambiguo y que dejaba

abiertas muchas posibilidades de interpretación por parte de los sujetos. El cuento se desarrollaba en las cercanías de un bosque y utilizábamos la palabra 'comunidad' para referirnos a los habitantes de ese lugar. Nuestra intención era tratar de no insinuar ningún tipo de organización concreta para los habitantes de Marimbó, a fin de que fueran los propios niños/as los que definieran qué era exactamente Marimbó ¿un pueblo montaños?, ¿una aldea? ¿una tribu? Nuestra estrategia fue adecuada, pues pudimos constatar que muchos niños/as se imaginaron a esta comunidad distante como una especie de tribu indígena o africana, en cambio otros se los representaron como habitantes de un pequeño pueblo montaños, como los miles existentes en España. Esta distinción nos parecía interesante porque también reflejaba una mayor o menor distancia social y cultural del escenario con respecto a los sujetos.

En nuestro interés por marcar aún más las diferencias entre estos dos tipos de escenario (estímulo) nos propusimos también presentar una pequeña variación en las normas presentadas en cada cuento. Básicamente, y así lo puede consultar el lector/a leyendo las copias de nuestros instrumentos, la norma en ambos cuentos era la misma: cuidar de los parques/cuidar del bosque. En ambos casos se presentaba el mismo dilema normativo, un conflicto: el personaje principal no estaba dispuesto a acatar la norma. Si bien el problema al que se enfrentaban los niños/as en ambos escenarios era estrictamente el mismo: relatar qué pasaba con este conflicto, ¿se resolvía?, ¿cómo?, el contexto en el que se desarrollaba la historia era completamente diferente (urbano-rural).

Pero, esta no era la única diferencia que habíamos introducido en los cuentos. La diferencia era sutil, pero importante desde un punto de vista sociológico. En el primer caso presentábamos una norma que se vinculaba a la comunidad de marimbonenses de manera más instrumental que sustantiva, en el sentido expresado por WEBER (1984). Tal como se

explica en el cuento, los habitantes de la ciudad de Marimbó estaban orgullosos de sus parques y por esos los cuidaban, pero había un segundo elemento que los ligaba a la norma: el turismo. Marimbó se había hecho famosa por sus parques maravillosos y eso había atraído una oleada de turistas: los marimbonenses vivían en gran parte de este turismo. En el segundo escenario presentamos una vinculación de la norma netamente sustantiva. Los habitantes de Marimbó cuidaban los bosques porque su ley les ordenaba vivir en armonía con la naturaleza. En este caso había un vínculo de carácter meramente valórico.

La inclusión en los cuentos de estos dos elementos: urbano/instrumental y rural/sustantivo, nos permitiría explorar con mayor detalle las reacciones de los niños/as ante un contexto moderno y otro tradicional, uno cercano y otro lejano a su realidad cotidiana. En resumen, tal como hemos expuesto más arriba, la dimensión proximidad/lejanía ocupa un lugar trascendental en nuestro diseño, de ahí que todo el proceso de análisis de nuestra tesis se haya realizado teniendo en cuenta esta variable como interviniente (y no como independiente). Así pues, todas las tablas estadísticas que presentaremos en esta tesis parten de la segmentación de nuestra base de datos en estos dos tipos de escenario. Por lo tanto, nuestra intención es tratar de entender por un lado la reificación, reproducción y resistencia en el escenario cercano, y por el otro, y en forma separada, en el escenario lejano. Ambos casos, desde una perspectiva metodológica, no son comparables porque se trata de estímulos diferentes.

Una vez realizada estas aclaraciones, procederemos en primer lugar a demostrar la significación de esta variable interviniente y cómo produce respuestas claramente diferentes. Para este efecto analizaremos la relación de la variable proximidad/lejanía con nuestra variable dependiente (relación con el MDCl) controlando esta relación según las variables independientes: nivel socioeconómico, ideología, género y

curso. Una vez que hayamos mostrado cómo efectivamente existe una clara diferencia en la reacción de los sujetos ante estos dos tipos de escenarios, nos ocuparemos de presentar en forma general la distribución de nuestros datos en cada escenario.

## Relación de la Dimensión Proximidad/Lejanía con la Reificación, Reproducción y Resistencia

En este apartado analizaremos desde un punto de vista estadístico la relación entre nuestra variable dependiente 'relación con el MDCI' y la variable interviniente 'dimensión proximidad/lejanía'. Para realizar un estudio más acabado de esta relación, utilizaremos como variables de control nuestras principales variables independientes: nivel socioeconómico, ideología, género y años de escolarización (curso).

Según nuestra hipótesis debiese existir una clara diferencia entre la distribución de frecuencias de reificación, reproducción y resistencia de los estudiantes según hayan sido enfrentados a un escenario cercano o a un escenario lejano. Esto implicaría que esta variable actúa como un estímulo que produce resultados diferentes en los sujetos. Si esto fuera cierto, sería necesario además que esta diferencia persistiera en los diferentes grupos de estudiantes: NSE alto/NSE bajo, católicos/laicos, hombres/mujeres, 4º de EP/ 2º de ESO.

Para comprobar estas hipótesis hemos realizado un procedimiento bastante sencillo y que será fácilmente comprensible por el lector/a, aunque lamentablemente resulte un tanto repetitivo. La prueba de hipótesis estadística adecuada en este caso es la del chi-cuadrado que

compara las diferencias entre nuestra distribución observada y una distribución teórica (esperada) que se daría en el caso de que no hubiera ninguna diferencia asociada a la dimensión proximidad/lejanía. El SPSS, programa estadístico que hemos utilizado en nuestro procesamiento de los datos ofrece un valor de esta prueba llamado 'significancia' (Sig.). Cuando este valor es menor de 0.05 (para un 95% de confianza), se comprueba la hipótesis de la diferencia entre la distribución observada y la esperada.

En la siguiente tabla podemos comparar la distribución observada de reificación, reproducción y resistencia con la distribución esperada para cada escenario si no hubiera diferencias entre ellos. Tal como podemos apreciar las diferencias entre ambas distribuciones son bastante evidentes. Mientras los estudiantes que trabajaron con el escenario cercano muestran una clarísima tendencia a la reproducción, los que se enfrentaron a un escenario lejano tienden fuertemente a la reificación. También podemos apreciar una mayor tendencia a la resistencia en el escenario cercano que en el lejano.

Tabla 10.-

**Reificación, Reproducción y Resistencia según Dimensión Proximidad Lejanía**

		Dimensión Proximidad Lejanía		Total
		Cercano	Lejano	
RF	Recuento	144	236	380
	Frec. esperada	183,2	196,8	380,0
RP	Recuento	273	219	492
	Frec. esperada	237,2	254,8	492,0
RS	Recuento	15	9	24
	Frec. esperada	11,6	12,4	24,0
Total	Recuento	432	464	896
	Frec. esperada	432,0	464,0	896,0



Si bien estas diferencias son bastante visibles incluso a primera vista, es preciso aplicar la prueba de chi-cuadrado para aseverar que esta diferencia es estadísticamente significativa. En la siguiente tabla mostramos los resultados de la aplicación de esta prueba a la relación entre la dimensión proximidad/lejanía y nuestra variable dependiente. Tal como podemos apreciar el valor de 'significancia' (Sig.) es inferior a 0,05 demostrando que nuestra hipótesis acerca de la diferencia entre la reacción de los estudiantes a estos dos estímulos es estadísticamente significativa.

Tabla 11.-

**Pruebas de chi-cuadrado RF, RP y RS por escenario**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,594 <sup>a</sup>	2	,000
Razón de verosimilitud	28,808	2	,000
Asociación lineal por lineal	27,708	1	,000
N de casos válidos	896		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 11,57.

Según lo anterior, podemos afirmar en primera instancia que la variable proximidad/lejanía actúa como un estímulo que produce resultados diferentes en los estudiantes. Cabría preguntarse entonces si esta diferencia se mantiene en los diferentes grupos que componen nuestra muestra.

En primer lugar, analizaremos la relación entre nuestra variable dependiente y la dimensión proximidad/lejanía tomando como variable de control el nivel socioeconómico de los estudiantes. Nuestra hipótesis en este caso es que tanto en el grupo de estudiantes de NSE alto como en el de NSE bajo se mantiene esta tendencia a la reproducción en el

escenario cercano y a la reificación en el escenario lejano. Volvemos a aplicar la prueba de chi-cuadrado, pero esta vez incorporamos esta nueva variable. En la tabla que presentamos a continuación se compara la distribución observada con la distribución esperada para el escenario cercano y el escenario lejano. Se muestra por separado a los dos grupos que estamos analizando: NSE alto y NSE bajo. Tal como podemos ver la tendencia se mantiene. Tanto para el caso de los estudiantes de NSE alto como para los estudiantes de NSE bajo se vuelve a presentar la misma tendencia que detectáramos más arriba: mayor reproducción en el escenario cercano y mayor reificación en el escenario lejano.

Tabla 12.-

**Reificación, Reproducción y Resistencia según Dimensión Proximidad Lejanía.  
Comparación por Nivel Socioeconómico**

Nivel Socioeconómico			Dimensión Proximidad Lejanía		Total
			Cercano	Lejano	
NSE Alto	RF	Recuento	81	139	220
		Frec. esperada	100,9	119,1	220,0
	RP	Recuento	160	149	309
		Frec. esperada	141,7	167,3	309,0
	RS	Recuento	8	6	14
		Frec. esperada	6,4	7,6	14,0
	Total	Recuento	249	294	543
		Frec. esperada	249,0	294,0	543,0
NSE Bajo	RF	Recuento	63	97	160
		Frec. esperada	82,9	77,1	160,0
	RP	Recuento	113	70	183
		Frec. esperada	94,9	88,1	183,0
	RS	Recuento	7	3	10
		Frec. esperada	5,2	4,8	10,0
	Total	Recuento	183	170	353
		Frec. esperada	183,0	170,0	353,0

Si bien también persiste la mayor proporción de casos de resistencia en escenario cercano que en lejano, es preciso tener en cuenta que el escaso número de de casos de resistencia que tenemos en nuestra muestra no nos permite hacer demasiadas subdivisiones entre grupos,

pues se generarían demasiadas casillas con frecuencias esperadas menores de 5. De ahí que los resultados respecto a los casos de resistencia deban ser tomados con prudencia. Tal como indicaremos más adelante, nuestro análisis cuantitativo de la resistencia se limitará únicamente a establecer cuáles son las variables más relevantes para su explicación. En el caso específico de este tipo de relación con el MDCl nos centraremos en el análisis cualitativo, el que a nuestro juicio resulta mucho más apropiado para tratar este número tan reducido de casos.

En la tabla de abajo mostramos el cálculo correspondiente a la prueba del chi-cuadrado, la que vuelve a presentar una significancia menor que 0,05. Teniendo en cuenta la información proporcionada por estas dos tablas podemos concluir que la dimensión proximidad/lejanía sigue siendo una variable que actúa como estímulo en los estudiantes y que esta situación se mantiene tanto en el grupo de estudiantes pertenecientes al NSE alto como al NSE bajo.

Tabla 13.-

Chi-cuadrado RF, RP y RS según escenario. Comparación por NSE

Nivel Socioeconómico		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
NSE Alto	Chi-cuadrado de Pearson	12,324 <sup>a</sup>	2	,002
	Razón de verosimilitud	12,418	2	,002
	Asociación lineal por lineal	11,884	1	,001
	N de casos válidos	543		
NSE Bajo	Chi-cuadrado de Pearson	18,475 <sup>b</sup>	2	,000
	Razón de verosimilitud	18,646	2	,000
	Asociación lineal por lineal	17,801	1	,000
	N de casos válidos	353		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,42.

b. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,82.

Siguiendo el mismo procedimiento anterior, cabría preguntarse si esta tendencia persiste en el grupo de católicos y de laicos. Al igual que en el caso anterior volvemos a comparar las frecuencias observadas y esperadas en ambos escenarios teniendo en cuenta ahora la variable ideología. La hipótesis vuelve a ser la de la persistencia de la tendencia: mayor reproducción en escenario cercano y mayor reificación en escenario lejano.

En la siguiente tabla mostramos este cruce de variables. Tal como se puede apreciar se mantiene la tendencia tanto en el grupo de católicos como en el de laicos. Como podemos ver la variable dimensión proximidad/lejanía sigue siendo significativa en este caso y nos muestra como produce dos distribuciones claramente diferentes, entendiendo que los sujetos han sido sometidos a dos estímulos diferentes.

Tabla 14.-

**Reificación, Reproducción y Resistencia según  
Dimensión Proximidad Lejanía. Comparación por Ideología**

Ideología			Dimensión Proximidad Lejanía		Total
			Cercano	Lejano	
Católica	RF	Recuento	88	126	214
		Frec. esperada	108,5	105,5	214,0
	RP	Recuento	152	112	264
		Frec. esperada	133,9	130,1	264,0
	RS	Recuento	9	4	13
		Frec. esperada	6,6	6,4	13,0
	Total	Recuento	249	242	491
		Frec. esperada	249,0	242,0	491,0
Laica	RF	Recuento	56	110	166
		Frec. esperada	75,0	91,0	166,0
	RP	Recuento	121	107	228
		Frec. esperada	103,0	125,0	228,0
	RS	Recuento	6	5	11
		Frec. esperada	5,0	6,0	11,0
	Total	Recuento	183	222	405
		Frec. esperada	183,0	222,0	405,0

La comparación entre frecuencias observadas y esperadas nos muestra como en ambos grupos hay un menor número de casos de reificación (frec. observada) en el escenario cercano que lo que cabría esperar si no hubiera ninguna diferencia asociada a la incidencia de la dimensión proximidad/lejanía (frec. esperada). La significación de esta diferencia la comprobamos en la siguiente tabla que muestra la prueba de chi-cuadrado.

Tabla 15.-

**Chi-cuadrado RF, RP y RS según escenario. Comparación por Ideología**

Ideología		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Católica	Chi-cuadrado de Pearson	14,635 <sup>a</sup>	2	,001
	Razón de verosimilitud	14,741	2	,001
	Asociación lineal por lineal	14,510	1	,000
	N de casos válidos	491		
Laica	Chi-cuadrado de Pearson	14,899 <sup>b</sup>	2	,001
	Razón de verosimilitud	15,080	2	,001
	Asociación lineal por lineal	13,740	1	,000
	N de casos válidos	405		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,41.

b. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,97.

Hasta el momento hemos podido comprobar cómo la tendencia a la reproducción en el escenario cercano y a la reificación en el escenario lejano es bastante fuerte, pues se ha mantenido aún teniendo en cuenta otras variables como nivel socioeconómico e ideología. Por ahora, hemos trabajado con variables asociadas a las escuelas (ideología) o a las familias (NSE) en la que viven los sujetos y que indican su pertenencia a un grupo social determinado. En la siguiente secuencia de análisis

trabajaremos con dos variables que están asociadas directamente a los sujetos: la variable género y la variable años de escolarización (medida como nivel cursado).

En la tabla siguiente mostramos la distribución de frecuencias observadas y esperadas para el escenario cercano y lejano teniendo en cuenta como variable de control al género. Se muestra en forma separada la distribución de hombres y mujeres. Volvemos a comprobar que la tendencia que venimos estudiando se mantiene también en estos dos grupos. En otras palabras, tanto hombres como mujeres enfrentados al escenario cercano tienden con mayor frecuencia a la reproducción, mientras que cuando se ven confrontados al escenario lejano muestran la tendencia contraria, es decir a la reificación.

Tabla 16.-

**Reificación, Reproducción y Resistencia según  
Dimensión Proximidad Lejanía. Comparación por Género**

Género			Dimensión Proximidad Lejanía		Total	
			Cercano	Lejano		
Masculino	RF	Recuento	78	121	199	
		Frec. esperada	94,8	104,2	199,0	
	RP	Recuento	142	125	267	
		Frec. esperada	127,2	139,8	267,0	
	RS	Recuento	11	8	19	
		Frec. esperada	9,0	10,0	19,0	
	Total	Recuento	231	254	485	
		Frec. esperada	231,0	254,0	485,0	
	Femenino	RF	Recuento	66	115	181
			Frec. esperada	88,5	92,5	181,0
RP		Recuento	131	94	225	
		Frec. esperada	110,0	115,0	225,0	
RS		Recuento	4	1	5	
		Frec. esperada	2,4	2,6	5,0	
Total		Recuento	201	210	411	
		Frec. esperada	201,0	210,0	411,0	

El caso de la resistencia debe ser tomado en cuenta con prudencia. Tal como habíamos advertido antes tiende a generar frecuencias esperadas menores de 5 casos, cuando en subdividido en grupos. Por ahora tendremos en cuenta este dato sólo como un indicador más de cómo se diferencian las distribuciones de reificación, reproducción y resistencia según escenario cercano y lejano.

En la tabla siguiente mostramos la prueba de chi-cuadrado correspondiente al cruce de estas variables. Tal como podemos apreciar la diferencia es estadísticamente significativa, lo que nos permite reafirmar la hipótesis de que la tendencia a la reproducción en escenario cercano y a la reificación en escenario lejano se mantiene tanto en el grupo de hombres como de mujeres.

Tabla 17.-

**Chi-cuadrado RF, RP y RS según Escenario. Comparación por Género**

Género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Masculino	Chi-cuadrado de Pearson	9,779 <sup>a</sup>	2	,008
	Razón de verosimilitud	9,833	2	,007
	Asociación lineal por lineal	9,285	1	,002
	N de casos válidos	485		
Femenino	Chi-cuadrado de Pearson	20,963 <sup>b</sup>	2	,000
	Razón de verosimilitud	21,275	2	,000
	Asociación lineal por lineal	20,912	1	,000
	N de casos válidos	411		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,05.

b. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,45.

Finalmente, para completar esta demostración nos queda incluir una última variable de control: años de escolarización. Según nuestra hipótesis la distribución de frecuencias observadas y esperadas según escenario en los grupos 4º de EP y 2º de ESO, deberían mantener la tendencia a la reproducción en escenario cercano y a la reificación en el lejano. Lo que se puede ver en la tabla 18, mostrada en la siguiente página. Podemos observar, además, que esta tendencia es más acentuada en el grupo de estudiantes de 4º de EP que en los estudiantes de 2º de ESO. Para realizar esta comprobación sólo hace falta comparar los residuos, es decir las diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas en cada casilla. Si tomamos por ejemplo el caso del escenario cercano, podemos ver que la diferencia entre lo observado y lo esperado es más evidente en el grupo de los estudiantes de curso inferior 59/81,4 (residuo=22,4) que la presentada en los estudiantes de curso superior 85/101,1 (residuo= 16,1).

La diferencia entre la reificación/reproducción/resistencia dada en el escenario cercano y en el lejano sigue siendo significativa, tanto en los estudiantes de 4ºEP como de 2ºESO, tal como se puede comprobar en la prueba de chi-cuadrado de la tabla 19, incluida en la siguiente página.



Tabla 18.-

**Reificación, Reproducción y Resistencia según Dimensión Proximidad Lejanía. Comparación por Curso**

Curso			Dimensión Proximidad Lejanía		Total
			Cercano	Lejano	
4 EP	RF	Recuento	59	99	158
		Frecuencia esperada	81,4	76,6	158,0
	RP	Recuento	141	95	236
		Frecuencia esperada	121,5	114,5	236,0
	RS	Recuento	7	1	8
		Frecuencia esperada	4,1	3,9	8,0
	Total	Recuento	207	195	402
		Frecuencia esperada	207,0	195,0	402,0
2 ESO	RF	Recuento	85	137	222
		Frecuencia esperada	101,1	120,9	222,0
	RP	Recuento	132	124	256
		Frecuencia esperada	116,6	139,4	256,0
	RS	Recuento	8	8	16
		Frecuencia esperada	7,3	8,7	16,0
	Total	Recuento	225	269	494
		Frecuencia esperada	225,0	269,0	494,0

Tabla 19.-

**Chi-cuadrado RF, RP y RS según escenario. Comparación por Curso**

Curso		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
4 EP	Chi-cuadrado de Pearson	23,255 <sup>a</sup>	2	,000
	Razón de verosimilitud	23,965	2	,000
	Asociación lineal por lineal	23,120	1	,000
	N de casos válidos	402		
2 ESO	Chi-cuadrado de Pearson	8,579 <sup>b</sup>	2	,014
	Razón de verosimilitud	8,620	2	,013
	Asociación lineal por lineal	7,490	1	,006
	N de casos válidos	494		

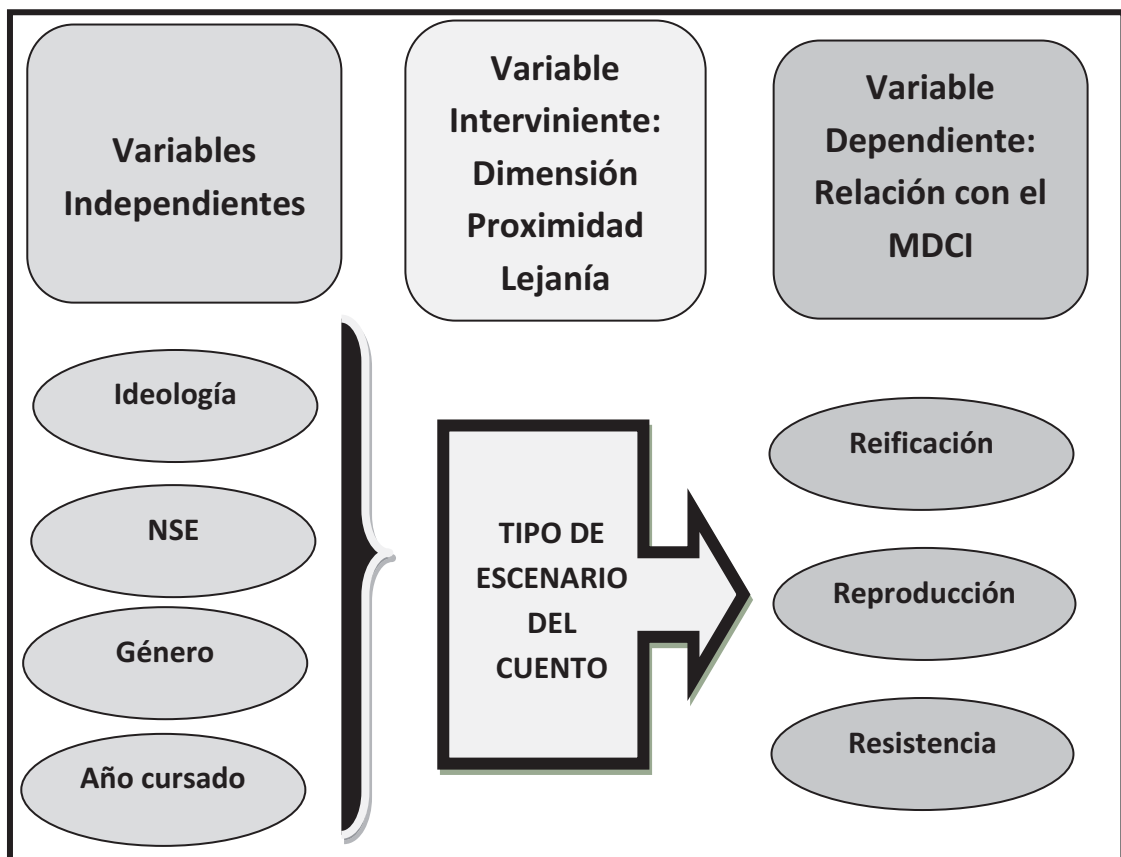
a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,88.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,29.

Sabemos que esta sección puede haber resultado un tanto árida y repetitiva para el lector/a, pero en consideración de lo que queríamos demostrar y el rigor que era necesario para ello, debimos realizar este largo y reiterado proceso. Ahora que ya hemos podido aportar suficientes evidencias respecto a la diferencia entre las distribuciones de reificación, reproducción y resistencia según cada escenario, podemos reafirmar el papel de variable interviniente que hemos asignado a la dimensión proximidad/lejanía en nuestro diseño. Entendemos que se trata de una variable interviniente porque actúa mediando la relación entre las variables independientes y la variable dependiente. Esquemáticamente esto se representaría de la siguiente forma:

Esquema 26.-

### Sistema de Variables mostrando el papel de la variable interviniente



Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, trataremos a los casos de escenario cercano y de escenario lejano como si fueran dos muestras independientes. De esta forma segmentaremos nuestra base de datos teniendo en cuenta esta variable interviniente. Todos los análisis que presentaremos en el resto de esta tesis tendrán en cuenta esta segmentación.

Hemos tomado otra importante decisión metodológica que creemos importante comentar aquí. Debido al escaso número de casos de resistencia que contamos en nuestra muestra (24 de 896, es decir el 2,7%), hemos decidido excluirlos del análisis cuantitativo general, básicamente por el problema de las casillas con frecuencias esperadas menor que 5. En un apartado específico e independiente que desarrollaremos posteriormente analizaremos nuestros casos de resistencia, tratando de determinar cuáles son las variables independientes que se encuentran asociadas a esta forma de relación con el MDCl. En todo caso, nuestro método de análisis principal para este grupo de casos será el cualitativo, tal como lo veremos más adelante.



# Una mirada panorámica a la Reificación, la Reproducción y la Resistencia

---

Producción y Análisis de los Resultados.-

Capítulo 10.



# Reificación, Reproducción y Resistencia. Una mirada cuantitativa

---

A continuación presentaremos una descripción inicial de nuestros resultados desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. En primer lugar comentaremos de manera general nuestros resultados respecto a la relación con el MDCI. Veremos la reificación, la reproducción y la resistencia en sus dos contextos: escenario cercano y lejano. También aportaremos algunos datos interesantes acerca de los cuentos escritos por los niños/as como el género y la edad del personaje principal y los tipos de agente que intervienen en el relato.

Más adelante, completaremos esta descripción desde la perspectiva cualitativa, donde analizaremos un caso típico para cada modelo, a fin de presentar las características más distintivas de cada uno, no distinguiremos entre escenario cercano y lejano puesto que no hemos encontrado diferencias a este nivel de análisis respecto a esta variable. Este apartado descriptivo nos ofrecerá un panorama general de los resultados obtenidos en nuestra tesis.

## Reificación, Reproducción y Resistencia dentro del Contexto de Escenario Cercano

Tal como hemos comentado más arriba la distribución de la relación con el MDCl: reificación, reproducción y resistencia en el escenario cercano es muy distinta de la presentada en el escenario lejano. En este escenario, en el que hemos tratado de recrear un contexto familiar para los sujetos de la investigación, se produce una tendencia bastante clara a la reproducción por sobre la reificación.

Esto quiere decir que los niños/as enfrentados a una situación que muestra características similares a su propia realidad tienden a resolver el conflicto normativo mediante agentes internos, es decir pertenecientes a la comunidad, tal como ocurre en su vida cotidiana. En este caso los niños/as se representan la norma como una construcción social y no como algo natural o dado. La norma forma parte del juego social y tiene como función mantener el orden y cohesión social. Cuando alguien transgrede la norma, la comunidad, bajo sus diferentes formas, actúa sobre él/ella y lo impele a volver al curso de la normalidad. Este es precisamente el sentido general que tienen los relatos de reproducción: los buenos siempre ganan y los malos son castigados o redimidos. De ahí que hablemos de una reproducción ideológica de los valores transmitidos por el cuento.

En la siguiente tabla podemos ver como los casos de reproducción constituyen una clara mayoría en el escenario cercano. Aunque los casos de reificación no son nada despreciables, y más adelante los estudiaremos con detención. Los casos de resistencia son muy escasos, aunque son más numerosos que los obtenidos en el escenario lejano.



Tabla 20.-

**Reificación, Reproducción, Resistencia.  
Escenario Cercano**

	Frecuencia	Porcentaje
RF reificación	144	33,3
RP reproducción social	273	63,2
RS resistencia	15	3,5
Total	432	100,0

Las diferencias son bastante marcadas: prácticamente dos tercios de los casos de escenario cercano se concentran en los relatos de reproducción. Esta distribución contrasta notablemente con la que veremos más adelante en el caso del escenario lejano.

En las secciones posteriores de este apartado dedicado al análisis de los resultados, trataremos de determinar las variables independientes que se encuentran relacionadas con la reificación, la reproducción y la resistencia. En otras palabras, exploraremos en mayor profundidad nuestros datos a fin de determinar los grupos específicos de niños/as que tienden a la reificación, la reproducción y la resistencia tanto en este escenario cercano como en el escenario lejano. Nuestro objetivo será el tratar de construir un perfil de los estudiantes que tienden a la reificación, la reproducción o la resistencia.

Por otro lado, respecto a las características generales de los cuentos escritos por los niños/as cabe señalar la clara tendencia de los estudiantes a definir el género del personaje principal como masculino y su edad como niño/a o joven. Se reproducen claramente estos dos elementos típicos de los cuentos MDCl (según lo definimos en nuestro modelo teórico), aunque no privativo de este tipo de cuentos; esta

tendencia se mantiene incluso en los casos de reproducción y resistencia. El personaje masculino y menor de edad/joven predomina en la inmensa mayoría de relatos. Tal como se puede apreciar en la siguiente tabla: los personajes masculinos constituyen una mayoría francamente abrumadora.

Tabla 21.-

**Género del Personaje. Escenario Cercano**

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	309	71,5
Femenino	123	28,5
Total	432	100,0

Obviamente resulta interesante detenerse en este tercio de los estudiantes que se sale de este esquema e introduce como protagonistas a las mujeres. Cabría preguntarse quiénes son los/las que asignan al personaje principal un género femenino.

Como es de esperar, dentro de este grupo de estudiantes, encontramos una amplia mayoría de mujeres. Son las chicas las que muestran una mayor tendencia a escribir sobre personajes femeninos. Mientras que en el caso de los hombres el 91,3% se inclina por personajes masculinos, en el caso de las mujeres esta cifra desciende ostensiblemente al 48,8% de los casos. Es decir poco más de la mitad de las chicas de escenario cercano describen al personaje principal como una mujer. Obviamente esta diferencia es estadísticamente significativa (Sig.=0,0000). No incluimos aquí la tabla correspondiente a los cálculos de chi-cuadrado para no reiterar información que se puede apreciar a primera vista.

Tabla 22.-

**Género del Personaje Principal según Género de los Alumnos/as**

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Género del Personaje	Masculino	Recuento	211	98	309
		Frec. esperada	165,2	143,8	309,0
		% de Género	91,3%	48,8%	71,5%
	Femenino	Recuento	20	103	123
		Frec. esperada	65,8	57,2	123,0
		% de Género	8,7%	51,2%	28,5%
Total	Recuento	231	201	432	
	Frec. esperada	231,0	201,0	432,0	
	% de Género	100,0%	100,0%	100,0%	

Esta diferencia tan marcada entre hombres y mujeres respecto a la atribución del género del personaje, nos sorprendió no tanto por su existencia (cosa que nos parecía lógica) sino que por su contundencia. Así que quisimos saber si esta tendencia se mantenía en los diferentes grupos de chicas, según curso, ideología y nivel socioeconómico. Nos parecía interesante tratar de determinar qué hacía que algunas chicas se ‘apartaran’ de la norma planteada por el MDCI.

En primer lugar pudimos comprobar que todos los grupos de chicas mantenían esta tendencia independiente de su curso, ideología o nivel socioeconómico. En todos los casos la diferencia entre hombres y mujeres resultaba claramente significativa desde un punto de vista estadístico. Ahora bien, considerando sólo al grupo de chicas encontramos una diferencia interesante. Las niñas de 4º de EP se inclinan mayormente por los personajes femeninos que las chicas de 2º de ESO, mostrando una tendencia prácticamente invertida. Mientras la proporción de personajes masculinos/femeninos es en las alumnas de 4º de EP es 40,8/59,2, en las chicas mayores es 56,3/43,7. Esta fue la única variable que mostró divergencia, pues también hicimos el cruce con las variables

nivel socioeconómico e ideología sin encontrar diferencias significativas. En las tablas 23 y 24, presentadas en la siguiente página, mostramos el cruce de estas variables y posteriormente la prueba de chi-cuadrado que demuestra que en el grupo de las chicas existe una diferencia considerable entre las alumnas de 4º de EP y 2º de ESO (Sig.=0,028).

Esto a nuestro entender puede estar indicando dos cosas. Una hipótesis optimista: las niñas más pequeñas están siendo socializadas en un discurso de igualdad entre hombres y mujeres, que las chicas mayores no alcanzaron a vivenciar y esto se ve reflejado en sus relatos. Esto implicaría un cambio en la pauta de socialización generacional lo que sería apreciable en un futuro más o menos próximo. (Aunque es preciso tener en cuenta el escasísimo porcentaje de hombres que se representan al personaje principal como una mujer como un indicador de una desigualdad que persiste). O bien una hipótesis pesimista: las niñas mayores que tienen más años de escolarización en la escuela y también han estado más tiempo en contacto con una sociedad que lamentablemente aún muestra grandes desigualdades respecto al tema de género, tienden a reproducir en mayor medida el discurso sexista dominante, donde mayoritariamente los protagonistas de la realidad y de las narraciones infantiles son los hombres. Si bien no es éste el tema que domina nuestra tesis, nos parecía interesante compartir con el lector/a esta inquietud que dejamos abierta para futuras investigaciones.

Tabla 23.-

**Género del Personaje según Género del Alumno. Comparación por curso**

Género				Curso		Total
				4 EP	2 ESO	
Masculino	Género del Personaje	Masculino	Recuento	101	110	211
			Frec. esperada	99,6	111,4	211,0
			% de Curso	92,7%	90,2%	91,3%
	Femenino	Recuento	8	12	20	
		Frec. esperada	9,4	10,6	20,0	
		% de Curso	7,3%	9,8%	8,7%	
	Total	Recuento	109	122	231	
		Frec. esperada	109,0	122,0	231,0	
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	
Femenino	Género del Personaje	Masculino	Recuento	40	58	98
			Frec. esperada	47,8	50,2	98,0
			% de Curso	40,8%	56,3%	48,8%
	Femenino	Recuento	58	45	103	
		Frec. esperada	50,2	52,8	103,0	
		% de Curso	59,2%	43,7%	51,2%	
	Total	Recuento	98	103	201	
		Frec. esperada	98,0	103,0	201,0	
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 24.-

**Chi-cuadrado. Género del Personaje por Género del Alumno/a. Comparación por curso**

Género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Masculino	Chi-cuadrado de Pearson	,247 <sup>b</sup>	1	,619
	Corrección por continuidad	,066	1	,797
	Razón de verosimilitud	,248	1	,618
	Asociación lineal por lineal	,246	1	,620
	N de casos válidos	225		
Femenino	Chi-cuadrado de Pearson	4,826 <sup>c</sup>	1	,028
	Corrección por continuidad	4,225	1	,040
	Razón de verosimilitud	4,846	1	,028
	Asociación lineal por lineal	4,801	1	,028
	N de casos válidos	201		

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,04.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 47,78.

Siguiendo con nuestro guión, respecto a la edad del personaje principal podemos ver cómo se cumple ampliamente uno de los elementos centrales del MDCl, la minoría de edad del personaje trasgresor. Tal como explicamos en nuestro marco teórico, los cuentos con MDCl tienen en gran medida un contenido de carácter iniciático. El relato muestra el proceso a través del cual el personaje principal alcanza la mayoría de edad. Este aspecto lo analizaremos en mayor detalle más adelante, desde un punto de vista cualitativo. En la siguiente tabla podemos constatar cómo casi el 90% de los relatos está protagonizado por personajes niños/as o jóvenes.

Tabla 25.-

<b>Edad del Personaje</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Válidos	Niño	264	61,1
	Joven	119	27,5
	Adulto	38	8,8
	Anciano	11	2,5
	Total	432	100,0

Esta tendencia a utilizar personajes menores de edad se mantiene en todos los grupos de estudiantes que hemos considerado en nuestra muestra, aunque con algunos matices interesantes de tener en cuenta. Si cruzamos la edad del personaje por nuestras principales variables independientes podemos constatar que existen pautas diferentes en el caso de los estudiantes de NSE alto y bajo. En cambio esta diferencia no es significativa al comparar los hombres con las mujeres, los estudiantes de 4º de EP con los de 2º de ESO y los estudiantes de escuelas católicas o laicas.

En la siguiente tabla podemos ver cómo los niños/as de NSE alto muestran una clara tendencia a introducir personajes de menor edad,

respecto a la tendencia que muestran los estudiantes de NSE bajo. Casi el 70% de los personajes de los estudiantes de NSE alto son niños/as, mientras que este porcentaje disminuye en el caso de los estudiantes de NSE bajo a un 50%. Siguen siendo la mayoría, pero ésta se reparte entre los personajes jóvenes, adultos y ancianos, que en todos los casos muestran frecuencias mayores que la presentada en los estudiantes de NSE alto. Esta diferencia en las distribuciones de las edades de los personajes principales según NSE es altamente significativa (Sig. 0,00). Esto podría indicar que para éstos últimos el contenido iniciático del cuento tiene una mayor fuerza que en el caso de los estudiantes de NSE bajo. Aunque hay que matizar esta afirmación, porque también en este grupo predominan los personajes menores de edad, aunque de forma más diluida.

Tabla 26.-

**Edad del Personaje Principal según Nivel Socioeconómico Escenario Cercano**

			Nivel Socioeconómico		Total
			NSE Alto	NSE Bajo	
Edad del Personaje	Niño	Recuento	172	92	264
		Frec. esperada	152,2	111,8	264,0
		% de Nivel Socioeconómico	69,1%	50,3%	61,1%
	Joven	Recuento	58	61	119
		Frec. esperada	68,6	50,4	119,0
		% de Nivel Socioeconómico	23,3%	33,3%	27,5%
	Adulto	Recuento	14	24	38
		Frec. esperada	21,9	16,1	38,0
		% de Nivel Socioeconómico	5,6%	13,1%	8,8%
	Anciano	Recuento	5	6	11
		Frec. esperada	6,3	4,7	11,0
		% de Nivel Socioeconómico	2,0%	3,3%	2,5%
Total	Recuento	249	183	432	
	Frec. esperada	249,0	183,0	432,0	
	% de Nivel Socioeconómico	100,0%	100,0%	100,0%	

Mientras en los cuentos de los niños/as de NSE alto predominan los personajes infantiles, en los de NSE bajo encontramos una presencia importante de personajes juveniles. Nos hallamos ante dos formas de representarse la iniciación: el paso del niño/a al joven, y el paso del joven al adulto. Tal como exploraremos más adelante en el análisis cualitativo, el paso del niño/a al joven está muy ligado a la familia y en estos casos la trasgresión, en general, es entendida como una suerte de travesura o gamberrada. El caso de los cuentos en los que se pasa del joven al adulto, la situación de la trasgresión es representada generalmente como desadaptación. Esta desadaptación puede adquirir formas diversas como la enfermedad, la marginación o el incivismo, que estudiaremos más adelante.

Esta predominancia del género masculino por sobre el femenino en los cuentos de los niños/as presenta una distribución similar en los casos de reificación, reproducción y resistencia. Respecto a la edad del personaje, en los tres casos predominan los personajes niño/as, aunque en la reproducción y la resistencia aumenta la proporción de personajes jóvenes y adultos, aunque siempre ocupando un lugar claramente secundario.

## Reificación, Reproducción y Resistencia dentro del Contexto de Escenario Lejano

Tal como comentamos más arriba, nuestro propósito al presentar dos tipos de escenarios para nuestro relato era precisamente evaluar la reacción de los estudiantes ante la proximidad o lejanía del tipo de comunidad en la que se desarrollaba la historia. Mientras en el escenario cercano situamos el relato en un escenario claramente urbano, en el



escenario lejano optamos por un escenario más bien rural, aunque con un carácter suficientemente abierto como para que los niños/as pudieran decidir si se trataba de una comunidad tribal o un pueblo pequeño. Además de cambiar el contexto de desarrollo del cuento, cambiamos sutilmente el sentido de la norma. Mientras en el escenario cercano basábamos la norma a un sentido instrumental, en el cuento de escenario lejano ligamos la norma a un sentido sustantivo, es decir valórico.

Tal como comentamos en el apartado anterior, no nos detendremos en esta sección en el análisis de la relación de nuestra variable dependiente con las variables independientes, tarea que desarrollaremos más adelante. El propósito de esta sección es simplemente presentar las características generales de los relatos de los niños/as en el contexto de escenario lejano. Nuevamente centraremos nuestra atención en la definición de las características principales de los personajes, tal y como los definen los niños/as. Trabajaremos pues con las variables género y edad del personaje.

En primer lugar cabe destacar que, a diferencia del escenario cercano en el que encontramos un claro predominio de los casos de reproducción, en este escenario hay una proporción casi igualitaria entre los casos de reificación y reproducción. Tal como podemos ver en la siguiente tabla prácticamente la mitad de los estudiantes reifica y la otra reproduce. Es importante observar también como en este tipo de escenario la tendencia se invierte: la mayoría, aunque ajustada, de los niños/as tiende a la reificación cuando se ven confrontados a un cuento ambientado en un escenario distante a su realidad cotidiana.

Tabla 27.-

**Reificación, Reproducción, Resistencia  
Escenario Lejano**

	Frecuencia	Porcentaje
RF reificación	236	50,9
RP reproducción social	219	47,2
RS resistencia	9	1,9
Total	464	100,0

También es notable el hecho de que en este escenario la tendencia a la resistencia disminuye a casi la mitad de los casos que presentaba la distribución en el escenario cercano. En este contexto rural-tribal los casos de resistencia apenas llegan al 2% de los casos, mientras que en el escenario cercano alcanzan a un 3,5% del total de cuentos de escenario cercano. Obviamente, en ambos casos este tipo de cuentos es claramente muy minoritario.

Al igual que en el caso del escenario cercano, también aquí encontramos un predominio absoluto de los protagonistas masculinos. Si comparamos esta distribución con la presentada en los cuentos de escenario cercano, veremos que la proporción es prácticamente idéntica. Aproximadamente el 70% de los protagonistas de los cuentos escritos por los niños/as son de género masculino.

Tabla 28.-

**Género del Personaje. Escenario Lejano**

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	333	71,8
Femenino	131	28,2
Total	464	100,0

Nuevamente nos volvemos a formular la misma pregunta que en el caso anterior *¿Quiénes se salen de la norma? ¿Quiénes introducen protagonistas femeninos en los relatos?* Al igual que en los cuentos de escenario cercano, son las niñas las que introducen este tipo de personajes en sus relatos. Tal como podemos apreciar en la siguiente tabla nos encontramos con una situación similar a la hallada en el caso de los cuentos de escenario cercano. Los chicos prácticamente en su totalidad se decantan por personajes masculinos, mientras que las chicas se dividen casi igualitariamente entre los dos géneros. Esta diferencia muestra un alto nivel de significación (0.000).

Tabla 29.-

**Género del Personaje Principal según Género de los Alumnos/as**

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Género del Personaje	Masculino	Recuento	230	103	333
		Frec. esperada	182,3	150,7	333,0
		% de Género	90,6%	49,0%	71,8%
	Femenino	Recuento	24	107	131
		Frec. esperada	71,7	59,3	131,0
		% de Género	9,4%	51,0%	28,2%
Total	Recuento	254	210	464	
	Frec. esperada	254,0	210,0	464,0	
	% de Género	100,0%	100,0%	100,0%	

A diferencia de los casos de escenario cercano, no encontramos ninguna otra variable explicativa respecto a la definición del género del personaje principal del cuento. La tendencia de las chicas sobre los chicos a introducir este tipo de personajes en sus cuentos se mantiene en todos los grupos que conforman nuestra muestra (NSE, ideología, curso). Además no hallamos diferencias dentro del propio grupo de las chicas. En contraste con el caso del escenario cercano en el que habíamos encontrado una distinción asociada a la edad, en los cuentos de

escenario lejano esta tendencia se mantiene inalterable en todos los subgrupos de chicas.

Respecto a la edad de los personajes que protagonizan los cuentos escritos por los niños/as, volvemos a encontrar una situación similar a la que ya viéramos en el caso del escenario cercano. Prácticamente el 90% de los estudiantes definen al personaje principal del cuento como un niño/a o un/a joven reproduciendo el carácter iniciático de los cuentos tipo MDCI.

Tabla 30.-

**Edad del Personaje Principal  
Escenario Lejano**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Niño	323	69,6
	Joven	101	21,8
	Adulto	28	6,0
	Anciano	12	2,6
	Total	464	100,0

Nuevamente encontramos diferencias respecto a la definición de la edad del personaje principal en algunos subgrupos de la muestra. Pero a diferencia del caso anterior en el que habíamos encontrado una diferencia significativa entre los estudiantes de NSE alto y bajo, en los cuentos de escenario lejano sólo hallamos una diferencia clara entre hombres y mujeres. Tal como se presenta en la siguiente tabla si bien ambos grupos muestran una clara tendencia a la inclusión de personajes infantiles, son las niñas las que muestran una mayor inclinación a ésta. Mientras el 80% de las chicas se representa la figura del transgresor como un niño/a, esta cifra se reduce en el caso de los chicos a un 60%, incluyendo a un 25% de personajes jóvenes y un 15% de otras edades. Esta diferencia presenta una significación del 0.000, lo cual implica una clara distinción

entre el grupo de chicos y chicas, lo cual nos estaría indicando una diferenciación en la forma de representarse la trasgresión en uno y otro grupo.

Tabla 31.-

**Edad del Personaje Principal según Género de los Alumnos/as**

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Edad del Personaje	Niño	Recuento	154	169	323
		Frec. esperada	176,8	146,2	323,0
		% de Género	60,6%	80,5%	69,6%
	Joven	Recuento	66	35	101
		Frec. esperada	55,3	45,7	101,0
		% de Género	26,0%	16,7%	21,8%
	Adulto	Recuento	23	5	28
		Frec. esperada	15,3	12,7	28,0
		% de Género	9,1%	2,4%	6,0%
	Anciano	Recuento	11	1	12
		Frec. esperada	6,6	5,4	12,0
		% de Género	4,3%	,5%	2,6%
Total	Recuento	254	210	464	
	Frec. esperada	254,0	210,0	464,0	
	% de Género	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 32.-

**Chi-cuadrado. Comparación Edad del Personaje según Género**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,473 <sup>a</sup>	3	,000
Razón de verosimilitud	34,626	3	,000
Asociación lineal por lineal	29,404	1	,000
N de casos válidos	428		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 5,09.

Hasta ahora hemos realizado una rápida visión panorámica de las principales características de los cuentos que conforman nuestra muestra.

Sólo hemos atendido, por ahora, a dos variables: el género y la edad del personaje principal, para determinar hasta qué punto los niños/as tendían a reproducir dos de los componentes del MDCl que señaláramos en nuestro marco teórico: personajes masculinos y menores de edad.

Ambos supuestos se han cumplido, aunque es preciso destacar el hecho de que estas características son comunes a todos los cuentos, tratándose de casos de reificación, reproducción o resistencia, aunque con algunos matices. Esto podría estar indicando que más que ser componentes específicos de los cuentos tipos MDCl, están relacionados a como se representan los niños/as los cuentos en general, independiente de que se les presente un dilema normativo como en el caso de los cuentos utilizados en esta tesis.

Es posible también que la definición del género del personaje como masculino responda a una pauta de socialización mucho más general que la ofrecida en los cuentos, propia de una sociedad en la que aún persisten residuos de sexismo. El caso de la edad, puede tener también una explicación psicológica, según la cual los niños/as tenderían a proyectarse dentro del cuento y a identificarse en cierta medida con el personaje protagonista. Sin embargo, no encontramos una clara correspondencia entre edad de los sujetos y edad de los personajes. Tanto los estudiantes de 4º EP como de 2º ESO definen en su gran mayoría a los personajes como niños/as de en promedio 10 años, y la diferencia entre estos dos grupos no es significativa.

Nuestros resultados no nos permiten aseverar ni lo uno ni lo otro. No podemos afirmar que la representación de los personajes como masculinos y menores de edad obedezca a la influencia de los cuentos tipo MDCl, aunque la persistencia de esta tendencia en los casos de

reproducción y, sobre todo, en los de resistencia, nos lleva a pensar que es posible esta segunda hipótesis sobre la influencia de los cuentos en general, los roles asignados socialmente a los hombres y a las mujeres (y reproducidos en los cuentos) y la relación de proyección que se establece entre los cuentos y sus lectores/as. Probablemente, sea más lógico pensar en que se trata de una realidad compleja y por tanto resultado de la confluencia de diversos factores. Es por esta razón que hemos considerado necesario realizar esta matización sobre nuestros resultados para una mejor comprensión de los mismos por parte del lector/a.

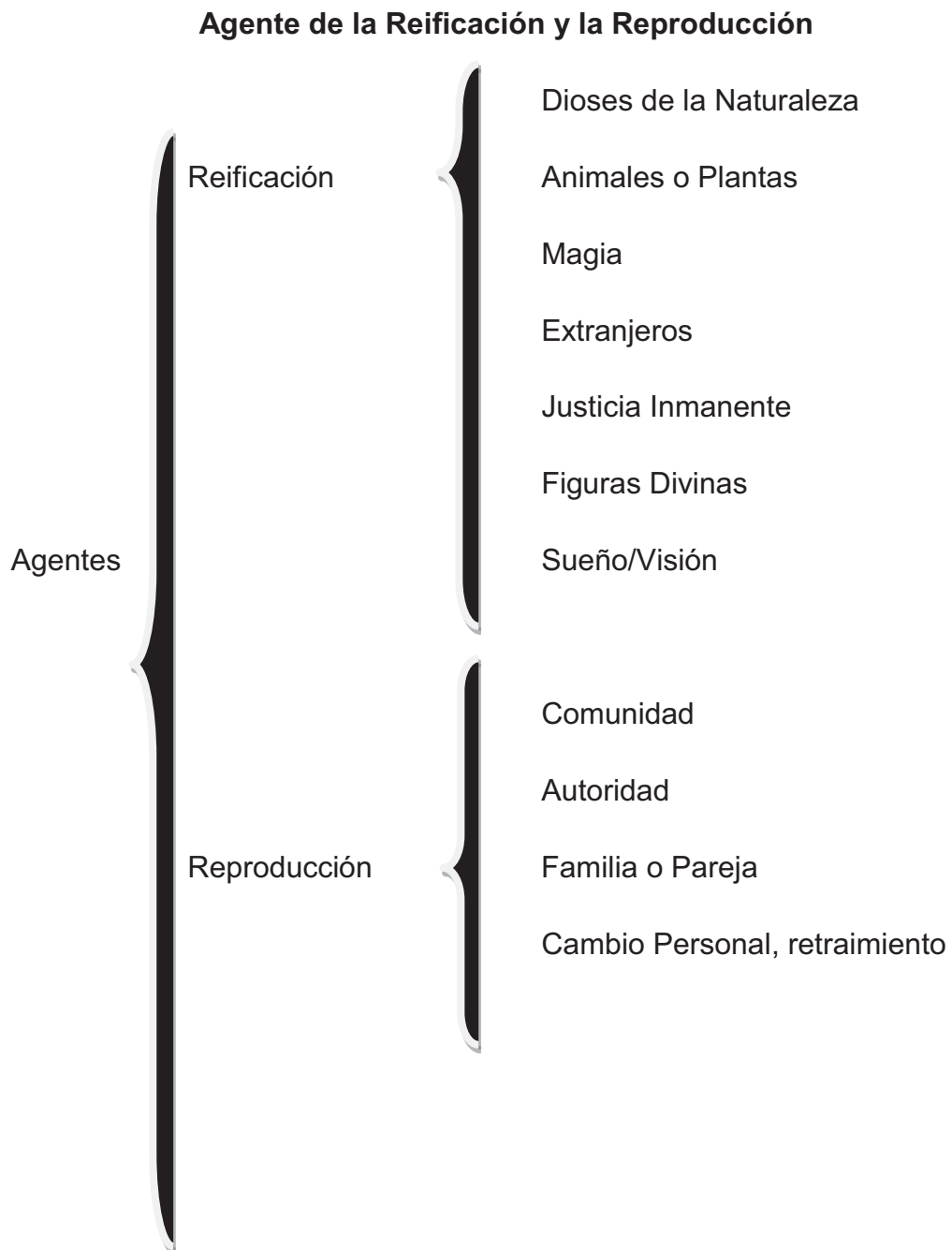
## Tipos de Agentes

Después de haber realizado una primera aproximación a las características generales de nuestros cuentos, en la que hemos abordado la construcción del personaje principal realizada por los niños/as, nos corresponde ahora centrarnos en otro componente fundamental de los cuentos analizados en este estudio: los agentes reforzadores que intervienen en la resolución del dilema normativo abierto en el relato.

A modo de introducción a este tema, presentamos un esquema en el que se representan los agentes propios de la reificación y la reproducción. Como bien hemos comentado anteriormente, el caso de la resistencia se escapa a esta clasificación, pues si bien utiliza agentes, estos no son efectivos, en la medida en que su papel en el relato es muy limitado y puesto que no influyen en la resolución del dilema normativo planteado en

el relato. Así pues incluimos en el esquema sólo los casos de reificación y reproducción, que tienen agentes característicos de uno y otro modelo.

Esquema 27.-





Tal como podemos apreciar en la siguiente tabla, los niños/as utilizan con mayor frecuencia algunos de los agentes. La dispersión es obviamente mayor en el caso de los agentes de la reificación, debido a que se dividen en muchas categorías. Si bien podríamos haber recodificado estos agentes en grupos más comprensivos, hemos preferido reflejar la realidad diversa de los cuentos escritos por los niños/as. Más adelante y optando por criterios teóricos y metodológicos, reagruparemos estos agentes en un número de grupos más reducido.

A primera vista podemos observar como los principales agentes de la reificación y la reproducción son la justicia inmanente y la comunidad, respectivamente. En el caso de los agentes de reproducción, el resto de los tipos de agente se distribuye de manera similar, sólo el cambio personal, destaca en un segundo lugar, muy por debajo de la comunidad. Respecto a los agentes de la reificación, tal como comentábamos la dispersión es mayor, aunque aparecen dos categorías mayoritarias la justicia inmanente y los animales, seguida por los dioses de la naturaleza y el sueño que llegan a un 5% de los casos. Nótese que hemos excluido en esta tabla los casos de resistencia de aquí que el total de casos no sea 896. La razón por la que hemos tomado esta decisión es porque queremos estudiar específicamente los casos de la reificación y la reproducción.

Tabla 33.-

**Tipos de Agentes utilizados en los Cuentos de los Niños/as**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
comunidad	177	20,3
autoridad	102	11,7
familia o pareja	93	10,7
cambio personal	119	13,6
dioses de la naturaleza	41	4,7
animales	79	9,1
magia	28	3,2
extranjeros	26	3,0
justicia inmanente	122	14,0
figuras divinas	38	4,4
sueño	47	5,4
Total	872	100,0

## Agentes de la Reificación

Los agentes de la reificación comparten un rasgo común que los distingue claramente del caso de los cuentos de reproducción: *los agentes de la reificación son externos a la comunidad que construye la norma*. En este grupo consideramos tanto *agentes personales*, es decir que pueden adquirir una forma concreta por ejemplo la de un animal o un mago extranjero, como *agentes impersonales*, en los que incluimos fuerzas externas a la comunidad que no adoptan formas tangibles, el caso más típico de este tipo de agentes es el de la justicia inmanente, también incluimos al agente sueño/visión, y las figuras divinas o dioses de la naturaleza, cuando no adoptan ninguna forma concreta para manifestarse dentro del relato.

En muchas ocasiones en un mismo relato aparecen varios tipos de agentes, el criterio de clasificación que hemos empleados ha sido siempre el mismo *¿qué agente ha tenido una influencia decisiva en la resolución del dilema normativo?* Este es para nosotros el agente principal, los demás desarrollan papeles secundarios. Por ejemplo, podemos encontrar el caso de un cuento en el que en primer lugar intervenga la comunidad a través de la figura de los padres, pero que su intervención resulte un fracaso y el personaje continúe trasgrediendo la norma. Posteriormente, en el mismo relato, el personaje tiene un sueño en el que es convertido en un animal y padece en carne propia las consecuencias de sus acciones. Después de esta experiencia el personaje cambia su comportamiento y acata la norma. Obviamente, y aunque aparezca un agente de reproducción, nos encontramos ante un cuento de reificación, en el que el agente principal es el sueño/visión.

A fin de facilitar la comprensión del lector/a respecto a esta clasificación, definiremos cada uno de estos agentes y plantearemos ejemplos concretos extraídos de los cuentos escritos por los niños/as.

- ***Dioses de la Naturaleza:*** En este grupo hemos incluido a todos aquellos cuentos en los que se emplea como agente principal a la naturaleza, personificada por algún tipo de figura divina, hada, duende, etc. Generalmente, la naturaleza es representada bajo la figura de una diosa que tiene a su servicio a diferentes guardianes, este papel es desempeñado habitualmente por las hadas y duendes de los bosques. Todos estos son personificaciones de la naturaleza que en los relatos de los niños/as son dotados de condiciones divinas.
- ***Animales:*** En este grupo hemos contemplado todos aquellos cuentos en los que el agente que participa en la resolución del

dilema normativo es un animal o algún tipo de planta. Básicamente distinguimos dos grupos dentro de esta categoría: los que actúan de manera cuasi-humana de forma racional y organizada, y los que presentan algún tipo de componente maravilloso (en el sentido de inusual), ya sea porque estén dotados para realizar magia o porque sean capaces de hablar. Un ejemplo del primer tipo sería el caso de un grupo de animales que tiende una trampa al personaje principal, y luego éste se ve forzado a pedirles ayuda. En este caso, los animales no tienen necesariamente que hablar, pueden seguir comportándose ‘como animales’, aunque sospechosamente parezcan demasiado listos. En cambio en el segundo tipo, los animales se salen de este esquema de ‘comportamiento normal’, no sólo muestran capacidades para organizarse, sino que también puede hablar e incluso efectuar trucos mágicos. En el caso de las plantas, todos sus actos entran dentro de la categoría maravillosa, pues se les supone entes inanimados. En los cuentos de los niños/as suele representarse a este tipo de agente como un árbol especialmente viejo, la figura del sabio, o como flores, las que se presentan como seres frágiles que buscan la compasión del personaje trasgresor.

- **Magia:** Esta es una categoría bastante compleja, pues incluye a muchos tipos de cuentos. El núcleo común es que se produce algún tipo de prodigio mágico. La figura más utilizada en los cuentos es la del mago, la hechicera, el chamán o el curandero. En otras ocasiones, el agente magia no se halla personalizado en ninguna figura concreta sino que se desata a partir de un determinado acontecimiento, por ejemplo un golpe. Los casos de magia tienden a asociarse a un tipo de conversión bastante particular: la conversión mágica o automática. En este caso el personaje pasa de un estado de separación con la comunidad a otro de agregación, sin que medie un proceso de reflexión, arrepentimiento o castigo, como en los otros cuentos. Aquí el

cambio se produce de manera automática: el mago le da una poción que lo convierte en 'bueno', de repente se da un fuerte golpe en la cabeza y al despertar había cambiado. Es relevante destacar aquí el papel pasivo que ocupa el personaje principal, en el proceso de reintegración a la norma no opera la voluntad del sujeto.

- **Extranjeros:** En este tipo de cuentos el agente es externo a la comunidad que ha dictado la norma, pero es humano. Básicamente encontramos dos tipos en este grupo: la figura del extranjero/a encantador/a que deja al personaje completamente prendado/a y que tiene una influencia decisiva en su decisión posterior de acatar la norma; y en segundo lugar, la figura del sabio, generalmente un anciano, que enseña al personaje el significado de la norma y la dota de sentido<sup>105</sup>. Este grupo está compuesto por sólo el 3% de nuestros casos, así que su incidencia es bastante limitada.
- **Justicia Inmanente:** Este es junto con el agente 'animales y plantas' una de las principales formas que adquiere la reificación en los relatos de los niños/as. Se trata de situaciones 'casuales' que posibilitan la reflexión, arrepentimiento y posterior enmienda del personaje. Básicamente encontramos tres tipos de 'casualidades': el accidente (siendo el más común la caída); la enfermedad del personaje o de un tercero que en el cuento aparece asociada a la desobediencia de la norma por parte de éste; y, las consecuencias inesperadas de la propia acción, como cuando un personaje juega a torturar a una ardilla con una cerilla y provoca 'accidentalmente' un incendio que afecta a algún miembro de su propia familia o a una persona (o animal) significativa para el personaje. En el caso de la justicia inmanente, el relato mismo

---

<sup>105</sup> Es preciso señalar que los casos en los que el extranjero era un mago, hechicero, chamán o curandero y además se daba un proceso de conversión automática sin la mediación de la voluntad del sujeto, optamos por clasificarlos bajo la categoría 'magia'.

muestra una suerte de relación causa-efecto entre trasgresión y consecuencia inesperada. Es representado como una suerte de castigo que no emana de nadie en particular ¿Dios? ¿el destino?, de ahí que hablemos de justicia inmanente.

- **Figuras Divinas:** En este grupo hemos incluido los cuentos que hacen referencia explícita a algún tipo de figura divina. Las más utilizadas son las del ángel y el demonio, pero también son mencionados Jesús o dios mismo. El lenguaje que se suele utilizar en este relato está impregnado de este contenido religioso. Hay referencias recurrentes a la idea de bien, mal, pecado y tentación. No constituyen estadísticamente un grupo muy numeroso, pero resulta interesante constatar como los niños/as siguen teniendo en su imaginario este tipo de agentes.
- **Sueño/Visión:** En este grupo hemos incluido tanto los sueños comunes como las visiones del futuro que experimentan los sujetos a través de algún medio mágico (con intervención de algún mago o figura divina, por ejemplo). Tanto el sueño como la visión se hallan asociados a la idea de viaje, un viaje la mayoría de las veces de contenidos iniciáticos. En este tipo de cuentos se produce una mezcla entre la realidad y la ficción. No hay una frontera clara que separe a ambos mundos, es más a través de este tipo de relatos se tiende un puente entre ambos. Los sueños y las visiones actúan como una suerte de prolongación de la realidad. En este tipo de cuentos se muestra las consecuencias que podría tener en el futuro la acción de trasgresión (imagen de un futuro apocalíptico), se experimenta la posibilidad del castigo (el personaje sueña con que es arrestado por la policía o que cae 'casualmente' en una de sus propias trampas y nadie lo rescata, pero obviamente, al final todo ha sido un mal sueño), o bien experimenta en carne propia lo que sienten las víctimas de su trasgresión (en el sueño es transformado en un animal o planta y padece de manos de otros, o de él mismo, los efectos de sus acciones). En todos estos casos

hay un elemento común, más allá de los hechos maravillosos que puedan suceder en el sueño, el sueño es real en tanto que es una posibilidad abierta para cualquier persona: todos/as podemos soñar y todos/as podemos sufrir la desagradable experiencia de una pesadilla. En este sentido, este tipo de agente reifica la realidad construyendo un puente entre el mundo real y el mundo suprasocial, que adquiere posibilidad a través del propio sueño. Si bien numéricamente representa sólo una minoría de casos, es especialmente interesante desde una perspectiva teórica.

En las siguientes tablas mostramos la reificación en el escenario cercano y en el escenario lejano. Si bien más adelante analizaremos en mayor profundidad las principales diferencias entre ambos escenarios, adelantamos aquí algunos puntos interesantes. Podemos ver como en el escenario cercano el agente más utilizado es la justicia inmanente. En una segunda línea encontramos los dioses de la naturaleza, el sueño y los animales (en ese orden). Si comparamos esta distribución con la hallada en el escenario lejano veremos algunas diferencias.

Tabla 34.-

**Agentes de Reificación. Escenario Cercano**

Reificación, Reproducción, Resistencia RF reificación			
Agente	dioses de la naturaleza	Recuento	23
		% de Reificación,	16,0%
	animales	Recuento	19
		% de Reificación,	13,2%
	magia	Recuento	10
		% de Reificación,	6,9%
	extranjeros	Recuento	16
		% de Reificación,	11,1%
	justicia inmanente	Recuento	44
		% de Reificación,	30,6%
	figuras divinas	Recuento	12
		% de Reificación,	8,3%
	sueño	Recuento	20
		% de Reificación,	13,9%

En el escenario lejano el agente más utilizado también es la justicia inmanente, pero seguida más o menos de cerca por los animales y plantas. Los otros agentes se alejan mucho de estos dos primeros, sólo los agentes sueño y figuras divinas adquieren una cierta relevancia.

Tabla 35.-

**Agentes de Reificación. Escenario Lejano**

Reificación, Reproducción, Resistencia RF reificación			
Agente	dioses de la naturaleza	Recuento	18
		% de Reificación	7,6%
	animales	Recuento	60
		% de Reificación	25,4%
	magia	Recuento	18
		% de Reificación	7,6%
	extranjeros	Recuento	10
		% de Reificación	4,2%
	justicia inmanente	Recuento	78
		% de Reificación	33,1%
	figuras divinas	Recuento	25
		% de Reificación	10,6%
	sueño	Recuento	27
		% de Reificación	11,4%

Podríamos estar ante dos formas predominantes de reificación en cada escenario. Mientras en el escenario cercano la justicia inmanente junto con el sueño constituyen una forma de reificación que juega con la idea de 'posibilidad', de algo que puede sucedernos en la realidad. En el escenario lejano, si bien esta forma de reificación tiene una fuerte presencia en el agente justicia inmanente y sueño, surge otra forma de reificación en la que se liga a la norma a un mundo completamente alejado de la realidad cotidiana, insólito, maravilloso. Si agrupamos los agentes de la reificación siguiendo este criterio de posible o insólito-maravilloso podemos clasificar en el primer grupo a los agentes 'extranjeros', 'justicia inmanente' y 'sueño', todos ellos comparten la propiedad de ser posibles en la vida cotidiana. En el segundo grupo incluiríamos a los agentes de carácter maravilloso, que se alejan



claramente de los parámetros de la realidad. Aquí agrupamos los casos de los agentes ‘dioses de la naturaleza’, ‘animales’, ‘magia’ y ‘figuras divinas’. Siguiendo esta clasificación podremos ver mejor las diferencias entre las formas de reificación empleadas en el escenario cercano y en el escenario lejano.

Mientras que en el escenario cercano predominan los agentes relacionados con la idea de posibilidad, en el escenario lejano predominan los agentes que tienen relación con lo maravilloso, la ficción. Tal como se puede ver en la siguiente tabla, la tendencia en ambos escenarios es contrapuesta, lo que nos muestra un primer indicador de la posible existencia de dos modelos de reificación. Aunque es preciso señalar que esta diferencia no es estadísticamente significativa, pero puede ser un buen punto de partida para estudiarlo desde la perspectiva cualitativa. Nos parece interesante destacar esta tendencia que tiene connotaciones importantes desde una perspectiva teórica.

Tabla 36.-

**“Lo posible” y “Lo maravilloso” en la Reificación**

<b>Modelo de Reificación</b>	<b>Escenario Cercano</b>	<b>Escenario Lejano</b>
“Lo posible”	<b>55,6</b>	<b>48,7</b>
“Lo maravilloso”	<b>44,4</b>	<b>51, 3</b>

Recordemos que los dos escenarios que utilizamos en el cuento intentaban reproducir dos formas de sociedad claramente diferentes: una moderna y más cercana a la realidad cotidiana de los niños/as y otra tradicional y más alejada de esa realidad. Resulta interesante observar que esta tendencia según la cual en los cuentos de escenario cercano se utilizan formas de reificación más sutiles, indirectas y a la vez eficientes, y que en los cuentos de escenario lejano las formas de reificación son más

directas y más propias del cuento tradicional, tiene una cierta similitud con la hipótesis acerca de la posible evolución del panóptico simbólico que mencionamos al finalizar nuestro marco teórico.

Obviamente, no tenemos elementos más que para formular una suposición, pero creemos que esto puede ser un indicio de que en la transformación que han experimentado los cuentos infantiles a lo largo de su historia, se ha producido también una variación en la forma de reificar y en el panóptico simbólico mismo. Suponemos que en la primera etapa de la historia de este panóptico puede haber habido un predominio de esta forma concreta de reificación, con agentes claramente relacionados con la idea de lo maravilloso; mientras que en los cuentos modernos, que han pasado por un proceso de infantilización y neutralización de estos elementos maravillosos, supuestamente perniciosos para la niñez, la reificación adopta una forma más sutil, abstracta y efectiva, en la que se utilizan agentes relacionados con la idea de posibilidad, precisamente para invisibilizar el proceso de reificación.

## Agentes de la Reproducción

Siguiendo el esquema de análisis anterior, presentaremos en primer lugar una breve descripción de los agentes que conforman el modelo de reproducción y nuestros criterios de categorización. Al igual que en el caso de la reificación, la pregunta que nos ha guiado en el proceso de categorización ha sido ¿cuál es el agente principal?, a pesar de que intervengan diversos agentes en el relato. Este es el criterio que hemos adoptado a la hora de clasificar nuestros cuentos.

- **Comunidad:** Si bien esta categoría puede en un principio parecer muy amplia y que permitiría incluir prácticamente todos los cuentos de reproducción, nosotros la hemos restringido sólo a un conjunto de casos. Hemos incluido en esta categoría básicamente a dos tipos de casos: cuentos en los que la comunidad se presenta de forma no organizada y sin ningún tipo de representante concreto, y, en segundo lugar, cuentos en los que la comunidad se presenta bajo la figura de personajes concretos (amigos/as, vecinos/as, etc.). En el primer caso, nos encontramos con cuentos en los que los niños/as señalan que ‘toda la ciudad’, ‘todo el pueblo’, ‘todo el mundo’ interviene en el relato para impeler al personaje principal a acatar la norma. En el segundo caso, los niños/as hacen entrar en escena a personajes concretos: los amigos/as de siempre, los vecinos/as o algún miembro que se acerca a él/ella para resolver el dilema normativo.
- **Autoridad:** En esta categoría hemos incluido a los cuentos en los que interviene alguna forma de autoridad concreta. Los cuentos presentan una gran variedad de formas de autoridad, nosotros las hemos clasificado en tres categorías: autoridades políticas (el alcalde, el rey, el concejo de ancianos, etc.), autoridad científica (médicos, psicólogos, expertos, etc.) y agentes de la justicia (jueces, policías, guardias, etc.).
- **Familia o Pareja:** Tal como su nombre lo indica, en esta categoría hemos incluido los casos en los que intervienen miembros de la familia o la pareja del personaje principal (que muchas veces es el novio/a y no el cónyuge). La mayoría de los casos de esta categoría están conformados por agentes provenientes de la

familia, padre o madre, y más secundariamente hermanos, abuelos. Los casos en los que intervienen la pareja, en general suelen presentarse con mayor frecuencia en los estudiantes de 2º ESO, algo bastante esperable dada la edad de los estudiantes (13-15 años)

- **Cambio Personal:** Esta es una categoría que nosotros no habíamos contemplado a priori, pero que nuestros primeros análisis exploratorios nos revelaron su importancia. En la categoría cambio personal hemos incluido a todos los cuentos en los que los niños/as relatan un proceso de reflexión del personaje principal, aparentemente no influido por otros agentes, que lo lleva a tomar la decisión de acatar la norma. No se trata de cambios repentinos, a veces generados por un golpe como en los casos de reificación, sino que de cambios paulatinos y en los que interviene claramente la voluntad del sujeto, este es un elemento clave y distintivo de estos cuentos. El lenguaje mismo de estos cuentos señala esta idea de reflexión y racionalidad, son comunes las frases del tipo ‘pensó’, ‘reflexionó’, ‘se dio cuenta’ y las alusiones a la idea de racionalidad versus la irracionalidad del comportamiento anterior. El personaje en este proceso de reflexión pone en la balanza diferentes elementos, su decisión es fruto de su razonamiento. En general, se puede apreciar que los motivos que esgrime el personaje para cambiar su relación con la norma son básicamente de carácter sustantivo (necesidad de sentirse parte de la comunidad, compartir sus valores) o instrumental (evitar un posible castigo, explicación lógica de la norma “los árboles son necesarios porque nos dan oxígeno”, etc.). No encontramos una correspondencia entre estas dos formas de racionalidad y las presentadas en los escenarios, es decir no hay más casos de racionalidad instrumental en el escenario cercano y más casos de racionalidad sustantiva en el escenario lejano. Predomina en

ambos la racionalidad sustantiva, la mayoría de los cuentos centran este cambio en la idea de identidad, valores comunes con la comunidad, etc.

En las siguientes tablas podemos observar como el agente de reproducción más utilizado por los niños/as es la comunidad. Aunque cabe destacar la importancia de los otros agentes, que según el escenario son más o menos relevantes.

En el caso del escenario cercano, apreciamos que se otorga una importancia bastante notable al agente autoridad. Podríamos señalar a modo de interpretación, que esto nos estaría indicando que en este tipo de escenario, basado en una sociedad moderna y en la instrumentalidad de la norma, los niños/as utilizan como agentes de reproducción precisamente a formas organizadas de control social.

Tabla 37.-

**Agentes de Reproducción. Escenario Cercano**

Reificación, Reproducción, Resistencia RP reproducción social

Agente	comunidad	Recuento	103
		% de Reproducción	37,7%
autoridad		Recuento	70
		% de Reproducción	25,6%
familia o pareja		Recuento	44
		% de Reproducción	16,1%
cambio personal		Recuento	56
		% de Reproducción	20,5%

El caso contrario se presenta en los cuentos de escenario lejano. Aquí el agente autoridad pierde importancia y ocupa el último lugar. En cambio los agentes cambio personal y familia pasan a ser las dos categorías más

relevantes después del agente comunidad. Es interesante comparar el papel de la familia en uno y otro escenario. Al parecer en el escenario lejano, basado en una sociedad tradicional, la familia, agente de control más cercano a los sujetos, pasa a ocupar el lugar del agente autoridad, a lo menos a nivel distributivo (agente autoridad en escenario cercano 25,6%, agente familia en escenario lejano 22,4%).

Tabla 38.-

**Agentes de Reproducción. Escenario Lejano**

Reificación, Reproducción, Resistencia RP reproducción social

Agente	comunidad	Recuento	74
		% de Reproducción	33,8%
	autoridad	Recuento	32
		% de Reproducción	14,6%
	familia o pareja	Recuento	49
		% de Reproducción	22,4%
	cambio personal	Recuento	63
		% de Reproducción	28,8%

Respecto a los casos de resistencia sólo realizaremos un breve comentario general, tal como hemos señalado anteriormente trataremos este grupo desde una perspectiva cualitativa. Si bien no tiene mucho sentido hablar de los agentes en este tipo de cuentos, dado que no resultan ser efectivos en su intento de integración del personaje a la norma, creemos interesante al menos comentar cuáles fueron los agentes que más se presentaron en este tipo de relato.

Tabla 39.-

**Tipos de Agentes. Resistencia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos comunidad	10	41,7	41,7
autoridad	3	12,5	54,2
familia o pareja	1	4,2	58,3
cambio personal	6	25,0	83,3
animales	2	8,3	91,7
extranjeros	1	4,2	95,8
justicia inmanente	1	4,2	100,0
Total	24	100,0	

Como muestra la tabla anterior, predominan claramente los agentes internos sobre los externos, alcanzando un 83% de los casos de resistencia. Esto muestra como el mundo de lo posible predomina por sobre el mundo de lo insólito-maravilloso. Ahora bien, lo que es importante destacar es que todos estos agentes fracasan, ninguno logra su objetivo original de obtener la conformidad del personaje trasgresor a la norma. El agente más utilizado es la comunidad y en segundo lugar el cambio personal. Este segundo tipo de agente, debe ser entendido de una manera diferente, no se trata de un fracaso, pues no es una intervención desde fuera, sino que más bien un proceso de reflexión que lleva al personaje principal a derroteros distintos que los seguidos en los cuentos de reproducción. Los personajes en su reflexión redefinen el orden social y su forma de entenderlo no coincide con la del resto de la comunidad, de ahí la trasgresión. A veces esta reflexión pasa por una propuesta de un nuevo orden social o simplemente una reforma superficial del mismo, en otras en cambio se reafirma la trasgresión como una forma de resistencia. Veremos este tipo de oposiciones cuando más adelante analicemos un ejemplo de un cuento de resistencia desde una perspectiva cualitativa.

# Reificación, Reproducción y Resistencia. Una Mirada Cualitativa

---

En la sección anterior abordamos desde un punto de vista cuantitativo las características generales de los cuentos elaborados por los niños/as que participaron en esta tesis. Nos centramos en la definición del personaje principal y su relación con algunas de las variables independientes incluidas en nuestro diseño. También hemos realizado una primera exploración respecto al papel de los agentes externos e internos en los cuentos de reificación y reproducción, determinando los tipos de agente más utilizados en cada escenario. Sin embargo, hasta ahora, no hemos hecho más que dar una primera pincelada sobre cómo son estos cuentos en realidad. Para mostrar en mayor detalle las principales diferencias de cada uno de estos modelos necesitamos una mirada más profunda, es por esta razón que hemos escogido una metodología cualitativa para este objeto.

Antes de presentar la descripción cualitativa de los modelos de reificación, reproducción y resistencia y comentar algunos ejemplos ilustrativos de cada caso, es preciso aclarar que hemos tomado una decisión metodológica en el análisis de los mismos y que se diferencia con la estructura de análisis seguida en el apartado anterior. Si en la sección anterior analizamos los cuentos de escenario cercano y escenario lejano como dos grupos independientes, y que de hecho han sido tratados así en nuestro diseño de investigación, en este apartado analizaremos en forma conjunta los dos tipos de escenario. Esto se debe al hecho de que, desde una perspectiva cualitativa, no hemos encontrado diferencias



relevantes entre los modelos hallados en uno y otro tipo de escenario. En general, y tal como veremos más adelante en el apartado dedicado al análisis detallado de cada modelo, hallamos algunas estructuras de relato que se repiten en ambos escenarios. En otras palabras, las formas de reificar, reproducir y resistir en los cuentos de escenario cercano son similares a las dadas en los cuentos de escenario lejano.

Ahora comentaremos las principales características de los modelos de reificación, reproducción y resistencia. A fin de facilitar la comprensión de los mismos por parte del lector/a, hemos escogido un cuento ilustrativo para cada caso<sup>106</sup>. Analizaremos los elementos fundamentales de cada uno de estos cuentos, de esta forma introduciremos también algunos de los elementos que trataremos en mayor profundidad posteriormente.

## Modelo de Reificación

Tal como hemos comentado a lo largo de esta tesis, los cuentos de reificación comparten como rasgo común la naturalización de las normas. Hemos visto que esta naturalización de las normas se puede realizar de muy diversas formas, a través de la intervención de diferentes agentes externos. Si bien en el análisis cuantitativo observamos que el tipo de agente más utilizado en los casos de reificación era la justicia inmanente, nosotros hemos querido ilustrar nuestro modelo con un tipo de cuento

---

<sup>106</sup> Todos los cuentos presentados en esta tesis conservan la redacción y ortografía originalmente dada por los niños/as, son exactamente textuales. Sabemos que en algunos casos esto puede comportar problemas de comprensión, pero creemos que era importante ser absolutamente fieles al escrito original. Sólo en algunas ocasiones en las que consideramos que podían generarse confusiones, hemos apuntado entre paréntesis cuadrados [ ] notas aclaratorias. Para distinguir con claridad nuestras anotaciones de los relatos escritos por los niños/as, siempre utilizamos cursiva y comilla cuando hacemos referencia al texto original.

diferente, que a nuestro juicio refleja más adecuadamente la estructura de los relatos de reificación.

Los cuentos de reificación nos abren las puertas a un mundo paralelo al nuestro, un mundo que no es gobernado por los seres humanos sino que por fuerzas que están por encima de las instituciones sociales, es decir por fuerzas suprasociales. Esta alusión a un mundo paralelo, que se sale de la 'cotidianeidad', constituye una reificación de la realidad. Éste es precisamente el núcleo de este tipo de cuentos: la vinculación de la norma social a este mundo paralelo de carácter suprasocial, vinculación que se realiza a través de la intervención de los agentes externos que son los que propician la resolución del conflicto normativo planteado en el relato.

En este mundo paralelo suprasocial puede que los animales tengan comportamientos humanos o mágicos, se nos aparezcan figuras divinas (ya sea ligadas a la naturaleza o a alguna religión) o 'casualmente' nos veamos enfrentados a una situación extrema que nos parezca una suerte de 'castigo'. Dentro de este mundo paralelo, encontramos un tipo especial de mundo suprasocial que nos parece especialmente relevante en términos teóricos, y que hemos escogido aquí para poner sobre manifiesto las principales características de los casos de reificación, nos referimos a los cuentos en los que se utiliza el sueño como forma de naturalización de la norma.

Si bien en términos cuantitativos este tipo de cuentos no es especialmente numeroso (representa aproximadamente un 12% de los casos de reificación), nos parece significativo en términos cualitativos puesto que constituye una poderosa forma de construir un puente entre el mundo 'real' y el mundo suprasocial. A nuestro juicio, esta forma de naturalización es a la vez más sutil y efectiva que las empleadas en los

otros tipos de cuentos de reificación, pues juega con un elemento fundamental: *la posibilidad*.

Al igual que los casos de reificación con justicia inmanente (que sí son mayoritarios, alcanzando un 32%), los cuentos basados en sueños o viajes mágicos (hemos incluido a ambos en esta categoría) ligan a la norma al mundo social al mismo tiempo que al suprasocial y comparten un núcleo común: sitúan los hechos del cuento dentro de los márgenes de lo posible. En este sentido se distinguen claramente de los otros cuentos de reificación que introducen elementos que a lo menos permiten pensar en que todo es una ficción: los animales que hablan, los magos y sus varitas, los dioses de la naturaleza, etc. Todos estos elementos forman parte de un mundo que está mucho más cercano a la idea de ficción que a la de realidad. En cambio un sueño, un extraño accidente o suceso, eso se encuentra claramente dentro del marco socialmente construido como lo posible. Se trata de jugar con cosas reales, tangibles, posibles, que están a la vuelta de la esquina para cualquier sujeto, incluso nosotros/as. Es esta idea de 'posibilidad' la que permite la reificación de la norma y la realidad social.

Por estos motivos, hemos querido presentar el siguiente cuento como un ejemplo ilustrativo del modelo de reificación. Tal como podemos apreciar en el texto, el sueño constituye una prolongación posible de la realidad y precisamente en esta factibilidad se basa este mecanismo poderoso y a la vez sutil de reificación. Se trata de un tipo de agente externo impersonal, intangible que puede estar siempre presente en nuestras vidas y que sabemos –de hecho- que existe.

A través del sueño el sujeto experimenta las consecuencias de sus acciones o se le presentan personajes o situaciones intimidantes que

impelen al sujeto a desistir de su acción contra la norma. En muchos cuentos de este tipo se introducen frases, elementos, personajes que hacen que este vínculo entre el mundo visto en los sueños sea efectivamente una prolongación de la realidad: el encuentro 'casual' en la 'realidad' con uno de los personajes que se apareció en nuestro sueño, el hallazgo de un objeto especial que protagonizaba parte del sueño y que viene a ser una suerte de prueba que efectivamente todo eso sucedió 'de verdad', o bien una frase que resulta ser una suerte de 'guiño' en el relato y que nos hace pensar en que todo lo que hemos visto puede hacerse realidad, algún día.

El siguiente relato contiene una de estas frases-guiño que prolongan la acción del sueño en la realidad cotidiana del personaje. Hemos escogido además este cuento porque contiene otros agentes externos, lo que refuerza aún más el proceso de reificación dado en este caso.

(Sin título)

*“Carlos Felipe se fue a dormir y cuando estaba en sueño profundo de repente le vino un sueño.*

*El soñaba que se divertía jugando con las ardillas, descansaba en los bancos, y los pájaros lo cogían por los brazos y lo llevaban dando vueltas por el cielo pero de repente sono el despertador y el dijo que el sueño era una tontería.*

*Pero otra vez Carlos Felipe empezó a destrozar toda la ciudad y así él se vengaba del sueño.*

*Pero cuando por la noche se fue a dormir le aparecieron un diablo y un ángel el ángel le decía que cambies y el diablo le decía no sigue rompiendo y él aceptó más las palabras del diablo que las del ángel y él dijo que se fuese y se fue.*

*De repente por la mañana, él estaba dormido pero no sabía, vio que sus*

*padres se habían muerto y él se encontraba solo y no tenía dinero y no tenía donde caerse muerto y entonces decidió irse a dar vuelta haber donde podía dormir ya que la casa de sus [padres] se la habían quitado porque debían muchos meses.*

*Entonces pensando y pensando dijo pues me voy a dormir a un banco y entonces se encontró con una ardilla muerta pues recogió unos cartones y se tumbó en el suelo pero se lo encontró con la basura tirada y todo echo una porquería y dijo pues me hago una cabaña en los árboles pero fue y de repente se dio cuenta que las ramas estaban rotas y él se puso a chillar y a llorar y se dio cuenta de todo el mal que hizo.*

*A las 4:00 de la mañana decidió limpiar toda la ciudad de Marimbó y a las 10:00 por ahí acabó de limpiar toda la ciudad y empezó quitando las ramas del suelo, poniendo la papelera bien limpiando la basura del suelo y quitando a las ardillas de los bancos y a pintar los bancos para que no se noten las rayadas.*

*De repente por la tarde empezaron a crecer las ramas y a florecer los jardines las ardillas empezaron a revivirse y toda la ciudad volvía a ser como antes y otra cosa que también revivió fue la vida de sus padres y se los encontró en el parque y le dieron otra vez su casa y así aprendió a respetar la ley del Marimbó.*

*Ten cuidado, no te pase.*

*(Caso 133, Hombre, 13 Años, Escuela Laica, Nivel Socioeconómico Bajo)*

Vemos como en este relato interviene en tres ocasiones el agente externo impersonal sueño, y a través de él intervienen otros agentes externos, como el caso de las figuras divinas que aparecen en el relato.

En la primera parte el personaje tiene un sueño agradable en el que se ve a sí mismo conviviendo pacífica y alegremente con los animales y plantas del parque. Estas imágenes constituyen un intento de convencer al sujeto

a través de un refuerzo positivo. Se trata de una primera oportunidad de enmienda que el personaje desecha considerándola una “tontería”.

Comienza entonces una segunda parte del relato en el que el personaje vuelve a repetir sus actos de trasgresión, esta vez como “venganza” contra el propio sueño. Nuevamente a la hora de dormir, se aparecen dos figuras representando el bien y el mal, un ángel y un diablo. Se trata de una segunda oportunidad que el personaje vuelve a desperdiciar al desoír los consejos y advertencias del ángel.

A la mañana siguiente, al ‘despertar’ se encuentra con una ‘realidad’ catastrófica, para el personaje es real porque no se da cuenta de que forma parte de una pesadilla. Sus padres han muerto y él se encuentra en la calle y sin dinero. En esta situación desesperada el personaje acude al parque, el que, a pesar de su odio, es ahora su único refugio. Pero, el parque está destrozado y sucio, a consecuencia de sus propias acciones, y no puede descansar en él. Atrapado en un infierno que él mismo ha creado, solo y desesperado, el personaje explota en un grito de arrepentimiento.

Comienza la tarea de reparación de los daños ocasionados, muy común en los relatos de los niños/as. Esta tarea es presentada como ardua y difícil, lo que se simboliza en el relato mediante las largas horas que debe invertir el personaje en esta labor. Si hiciéramos un símil con la doctrina católica nos encontraríamos ante la secuencia clásica contrición-penitencia. Unas cuantas horas después, tras completar el acto de ‘penitencia’, repentina y mágicamente todo comienza a revivir: los árboles y plantas vuelven a crecer, los animales tornan a la vida, y la ciudad recupera su normalidad. En esta suerte de milagro vuelven a la vida

también sus padres, con lo que el personaje recupera su antigua 'realidad'.

La pesadilla al fin se ha disipado, dejando al personaje absolutamente arrepentido de su actitud anterior. Es en esta tercera oportunidad, en la que se utiliza un refuerzo negativo, cuando se produce el cambio en el personaje. Llama la atención el número tres, muy común en la estructura de pruebas en los cuentos, como apuntara PROPP (1985).

Finalmente el autor nos advierte con una última frase el mensaje de este cuento "*ten cuidado, no te pase*". En estas palabras queda claramente reflejada la idea de posibilidad de la que hemos hablado al principio de este apartado. La experiencia que ha vivido el personaje y que constituye una suerte de castigo proveniente del mundo suprasocial, puede sucederle a cualquiera, incluso al lector/a, de ahí la sabia advertencia del autor.

Esta frase se sale del relato e interpela directamente al posible lector/a, otro de los componentes fundamentales de los cuentos tipo MDCl. Tal como señalamos en nuestro marco teórico estos cuentos contienen un dispositivo de control que nosotros hemos denominado **panóptico simbólico**. Esta alusión directa al lector/a nos deja claro que el panóptico simbólico de este cuento no se halla destinado únicamente al control de los personajes encerrados en el texto, sino que, y especialmente, hacia los sujetos lectores/as fuera del texto.

# Modelo de Reproducción

Los cuentos de reproducción tienen una estructura completamente diferente a la que acabamos de ver en el anterior relato. En este tipo de cuentos no se produce ningún tipo de reificación, la realidad se presenta tal como es, es decir como una construcción social. Ahora bien toda la historia constituye en sí una reafirmación ideológica del orden social propuesto por el relato, de ahí que hablemos de cuentos de reproducción. En este tipo de cuentos los 'malos' son siempre castigados o redimidos.

No hay una repetición de la estructura del MDCl en cuanto al proceso de reificación, pero sí aparecen la mayoría de los otros componentes del MDCl: rito de paso, marca purificadora y contrición, conformidad/conversión. La única diferencia entre ambos modelos, importante desde un punto de vista teórico, se halla en la representación de la norma. En este tipo de cuentos la referencia al mundo social permite garantizar la readaptación del personaje. No es necesario recurrir a la vinculación de la norma con un mundo suprasocial: la fuerza de las instituciones sociales y de la comunidad son suficientemente disuasivas contra los posibles trasgresores del orden social.

La norma aparece vinculada a la comunidad sin necesidad de hacer referencia a agentes externos. En cambio en la estructura de los cuentos de reificación vemos que el elemento central es precisamente la vinculación de la norma a un mundo paralelo suprasocial, lo que hace que las normas, y sus vigilantes, estén por encima de lo social. Las normas siempre resultan ser 'algo más que humanas'. Las normas en los cuentos de reproducción no necesitan de esta fuente de legitimación y poder externa. Son fuertes en la medida en que forman parte fundamental de la identidad de la comunidad o que las instituciones sociales que la



resguardan poseen eficientes instrumentos de control para evitar y repeler la trasgresión. En otras palabras, la fuerza de las normas radica en su fundamento, lo social.

No obstante lo anterior, y a pesar de que reconocemos la obvia diferencia con respecto a los cuentos de reificación, estos relatos constituyen una reafirmación bastante acrítica del orden social, aceptado tal y como es, sin cuestionamientos ni modificaciones. Es por este motivo que nos hemos referido a estos cuentos no reificados como cuentos de reproducción del orden social. Se trata en cierta forma de una derrota del MDCl en cuanto a su objetivo de reificar la realidad social, pero ciertamente constituyen un triunfo en cuanto a la reafirmación ideológica de los valores contenidos en el cuento. Si los cuentos de reificación repiten el esquema del MDCl a nivel estructural, los cuentos de reproducción lo hacen a un nivel ideológico. Recordemos que el MDCl tiene tanto un componente estructural como un componente ideológico, ambos son importantes, ambos constituyen el MDCl, ambos forman parte de este sutil dispositivo de control.

El caso que hemos seleccionado como representativo de los cuentos de reproducción nos permitirá ilustrar con bastante claridad las principales características de este tipo de relatos. Los cuentos de reproducción se caracterizan por la importancia que tienen en el relato la comunidad y las instituciones sociales. A veces estos dos tipos de agente actúan de manera conjunta, en otros casos interviene la comunidad como un todo sin organización o bien intervienen instituciones sociales específicas como la familia, la policía, el alcalde, el consejo de ancianos, etc. Todos estos cuentos comparten el mismo núcleo común: la norma se halla vinculada estrictamente a un marco social y es en este contexto en el que se resuelve el dilema normativo desplegado en el relato.

El cuento que presentamos a continuación tiene la particularidad de reunir en un mismo relato ambos agentes: comunidad –representada por el grupo de pares- y mecanismos de control social formal, representada por las figuras de la policía y el alcalde de la ciudad. Hemos considerado este cuento como un caso representativo de reproducción del orden social.

(Sin título)

*“El chico vió que sus amigos le dejaron de lado por todo lo que había hecho. Cuando pasó por el lado de sus ex-compañeros y amigos Xani iba viendo que se metían con él insultándole y diciéndole de todo. Cuando Xani llegó a casa se puso a llorar porque los que habían sido sus amigos de toda la vida ya no lo eran. Al cabo de 5 minutos dejó de llorar y reflexionó de lo que había hecho y pensó que lo mejor era arreglar todos los desperfectos que había causado y unas arregladas el chico volvió por el parque, y los niños le dijeron, que ahora lo que había echo ya no tenía arreglo. Xani entonces les dijo que le diesen una oportunidad, pero no se la coincidieron [concedieron]. Cuando se fue del parque casi llorando un niño le empujó y se calló sobre unas plantas tan bonitas que eran las preferidas del pueblo. Entonces el se fue corriendo a la casita del jardinero a coger todo lo necesario para que esas plantas reviviesen, fue corriendo y las atendió tan cuidadosamente que sus amigos tan extrañados se quedaron pasmados al ver la delicadeza con que las cogía y las curaba. Enseguida vino la policía a ver lo sucedido y vio lo que pasó. Rapidamente uno de los policías se fue a avisar al alcalde para que viese que estaba haciendo el chico. Al acabar Xani el alcalde le pidió muchas gracias y le dijo que mañana haría una rueda de prensa para decir lo que había echo. A Xani le pareció bien.*

*Al día siguiente al saber la noticia toda la gente le llamaba por teléfono por el error que había cometido y aceptaban sus disculpas. El alcalde le llamó para decirle que esas plantas tan bonitas, que eran las plantas que representaban al pueblo habían sobrevivido. Él muy contento le contestó que gracias por haberselo dicho. Pero el alcalde no acabó aquí sinó que le dijo que le nombraría jefe de ese parque por el gesto tan generoso que*

*había hecho al pueblo. Desde ese día Xani volvió a ser el de antes”.*

(Caso 624, Hombre, 13 AÑOS, Escuela Católica, Nivel Socioeconómico Alto)

Tal como podemos ver en este relato ocupa un papel fundamental la comunidad, especialmente el grupo de pares. Este agente interviene a través de la sanción. Es muy importante destacar el hecho de que se trata de un tipo de sanción social. No se trata de una sanción punitiva, como sería por ejemplo la cárcel, ni de una sanción restitutiva, como sería la reparación de los daños ocasionados (ya sea materialmente o a través de pago de los costos correspondientes). El tipo de sanción utilizado en este relato es claramente una sanción de carácter social. Vemos como el personaje del cuento se ve sometido a un aislamiento social por parte de sus pares y a una ridiculización a través de insultos y todo tipo de improperios. El personaje se siente muy arrepentido y necesita la aceptación de la comunidad, sobre todo de su grupo de amigos, y decide enmendar su conducta. A pesar de las buenas intenciones del personaje quien se esfuerza en ser como los demás y ser aceptado entre ‘los suyos’, vuelve a sentir el rechazo de la comunidad.

Sólo un gesto heroico, sobresaliente, una prueba, muy típica en la estructura de los cuentos tal como los describiera PROPP (1985), puede sacar al personaje de la situación en la que se encuentra. ‘Casualmente’ cae sobre unas flores especiales, el símbolo de la ciudad. Consciente de lo que ha hecho y a pesar de que parece ser una misión imposible de realizar, el personaje lo intenta y pone lo mejor de sí en esta acción de reparación, que viene a contrarrestar todas las acciones pasadas de transgresión.

La comunidad, esta vez representada no sólo por el grupo de pares sino que por una de sus instituciones de control social como es la policía, ven este gesto como un acto especial, capaz de demostrar la virtud, hasta ahora oculta, del personaje *“y las atendió tan cuidadosamente que sus amigos tan extrañados se quedaron pasmados al ver la delicadeza con que las cogía y las curaba”*. Con este acto el personaje por fin logra lo que estaba buscando al comienzo del relato: ser aceptado, ser considerado como uno más de la ciudad.

Finalmente, podemos ver como el ex-trasgresor pasa a convertirse en un héroe, dentro de nuestra clasificación específicamente en un paladín, un defensor de la norma. *“[El alcalde] le dijo que le nombraría jefe de ese parque por el gesto tan generoso que había hecho al pueblo”*

Tal como hemos podido observar este cuento es en todo el sentido de la palabra un cuento de reproducción. Todo el relato constituye una afirmación del orden social presentado en el cuento. Es más, el autor no se conforma simplemente con lograr la conformidad del personaje a la norma. El personaje experimenta un proceso de conversión que lo transforma no en un simple ciudadano que acata la norma, sino que en un individuo que sobresale del resto, un defensor y representante de la ley. Efectivamente, nos encontramos ante un cuento donde ganan ‘los buenos’, ‘el malo’ es castigado y su redención lo lleva a convertirse en un auténtico paladín de la comunidad y el orden social que la sostiene.

## Modelo de Resistencia

Los casos de resistencia en este marco de total reproducción del orden social e incluso de reificación del mismo, resultan ser bastante desconcertantes. Tal como hemos visto en tablas anteriores se trata de un número de casos prácticamente insignificante en términos estadísticos pues no representan más que 2.7% del total de la muestra, sólo 24 casos de 896 (teniendo en cuenta los cuentos correspondientes a los dos escenarios). Pero, obviamente, desde una perspectiva teórica y cualitativa estos casos son indudablemente valiosísimos para nuestra investigación.

Tal como hemos comentado antes, debido a la escasez de los casos que conforman este grupo no hemos podido determinar con claridad el perfil del tipo de estudiantes que tiende a la resistencia, aunque sí hemos hallado una cierta asociación entre este tipo de cuentos y las variables género y años de escolarización. Debido a la importancia teórica de estos cuentos, comentaremos estos casos en una sección aparte. Si bien desde una perspectiva cuantitativa, obviamente nuestros planteamientos al respecto no tienen ninguna pretensión de ser concluyentes, sí al menos constituyen una primera aproximación a este conjunto de casos, los que trataremos en mayor profundidad desde una perspectiva cualitativa.

Tal como veremos más adelante, los casos de resistencia no responden a un modelo único, ni tampoco pueden ser asociados al modelo de ritos de paso de VAN GENNEP que hemos empleado como guía en el análisis cualitativo de los casos de reificación y de reproducción. La resistencia es claramente algo diferente que desconcierta y constituye un desafío para la investigación.

Dadas estas circunstancias, es difícil encontrar un único cuento representativo de todos los casos de resistencia, ya que puede ser representada de muy diversas formas: el personaje continúa trasgrediendo la norma a pesar de la intervención de los agentes (internos o externos), el personaje logra reformar en parte la norma, el personaje inicia una verdadera revolución en la que el orden presentado en el cuento es trastocado en incluso derrocado.

Si bien se trata claramente de cuentos que no reproducen al MDCI ni a nivel de estructura (reificación) ni a nivel ideológico (reproducción) sería simplista pensar que todos estos cuentos corresponden al triunfo de los 'malos', aunque en algunos relatos sea precisamente eso lo que ocurre. En muchos de los relatos que hemos clasificado como de resistencia, específicamente los de reforma o revolución, los ejes del bien y del mal son re-trazados por los autores/as. Los niños/as no identifican en este caso la ley con lo bueno, y en algunas ocasiones la representan como mala o injusta. Esto nos revela una forma de representación de la norma que no sólo se comprende como una construcción social, algo que ya habíamos apreciado en los casos de reproducción, sino además como algo no necesariamente perfecto, y por lo tanto modificable.

Así pues, y a modo preliminar, podríamos dividir los casos de resistencia en dos grandes grupos: 'el triunfo de los malos' y la 'constitución de un nuevo orden social'. Daremos más detalles de esta clasificación más adelante, en el apartado dedicado a los modelos cualitativos de la reificación, la reproducción y la resistencia. Sólo hemos mencionado esta división para presentar el siguiente cuento, en el que el orden social presentado originalmente en el texto es cuestionado y modificado por la autora.

La ciutat de Babalà cambia

*“Els babalins van decidir anar a parlar amb ella per a esbrinar perquè es comportava d’aquella manera. Després d’un munt de preguntes, l’Abril, va explicar el per què dels seus actes.*

*El que succeïa a l’Abril era que se sentia lligada, no tenia llibertat. Sempre havia de complir la mateixa llei i això, a ella, no li agradava. Per què es tenia que donar una imatge diferent a la que potser era en realitat?*

*Potser, aquells maravillosos parcs, si no fos per la llei, estarien bruts i això demostrava que es donava aquesta imatge per quedar bé.*

*Com que per ella el més important era l’interior i se’n adonava de que la ciutat de Babalà era molt superficial i que quan algú era, actuava, parlava o pensava diferent als altres era discriminat, va decidir no complir la llei i destruir els parcs.*

*A ella, això li sabia greu, sobretot pels pobres animalets que hi habitaven, però lluitava pel que ella creia, pels seus ideals.*

*Els babalins, en sentir la història de l’Abril, es van adonar de que en certa manera, ella tenia raó.*

*Així que, van decidir actuar i fer-ne alguna cosa al respecte:*

*Van seguir mantenint la llei, però la societat va canviar es va convertir en una societat oberta i que acceptava a tothom, són com són, d’un color o d’un altre, d’un sexe o d’un altre, amb una edat o una altra...*

*Des d’alshores, la ciutat de Babalà, si que va tenir encant, i més que mai ja que era bonica per fora, però també per l’interior, és a dir els seus ciutadans, ja que tot i tothom tenia molta més personalitat”*

(Caso 843, Mujer, 14 Años, Escuela Laica, Nivel Socioeconómico Alto)

Hemos escogido este cuento para presentar nuestros casos de resistencia, aunque tal como hemos advertido más arriba no pretendemos con este único caso dar cuenta de toda la complejidad que representa

este tipo de cuentos. Hemos querido resaltar un aspecto específico de los cuentos de resistencia y que en este relato se hace bastante evidente, nos referimos a la representación de la norma.

En el cuento anterior podemos ver que el eje bien-mal no se corresponde con el de orden legal-transgresión. En este cuento la autora nos presenta una crítica bastante contundente al orden social planteado en el relato. Así la transgresión es redefinida como rebeldía y tiene una connotación claramente positiva "*lluitava pel que ella creia, pels seus ideals*". La ley y sus defensores, por el contrario, son representados de manera negativa. Los seguidores de la ley son mostrados en este cuento como hipócritas. La ley esconde una sociedad basada en el doble estándar, es tan sólo una gran pantalla que oculta la sociedad real: "*Es donava aquesta imatge per quedar bé*". Tal como se aprecia en el relato existe un conflicto entre lo real y lo aparente. Para la protagonista de este cuento la ley sólo alimenta una imagen de la ciudad que es superficial, aparente. Las supuestas 'maravillas' de Babalà esconden en realidad una sociedad profundamente cerrada y discriminadora, esconden desigualdad. Todos los que son considerados 'diferentes', como elige ser la propia protagonista, no encuentran espacio en este orden social estanco. Precisamente porque estas personas intentan ser reales, auténticas y dejar de lado el mundo de las apariencias y de lo políticamente correcto, se ven confrontados a este orden basado en la apariencia, en la imagen. Por esta razón la protagonista de este cuento se rebela contra la ley, una de las manifestaciones más claras de esta contradicción. Se trata claramente de un acto de rebeldía, de oposición.

Al final del relato se produce una redefinición de lo correcto y lo incorrecto, en la que por fin se resuelve esta contradicción entre realidad y apariencia, que permite a la sociedad abrirse a la diferencia. Es interesante apuntar que la ley en cuestión no es transformada; no, al



menos a nivel de su contenido, pero sí a nivel de su significación. Deja de representar una simple pantalla que oculta las desigualdades de la sociedad real. La norma ha cambiado en cuanto a su representación, ahora reconoce la existencia de un mundo diverso *“es va convertir en una societat oberta i que acceptaba a tothom, són com són, d’un color o d’un altre, d’un sexe o d’un altre, amb una edad o una altra...”*



# Perfiles de Reificación y Reproducción. Nivel Distributivo

---

Producción y Análisis de los Resultados.-

Capítulo 11.



# LOS PERFILES DE LA REIFICACIÓN y LA REPRODUCCIÓN. ANÁLISIS CUANTITATIVO

---

En este apartado realizaremos un primer análisis de nuestros datos desde una perspectiva cuantitativa. Intentaremos dar respuesta a una de las preguntas centrales de nuestro problema de investigación: *¿Quiénes son los/as que reifican, reproducen o resisten con mayor frecuencia al MDCI?* El lector/a recordará que ésta era la pregunta principal de nuestra tesis desde el punto de vista cuantitativo. Aunque, tal como señalamos en el capítulo 7 'El proceso de investigar' ambas preguntas, cuantitativa y cualitativa, fueron abordadas desde una perspectiva mixta y complejizadora, lo que nos ha permitido construir un puente entre ambas perspectivas metodológicas.

Tal como hemos indicado en secciones anteriores, nuestro análisis cuantitativo se halla centrado en los casos de reificación y reproducción, debido al escaso número de casos de resistencia que encontramos en nuestra muestra. También, hemos tenido en cuenta en este análisis el papel de nuestra variable interviniente en el diseño de la investigación, de ahí que todo nuestro proceso de análisis se haya realizado a partir de una segmentación de la base de datos según el tipo de escenario empleado en el cuento. Por tanto, el lector/a debe tener en cuenta que el análisis que presentamos en estas páginas excluye los casos de resistencia, lo que implica que nuestra muestra se ha reducido a 872 casos (nuestra muestra original era  $n = 896$ ) y que ésta se halla dividida según tipo de escenario. Tal como podemos ver en la siguiente tabla, de estos 872

casos, el 47,8% corresponden a casos de escenario cercano y el 52,2% a escenario lejano; y el 43,6% a casos de reificación y el 56,4% a reproducción. Los casos de resistencia excluidos de este análisis, serán explorados posteriormente en un apartado específico.

Tabla 40.-

**Reificación y Reproducción según Tipo de Escenario**

		Dimensión Proximidad		Total
		Lejanía		
		Cercano	Lejano	
Reificación	Recuento	144	236	380
	% del total	16,5%	27,1%	43,6%
Reproduccion Social	Recuento	273	219	492
	% del total	31,3%	25,1%	56,4%
Total	Recuento	417	455	872
	% del total	47,8%	52,2%	100,0%

Se excluyen los casos de Resistencia

En la búsqueda del perfil del estudiante que tiende a la reificación o a la reproducción, hemos considerado las siguientes variables independientes, todas ellas se hallan relacionadas con las hipótesis cuantitativas que mencionamos en el apartado metodológico de la tesis:

- Género (hombre, mujer)
- Curso (4º de EP y 2º de ESO, mediante esta variable tenemos en cuenta las variables: edad y años de escolarización)
- Nivel Socioeconómico (alto y bajo)
- Ideología de la Escuela (católica y laica)

Desde un punto de vista estadístico, y teniendo en cuenta el nivel de medición de las variables estudiadas, el tipo de prueba de hipótesis adecuado para este caso es el chi-cuadrado. Hemos estudiado mediante

esta prueba la asociación entre nuestra variable dependiente (relación con el MDCl) y las variables que mencionamos anteriormente. En las siguientes páginas presentamos los principales resultados de dicho análisis, que se ha realizado en forma separada para cada tipo de escenario, como si se tratase de muestras independientes.

## Reificación y Reproducción en el Escenario Cercano. Análisis de las Variables.

El análisis que presentamos en estas páginas tiene como objetivo construir un perfil para el escenario cercano que señale las principales características del tipo de estudiantes que tiende hacia la reificación o hacia la reproducción dentro del contexto específico de este tipo de escenario. Para los procedimientos de análisis de esta sección hemos aislado los casos de reificación y reproducción correspondientes a este escenario y hemos excluido los casos de resistencia, los que serán analizados más adelante desde una perspectiva cualitativa. Esto implica que de la submuestra de 872 casos, trabajaremos con un total de 417 casos (47,8%), todos correspondientes al escenario cercano.

En términos generales, tal como hemos señalado más arriba, esperábamos hallar una proporción de casos de reproducción mayor que la presentada en el escenario lejano. Esta diferencia fue claramente significativa, según pudimos comprobar en el capítulo 10. Según se muestra en la siguiente tabla la distribución reificación/reproducción presentada en cada escenario es claramente diferente 34,5%/65,5% y 51,9%/48,1%, respectivamente. Esta diferencia estaría asociada a las características propias de cada escenario, que según nuestra hipótesis general propiciarían la reificación en el escenario lejano y la reproducción en el escenario cercano.

Tabla 41.-

**Reificación y Reproducción según Dimensión Proximidad Lejanía**

		Dimensión Proximidad Lejanía		Total
		Cercano	Lejano	
RF	Recuento	144	236	380
	% de Dimensión Proximidad Lejanía	34,5%	51,9%	43,6%
RP	Recuento	273	219	492
	% de Dimensión Proximidad Lejanía	65,5%	48,1%	56,4%
Total	Recuento	417	455	872
	% de Dimensión Proximidad Lejanía	100,0%	100,0%	100,0%

Se excluyen casos de Resistencia

Ahora bien, la pregunta que nos hacemos ahora es bajo qué condiciones se produce dicha tendencia. Es decir, *¿bajo qué condiciones se da con mayor frecuencia la reificación o la reproducción?*, o lo que es lo mismo *¿cuál es el perfil del estudiante que se inclina por uno u otro tipo de final?* Tanto la reificación como la reproducción constituyen una forma de reafirmación del MDCl, aunque en un nivel diferente. La reificación implica una reafirmación del MDCl tanto a nivel estructural (específicamente en lo que se refiere a la utilización de agentes externos) como a nivel ideológico (contenido valórico del cuento), mientras que la reproducción, por su parte, sólo implica una reafirmación de este último nivel. Lo que nos preguntamos aquí es básicamente cuáles son las condiciones de efectividad del dispositivo MDCl y cómo se relaciona éste con nuestras variables explicativas: género, año cursado, ideología religiosa y nivel socioeconómico.

En las siguientes páginas, analizaremos nuestros datos en función de las hipótesis cuantitativas y las variables explicativas que hemos considerado en nuestro diseño de investigación. Presentaremos estos resultados



combinando, por una parte, el análisis estadístico y las pruebas de hipótesis necesarias para la verificación de la asociación entre variables, y, por la otra, la interpretación teórica de dichos resultados. Hemos organizado nuestro análisis en cinco apartados en los que expondremos el estudio de la relación entre variables y su interpretación teórica:

En el primer apartado, expondremos nuestro principal hallazgo respecto al escenario cercano: la asociación entre la variable año cursado y nuestra variable dependiente, la relación con el MDCI. En dicha sección comprobaremos la importancia de los años de escolarización en la explicación de la reificación y la reproducción del mensaje disciplinario de los cuentos infantiles. Nuestros datos indican que la hipótesis pedagógica se impone sobre la hipótesis psicológica y que a más años de escolarización se produce una mayor tendencia a la reificación. En los siguientes apartados analizaremos en mayor profundidad dicha tendencia, nos preguntaremos *¿por qué los estudiantes de 2ºESO muestran una mayor proporción de casos de reificación que los estudiantes de 4ºEP?* e intentaremos determinar *¿qué grupos de estudiantes son más vulnerables al mensaje disciplinario de los cuentos?* Tal como podrá comprobar el lector/a, más adelante, el MDCI penetra con más fuerza en tres grandes grupos: las mujeres, los estudiantes de clase trabajadora y los estudiantes de escuela de ideología católica.

Desde la perspectiva teórica, este hallazgo, nos llevará a plantearnos la escuela como un espacio de control social. En este sentido entenderemos el proceso de escolarización como un proceso de adoctrinamiento y disciplina. Este será el tema que analizaremos en la segunda sección: la relación de la institución escolar con el proceso de control social. Revisaremos, en primer lugar, el proceso de construcción del sujeto moderno y su relación con las nuevas formas de control social. En este análisis, centraremos nuestra atención en la función de la disciplina y en

cómo ésta ha ido paulatinamente penetrando en los cuerpos hasta convertirse en autodisciplina. En segundo lugar, veremos cómo la escuela, a través del proceso de escolarización obligatoria, ha ocupado un papel central en la formación del sujeto moderno y en la construcción de la sociedad disciplinaria.

En los tres apartados siguientes veremos cómo este proceso de adoctrinamiento y disciplina ha sido particularmente eficiente en cierto grupo de estudiantes. A la luz de nuestros resultados, analizaremos el proceso de adoctrinamiento y disciplina de tres grandes grupos: los estudiantes de clase trabajadora, las mujeres y los estudiantes de escuelas de ideología religiosa católica. Veremos cómo, la escuela, como parte de sus funciones de control social, ha contribuido a la formación y disciplina del proletariado, a la domesticación y subordinación de las mujeres, y, en el caso específico de las escuelas de ideología religiosa católica, a la extensión de una concepción dualizada, ingenua y pasiva del mundo (GRAMSCI, 1981a).

Finalmente, y para facilitar la comprensión del lector/a sobre el análisis realizado en esta sección, presentaremos en la última página un resumen de nuestros resultados para el escenario cercano en un mapa conceptual.

## La hipótesis psicológica v/s la hipótesis pedagógica. La importancia de la función disciplinaria de la escuela y la escolarización como proceso de adoctrinamiento y disciplina

Tras analizar tanto el caso de la reificación como el de la reproducción en el escenario cercano, hemos podido determinar cuáles son las principales variables que intervienen en la elección de uno u otro tipo de final de relato. Las pruebas de chi cuadrado aplicadas a cada una de nuestras variables independientes (género, curso, etc.) respecto a nuestra variable dependiente, relación con el MDCl, nos han permitido identificar los factores que explicarían la reificación y la reproducción.

En el caso del escenario cercano, la variable independiente que ha resultado tener una relación claramente significativa con el MDCl ha sido el año cursado. Recordemos aquí que esta variable era un indicador de dos variables de nuestro diseño: edad y años de escolarización. Tal como señalamos en nuestro marco metodológico habíamos planteado dos hipótesis respecto a esta variable.

La primera hipótesis se basaba en la teoría psicosocial del desarrollo del juicio moral de KOHLBERG (1992, 1997) y PIAGET (1984). Según esta teoría esperábamos que los estudiantes de 4ºEP presentaran una mayor proporción de casos de reificación que los estudiantes de 2ºESO, esto debido a que la mayoría de los estudiantes de este grupo se encontrarían aún en la etapa de *moral preconvencional*, en la que las normas aún no son percibidas como parte de un contrato social. Según los estudios de estos autores los niños/as comienzan a dejar esta etapa preconvencional

(heterónoma en PIAGET) aproximadamente a los 10-11 años<sup>107</sup>, por lo que muchos de los estudiantes de este nivel que participaron en nuestro estudio se encontrarían aún en ella<sup>108</sup>.

Los niños/as en la etapa de *moral preconvenicional-heterónoma*, 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*". Para los niños/as con moral heterónoma las normas son prácticamente algo objetivo, que existe por sí mismo e independientemente de la consciencia del individuo. Para el niño las normas y valores se imponen como algo realmente existente: hay que cumplir las normas porque lo manda la autoridad, sin que quepa una posible discusión al respecto (relación de heteronimia). Las reglas existen de un modo absoluto, sin matices o interpretaciones posibles. 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, de una convención, de un juego social.

Como podemos ver existe *una correspondencia bastante clara entre la moral preconvenicional-heterónoma y la forma reificada que adquiere la norma en los cuentos con MDCl*. Es por esta razón que esperábamos una mayor proporción de casos de reificación entre los niños/as de 4ºEP

---

<sup>107</sup> Ni KOHLBERG ni PIAGET señalan una edad específica respecto al paso de una moral a otra. Sin embargo, se puede señalar los 10-11 años como una suerte de frontera, pues ambos autores relacionan el desarrollo del juicio moral con el desarrollo cognitivo del niño. Se espera una cierta correspondencia entre el estadio de operaciones concretas y este tipo de moral. Mientras que el estadio de las operaciones formales estaría acompañado en el plano de desarrollo del juicio moral con el paso al estadio convencional o de moral autónoma. Los estudiantes de 2º de ESO, entre 13 y 14 años, se hallarían en este último estadio.

<sup>108</sup> La mayoría de los estudiantes tenían 9 años (57%) mientras que el resto habían cumplido recientemente los 10 años (43%). Respecto a la relación con el EDCI, no se detectaron diferencias significativas entre estas dos edades, ambos grupos tenían una proporción similar de casos de reificación y reproducción.

en contraste con los de 2°ESO, en los que se debía presentar una tendencia mayor a la reproducción.

La segunda hipótesis, por su parte, estaba basada en algunas de las teorías de la sociología de la educación, específicamente en la pedagogía crítica. Entendemos aquí como pedagogía crítica a las teorías que han puesto en cuestión la institución escuela, especialmente en lo que se refiere a su función de movilidad social. No sólo pensamos en autores como BOWLES y GINTIS (1985) o como BOURDIEU y PASSERON (1977), que nos han enseñado cómo la escuela contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales, o en autores como GIROUX (1992, 1990), WILLIS (1988), APPLE (1986) o ANYON (1981) que nos han mostrado que los actores no son solamente sujetos sujetos a estas estructuras; sino que también, y especialmente, en autores como ILLICH (1975; 1978) y FREIRE (2002 a y b) que han traspasado su discurso crítico a propuestas educativas concretas para resistir dicha reproducción. En términos generales, estos autores nos proponen una visión crítica de la escuela que pone directamente bajo sospecha sus pretensiones liberadoras e igualitarias. La escuela es una institución que contribuye a la reproducción de las desigualdades y del orden social establecido. Desde esta perspectiva la escuela es un espacio de adoctrinamiento y disciplina que promueve el ajuste acrítico de los sujetos al orden social. Tomando como marco interpretativo estas teorías, esperábamos que se produjera una mayor proporción de casos de reificación en los estudiantes de 2°ESO que en los de 4°EP. Entendíamos que el mayor tiempo de escolarización de los estudiantes supondría una mayor interiorización de los valores y normas de la escuela, dado que habrían estado expuestos más tiempo al proceso de adoctrinamiento y disciplina escolar.

Tal como podemos ver, se trata de hipótesis contrarias. Nuestra intención era contrastar empíricamente estas dos teorías y determinar cuál de estas dos hipótesis nos proporcionaba una explicación más adecuada respecto a la reificación, reproducción y resistencia al MDCl. En la siguiente tabla podemos ver como nuestros datos apuntan hacia la segunda de estas explicaciones teóricas. Los estudiantes de 2°ESO muestran una proporción de casos de reificación bastante mayor que la que presentan los estudiantes de 4°EP.

Tabla 42.-

**Reificación y Reproducción según Curso  
Escenario Cercano**

		Curso		Total
		4 EP	2 ESO	
RF reificación	Recuento	59	85	144
	Frec. esperada	69,1	74,9	144,0
	% de Curso	29,5%	39,2%	34,5%
RP reproduccion social	Recuento	141	132	273
	Frec. esperada	130,9	142,1	273,0
	% de Curso	70,5%	60,8%	65,5%
Total	Recuento	200	217	417
	Frec. esperada	200,0	217,0	417,0
	% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Los estudiantes de 2°ESO muestran una tendencia a la reificación que supera en 10 puntos a la que presentan los estudiantes de 4°EP. Esta diferencia es estadísticamente significativa (Sig. = 0,038). Esto nos indica que los estudiantes que tienen más años de escolarización muestran una mayor predisposición a la reificación. Según lo anterior, el desarrollo del juicio moral no parece estar relacionado con la reproducción o la resistencia. Los estudiantes de 2°ESO que, según su edad, se encuentran en un estadio superior de desarrollo del juicio moral tienen una visión más reificada de la norma que sus compañeros/as de menor edad.

Este hallazgo tiene una especial relevancia desde un punto de vista teórico: la hipótesis pedagógica se impone sobre la hipótesis psicológica, la pregunta es *¿por qué? ¿Por qué estudiantes de 2ºESO, que se supone que deberían poseer una moral autónoma, muestran en sus relatos una comprensión acrítica y reificada de la norma?* La respuesta a nuestro entender, la podemos encontrar en los planteamientos de autores como FREIRE, ILLICH y FOUCAULT. La escolarización, desde la perspectiva de dichos autores, consiste en un largo **proceso de adoctrinamiento y disciplina** que penetra poco a poco en los estudiantes hasta moldearlos desde dentro. La escuela es uno de los tantos engranajes que pone en funcionamiento el complejo sistema de control social desplegado por la sociedad moderna. Un sistema de control social basado en la vigilancia más que en el castigo, en el autocontrol más que en el control externo y en donde la disciplina cumple un papel fundamental.

Nuestros datos indican que a más años de escolarización se presenta una mayor tendencia a la reificación, la pregunta que cabría hacerse ahora es *¿bajo qué condiciones se mantiene dicha tendencia?* En otras palabras, queremos saber *¿en qué grupos de estudiantes de 2ºESO penetra con más fuerza el mensaje disciplinario de los cuentos infantiles?* Tal como veremos en las siguientes páginas, nuestros datos nos indican la existencia de tres grupos de niños/**as especialmente vulnerables** a este mensaje: los **estudiantes de clase trabajadora, las mujeres y los estudiantes de escuelas de ideología religiosa católica.**

Intentaremos explicar estas tendencias tomando como referencia los planteamientos teóricos de Paulo FREIRE, Iván ILLICH, Michel FOUCAULT y otros autores, a partir de los cuales hemos comprendido el proceso de adoctrinamiento y disciplina llevado a cabo en la escuela y

analizado su particular 'encaje' en el proceso general de control social. Abriremos nuestro análisis con una revisión del proceso de construcción del sujeto moderno, proyecto estrechamente ligado a la institución escolar y a las nuevas formas de control social, en las que la disciplina y autodisciplina juegan un papel fundamental. Analizaremos específicamente el caso de la escuela y revisaremos el proceso mediante el cual se ha pasado de la disciplina a la autodisciplina en dicha institución. Este breve marco de referencia teórica nos permitirá más adelante comprender mejor lo que señalan nuestros datos respecto al proceso de reificación y reproducción social, y el porqué el discurso disciplinario de los cuentos infantiles penetra con mayor fuerza en ciertos grupos de estudiantes en vez de otros.

## La extensión de la función disciplinaria de la escuela. Nuevas formas de control social y construcción del Sujeto Moderno

Iván ILLICH (1975 y 1978) es uno de los principales detractores y más duros críticos del sistema de escolarización obligatoria. La crítica de ILLICH se centra principalmente en el adoctrinamiento y en la función disciplinaria que desempeña la institución escolar. Para ILLICH el problema del adoctrinamiento radica en la forma en que se construye (o 'fabrica', en sus propias palabras) la niñez en la institución escuela y en cómo esta construcción se extiende a toda la sociedad (ILLICH, 1978). La escuela no es una institución neutra. Su origen está ligado inextricablemente a la sociedad industrial y a los intereses de la clase capitalista.



La escuela fabrica masivamente la niñez. El advenimiento de la sociedad industrial coincide con la producción en masa de la niñez a través de la escolarización obligatoria. Antes, la niñez era fabricada en el hogar, de manera privada; a partir de la era industrial comenzará a ser fabricada de manera masiva y pública en la escuela. La niñez dejará de ser una cuestión de la clase burguesa para convertirse en una cuestión que afecta a todos los estratos sociales. Esta construcción de la niñez se irá reificando hasta adquirir una densidad que nos impedirá pensar en la niñez de una forma diferente y separada de una de sus principales instituciones de producción: la escuela.

El proceso de escolarización se centra especialmente en el sometimiento de los sujetos y en la producción de obediencia, disciplina y autodisciplina. Según ILLICH esto se halla ligado a los orígenes mismos de la escuela. La función de disciplina de la escuela está directamente relacionada con uno de los primeros objetivos del capitalismo: la ***formación y disciplina del proletariado*** (SANTOS Y POVEDA, 2002; SERRA, 1990; THOMPSON, 1989; BOWLES y GINTIS, 1985). Para ILLICH, esta función, que estaba dirigida originalmente a la clase obrera termina por extenderse a toda la sociedad. La escuela es fundamentalmente una institución que produce disciplina y esta sujeción se halla dirigida a toda la niñez, sin distinción de clase.

Esta interiorización de la disciplina para convertirse en lo que se ha llamado autodisciplina, no se produce de manera aislada. En la fabricación de la infancia como sujeto sujetado cumple un papel fundamental el currículum oculto, aquello que la escuela enseña pero no dice que enseña, el mundo de las normas y los valores que es transmitido subrepticamente a los estudiantes mediante el proceso mismo de escolarización. ILLICH señala cuatro funciones básicas de la escuela que

en forma conjunta permiten conseguir esta sujeción de la infancia: la adquisición del conocimiento socialmente aceptado; la clasificación y distribución de los sujetos en diferentes ocupaciones del sistema económico; el aprendizaje de los valores dominantes; y, la provisión de una atención y custodia que saque de la calle a los niños/as y jóvenes hasta su incorporación al mercado de trabajo (ILLICH, 1978: 42). Esta última función es especialmente relevante para la fabricación de la niñez. El proceso de sujeción señalado por ILLICH no podría llevarse a cabo con éxito si no fuera por el aislamiento al que la escuela somete a los niños/as. La escuela saca a los niños/as de la calle, del mundo real, y los sumerge en un mundo mucho más primitivo y mágico. Tal como señala ILLICH, la escuela crea un enclave especial en el que se suspende físicamente a los menores de las normas de la vida real. La escuela, en palabras de este autor, encarcela a los niños/as en un territorio sagrado y este claustro dura muchos años consecutivos, todo el período de escolarización. La norma de escolarización obligatoria posibilita que la escuela se convierta en esta suerte de *útero mágico que alumbr/fabrica periódicamente a los niños/as preparándolos para su vida adulta* (ILLICH, 1978).

El análisis de ILLICH sobre la escuela coincide con el realizado por FOUCAULT respecto a las formas de sujeción y control social en la sociedad moderna. FOUCAULT, quien también nos advierte de la función disciplinaria de la escuela, entiende a esta institución como uno de los aparatos de control social desde los que se construirá el sujeto moderno, mediante lo que este autor llama las *'tecnologías del yo'* (FOUCAULT, 1990a). Con su concepto 'tecnologías del yo', FOUCAULT nos enseña cómo el poder penetra paulatinamente en los cuerpos, pasando desde una disciplina visible, externa e impuesta, a una autodisciplina sutil, que tiende a la invisibilización del poder. El concepto de 'tecnologías del yo' condensa esta nueva forma de ejercicio del poder, y centra nuestra atención en la construcción/moldeamiento de los cuerpos y en la

producción de disciplina sin necesidad de que ésta sea impuesta desde fuera.

## De la disciplina a la autodisciplina: Tecnologías del yo y construcción del Sujeto Moderno

El paso de la disciplina a esta autodisciplina cimentada en las nuevas tecnologías del yo es un proceso paulatino y múltiple. Paulatino, en tanto que las nuevas formas se superponen a las viejas sin anularlas, coexistiendo de un modo complejo en la realidad social. La primera conlleva a la segunda: el objetivo mismo de la *disciplina impuesta desde fuera* es la consecución de la *autodisciplina construida desde adentro*. Disciplinar no implica simplemente el castigo del cuerpo sino que consiste en su propio moldeamiento mediante un procedimiento más duradero y efectivo, y al mismo tiempo menos visible y pesado (FOUCAULT, 1996a). A su vez, se trata, también, de un proceso múltiple, ya que se produce simultáneamente en diversas esferas de la vida social. No estamos ante un hecho aislado que concierna sólo a la institución escolar y a la carcelaria. La tesis propuesta por FOUCAULT abarca todos los ámbitos de la vida social, y está relacionada profunda y estrechamente con la construcción del sujeto moderno.

La transición de la disciplina a la autodisciplina coincide con los procesos de diferenciación e individualización propios de la modernidad, que ya describiera tempranamente DURKHEIM (2001) en su análisis del paso de la sociedad tradicional a la sociedad moderna. El tránsito de la sociedad tradicional a la sociedad moderna, tal como señalara este autor, implica un avance progresivo desde las identidades colectivas, propias de la sociedad tradicional, a identidades crecientemente más individualizadas,

acordes a la nueva sociedad en construcción. Norbert ELIAS, por su parte, señala que este proceso de individualización se caracteriza, además, por el aumento paulatino de *formas de autocontrol o auto-constreñimiento* y una reducción de las *formas externas de control o hetero-constreñimientos* (ELIAS, 1993). En la medida en que este proceso de individualización avanza, las formas tradicionales de control externo se hacen menos efectivas, menos apropiadas para sus sujetos de control. El nuevo sujeto en construcción requiere de una nueva forma de control, basada en el autocontrol y en la construcción/moldeamiento desde dentro del sujeto (tecnologías del yo).

Podemos entender la época actual, denominada por algunos autores como 'postmodernidad' o modernidad tardía (LYOTARD, 1998; VATTIMO y ROVATTI, 1988), como una suerte de radicalización de este proceso de individualización y de control social basado en el auto-constreñimiento y tecnologías del yo. Ahora bien, es preciso aclarar que este proceso de individualización no comporta, necesariamente, una extensión de la libertad. El poder y el control social no desaparecen, simplemente se transforman, se vuelven menos pesados y más sutiles. La modernidad y, posteriormente, la postmodernidad, no han conllevado a la liberación de los individuos, sino que más bien han comportado una transformación de las formas de sujeción: antes externas y explícitas, y ahora internas e implícitas. Si bien son los propios sujetos los que se sujetan a sí mismos o se auto-construyen como señala ELIAS, es la sociedad la que proporciona los parámetros desde los que éstos construyen dichas 'cadenas'. En esto consiste precisamente el paso de la disciplina a la autodisciplina: la construcción del propio yo siguiendo los parámetros sociales sobre lo que significamos como normal, racional y posible.

## Vigilar y castigar en la escuela. El paso de la disciplina a la autodisciplina en la institución escolar

La institución escolar, dentro de esta nueva forma de control social cumple un papel fundamental. La escuela forma parte de este complejo engranaje de control social que, a diferencia de épocas pasadas, se cimienta en un ejercicio del poder menos pesado, más sutil e invisible, y, sobre todo, mucho más poderoso y efectivo. El paso paulatino de la disciplina a la autodisciplina en la institución escolar, se ha manifestado, entre otras formas, en el abandono progresivo de las medidas disciplinarias más visibles, como el caso del castigo corporal, en favor de otras formas más sutiles y acordes con las concepciones actualmente predominantes en la pedagogía, al menos desde el punto de vista de las teorías.

El paso de la disciplina impuesta desde fuera a las tecnologías del yo, donde la disciplina se transforma en autodisciplina, es especialmente importante para entender el cambio en la relación profesor/a-estudiante en la escuela actual. Es indudable que la relación profesor/a-estudiante ha cambiado y está cambiando. Sin embargo, es preciso preguntarse qué, cuánto y cómo está cambiando. A nuestro entender la disciplina no ha desaparecido de la escuela, aunque muchos profesores/as y padres tengan la percepción de que hay una 'crisis disciplinaria'<sup>109</sup>. La disciplina

---

<sup>109</sup> A nuestro juicio, y obviamente se trata de una hipótesis que no podemos más que enunciar en este texto, la 'crisis' que experimenta actualmente la escuela no es una '*crisis de disciplina*' sino que una '*crisis de autoridad*'. La disciplina sigue existiendo en la institución escolar, pero se ha transformado y vuelto más sutil. Junto a esta invisibilización de la disciplina se ha producido una transformación de la autoridad. La autoridad del profesor/a ha perdido legitimidad. El profesor/a no tiene hoy el mismo poder que antes para decir '*la verdad*', su figura es cuestionable y es cuestionada por muchos estudiantes. La pérdida de legitimidad que ha sufrido la figura del profesor/a puede ser comparada con la experimentada anteriormente por el sacerdote: tanto el púlpito como la tarima escolar han dejado de tener la centralidad

se ha transformado y se ha convertido en algo más sutil e invisible. Esta transformación es similar a la experimentada por otra institución disciplinaria, la cárcel, la que ha sido descrita brillantemente por FOUCAULT en su emblemática obra *Vigilar y Castigar* (1996a).

Aunque algunos de nuestros lectores/as puedan encontrar esta comparación exagerada, forzada o incluso ofensiva, creemos que los paralelismos entre las instituciones disciplinarias cárcel y escuela son, a lo menos, notables. El poder y la disciplina en ambas instituciones han sufrido un importante proceso de transformación. *El poder se ha invisibilizado* y se ha vuelto menos tangible, menos pesado. El poder, además, ha adquirido una *nueva forma de organización (o microfísica) basada en la red o retícula y no puramente en la verticalidad*. En esta nueva *microfísica del poder*, la *disciplina* adquiere una especial centralidad. Pero, tal como señala FOUCAULT, no se trata de la 'vieja' disciplina impuesta desde fuera, claramente visible a través del castigo físico, sino que de una nueva disciplina que no sólo se impone a los

---

de la que gozaban antaño. A nuestro entender, se trata de una crisis de la autoridad tradicional, algo que también se está dejando sentir en el seno de la familia. Ni los padres ni los profesores/as (ni los sacerdotes) cuentan hoy con el mismo poder para decir la 'verdad' que el que ostentaban antes. El profesor/a, a diferencia del sacerdote, había sido investido, en un primer momento, con un cierto halo de legitimidad científica para el ejercicio de su autoridad y para la transmisión de un conocimiento supuestamente neutro. Esta suerte de ungimiento dotaba a la figura del profesor/a de una cierta incuestionabilidad. Sin embargo, esta legitimidad ha sido mermada en las últimas décadas y se ha visto, en cierta forma, desplazada por otras fuentes de transmisión de conocimiento más acordes con la época, como los medios audiovisuales, Internet, etc. Si comparamos la situación del profesor/a universitario con la de su colega de instituto (o el maestro/a de escuela), resulta sorprendente comprobar cómo este halo que convierte lo dicho en 'verdad irrefutable' se mantiene, hasta cierto punto, en el ámbito universitario. Es difícil comprender cómo, los mismos estudiantes que hace tan sólo unos meses dudaban de las verdades dichas desde el pizarrón escolar, muestran a menudo una actitud pasiva y acrítica respecto al discurso del profesor/a universitario. Para entender tal transformación debemos fijarnos más que en las *cosas dichas* en los *espacios desde los que se dicen dichas cosas*. Esta es la enseñanza que hemos recogido de FOUCAULT: la verdad, siempre e inextricablemente, se halla unida al poder, el poder para decir dicha verdad (FOUCAULT, 1992). Volviendo nuevamente al tema que nos ocupa aquí, ¿qué ha pasado con la figura del profesor/a?, a nuestro entender, se ha roto el binomio verdad-poder, la verdad del profesor/a hoy es una verdad vacía, una verdad carente, de ahí la merma de su autoridad.

cuerpos sino que los construye y moldea, y penetra en ellos a través de la autodisciplina.

Tal como vimos en nuestro marco teórico, este proceso en la institución carcelaria se tradujo básicamente en dos inventos: *el panóptico*, como una forma de propiciar el proceso de vigilancia y obligar la autodisciplina, y, en segundo lugar, la idea de la reinserción/rehabilitación de los presos, donde *la disciplina*, aplicada especialmente al trabajo, se convierte en la base de la reconstrucción de los cuerpos desviados, a fin de transformarlos en un elemento útil para la sociedad. Ambos inventos son una manifestación de esta nueva forma del poder en la sociedad disciplinaria. A través del invento panóptico, el poder adquiere una forma reticular y multiplica su mirada hasta volverse omnisciente. Este mismo invento permite invisibilizar el poder, volverlo menos tangible para sus sujetos de control. La reinserción/rehabilitación contribuye también a ocultar el ejercicio del poder. La cárcel se presenta a sí misma como un proyecto más humanitario y, hasta cierto punto, libertario, a lo menos en comparación con las formas tradicionales de castigo de los delincuentes. La cárcel ante todo es un proyecto de carácter moral.

En la escuela, por su parte, encontramos un proceso similar al experimentado por la cárcel, aunque más tardío y socialmente menos visible. El paso del castigar al vigilar en la escuela es más o menos evidente, el punto es preguntarse *¿qué es lo que se ha construido a partir de esta transformación? o en otras palabras ¿cómo se ha acomodado el poder?* El castigo físico, quizás la forma más visible del poder en esta institución, ocupó a nivel mundial un lugar hegemónico hasta mediados de los años 60<sup>110</sup>. La marginación social de esta práctica está relacionada a

---

<sup>110</sup> El castigo físico en las escuelas sigue practicándose en muchos países, tanto desarrollados como subdesarrollados, tanto en el ámbito occidental como en el resto del mundo. Su erradicación no parece

múltiples factores, destacamos dos de ellos. En primer lugar, la introducción de nuevas teorías pedagógicas, que venían propugnándose desde finales del siglo XIX, pero que nunca habían sido consideradas seriamente ni por los teóricos académicos en las facultades ni por los ejecutores prácticos en las aulas, y habían sido relegadas al ámbito de la pedagogía experimental. Y, en segundo lugar, la irrupción de los movimientos sociales, especialmente el estudiantil, que encontrará su apogeo precisamente a finales de dicha década, en el Mayo 68 francés.

La erradicación del castigo físico de las aulas fue considerada uno de los elementos centrales de las luchas y conquistas más importantes del movimiento de renovación pedagógica, y sin lugar a dudas, así lo fue. Sin embargo, es preciso realizar una inspección más profunda de dicho proceso. El castigo físico, tal como señalamos antes, no era más que la manifestación más notoria de la forma de poder predominante en la escuela, y evidenciaba la relación vertical profesor/a-estudiante. Se trataba de la punta del iceberg. *¿Qué pasó con el resto del bloque de hielo? ¿Se produjo la anhelada democratización de la relación profesor/a-estudiante?*

---

estar relacionada con la idea de progreso ni de desarrollo de la democracia, al menos si tenemos en cuenta el caso de países como Estados Unidos o Canadá, y hasta hace muy poco el Reino Unido. Muchos países han prohibido el castigo corporal en las escuelas públicas, sin embargo esta prohibición no se ha extendido a las escuelas privadas. Se considera el castigo corporal como una 'elección' de los padres que optan por ese tipo de escuelas para sus hijos/as y se entiende que se trata de un asunto privado que no compete al Estado. Actualmente, sólo quince países en el mundo han abolido completamente el castigo corporal, tanto en el ámbito familiar como en el escolar: Suecia (1979), Finlandia (1983), Noruega (1987), Austria (1989), Chipre (1994), Dinamarca (1997), Letonia (1998), Croacia (1999), Alemania (2000), Bulgaria (2000), Israel (2000), Islandia (2003), Rumania (2004), Ucrania (2004), Hungría (2005). Para más información sobre este tema se puede consultar la página web: <http://www.acabarcastigo.org>



Las pedagogías participativas constituyen un intento por romper la verticalidad aún predominante en las escuelas. Y si bien han dejado de ser vistas por el debate teórico como meras excentricidades o cuestiones propias de la pedagogía experimental, aún no han logrado instalarse en la cotidianeidad de la escuela. Es preciso preguntarse entonces: *¿Cómo pasamos de la teoría a la práctica? ¿Hasta qué punto los cambios en la perspectiva teórica han dado lugar a cambios en la práctica cotidiana en el aula? ¿Se trata de cambios reales o son meramente cosméticos?* La respuesta, como es obvio, es compleja y múltiple.

Cualquiera que visite una escuela de hoy con los ojos puestos en el ayer dirá que las cosas han cambiado. Pero, *¿qué dirección están tomando estos cambios?* Un ejemplo para entender la complejidad de estos cambios lo encontramos en la disposición de los pupitres en el aula, efectivamente ha cambiado, pero cuánto, cómo y para qué. Los estudiantes parecen abandonar el rol tradicional de espectador para ocupar un lugar más activo dentro del aula, disponiéndose ahora en pequeños grupos o todos juntos en torno a un único gran círculo. Un entusiasta de las pedagogías participativas aplaudiría esta nueva disposición, pero *¿cuánto hay de aparente en este cambio?* Desde una perspectiva crítica, creemos que detrás de este cambio se esconde una nueva forma de sujeción, basada en la vigilancia y en la autodisciplina, en concordancia con las nuevas formas de control social: las tecnologías del yo.

Nuestra observación etnográfica en aula, tanto en Chile como en Cataluña, nos ha permitido comprender que esta nueva disposición espacial no se ha traducido necesariamente en un cambio en las relaciones entre profesor/a-estudiante. Tal como comentamos en la descripción cualitativa de nuestra muestra, en la escuela 3 (dentro de la

categoría 'Formación de la Clase Obrera'), se utilizaba la disposición en círculo como una suerte de panóptico. El círculo, ideado originalmente como una forma de promover las relaciones horizontales y de favorecer los procesos de construcción social de conocimiento en el aula, era utilizado en esta escuela como una forma de controlar a los estudiantes y someterlos a una férrea disciplina. Desde su posición dentro del círculo, la profesora, podía observar a los niños/as de cuerpo entero. Su mirada no sólo le permitía controlar el movimiento de las cabezas y los brazos de los niños/as sino que también el de sus piernas. Llamaba constantemente la atención de los niños/as, la mirada era persistente. Todos los niños/as eran igualmente visibles, nadie podía esconderse en la última fila, pues en el círculo no hay filas. Así mismo la mirada panóptica de la profesora se veía multiplicada por la mirada de los propios estudiantes que muchas veces controlaban a sus propios compañeros/as y avisaban a la profesora cuando uno de ellos/as incumplía alguna norma. En este círculo la relación vertical entre profesor/a-estudiante se mantenía intacta y se reproducía de manera más eficaz y sutil.

Hallamos un caso similar en nuestras investigaciones de campo en Chile en una clase de 2° EGB que utilizaba como disposición principal del aula los pequeños grupos. En este caso la disposición grupal (4 a 7 niños/as) era utilizada por la profesora como una forma de mantener la disciplina en una clase numerosa (unos 40 niños/as). En cada grupo uno de los estudiantes era nombrado por la profesora y sus propios compañeros como encargado del grupo, cargo que iba pasando de unos/as a otros/as a lo largo del año escolar. Este delegado/a tenía como una de sus funciones principales el mantener la disciplina al interior del grupo, para esto era ayudado por varios compañeros/as nombrados por él o ella. Los grupos se esforzaban en mantener la disciplina y cuando lo creían necesario, especialmente cuando la profesora lo requería, delataban al compañero o compañera que se salía de este orden. Cuando se presentaba algún tipo de problema disciplinario todo el grupo era

responsable, especialmente el encargado/a, cargo que todos, tarde o temprano debían ocupar. El control entre compañeros/as resultaba ser bastante estrecho, y en esa clase en específico se daban mucho menos comportamientos de resistencia que los que observamos en otras clases de similares características<sup>111</sup>.

Ambas técnicas habían sido ideadas originalmente como una forma de promover la participación de los estudiantes, sin embargo en la cotidianeidad del aula habían sido transformadas a tal extremo que se había traicionado su propia esencia. Las nuevas técnicas no han logrado más participación, sino que más control, y además envuelto en los ropajes de pedagogías modernas, al son de los ‘cambios de papel’ propuestos desde el debate académico. El discurso teórico no ha logrado calar a fondo en la escuela, sólo se ha quedado en la superficie y en una aplicación tecnocrática de las propuestas del mismo. La pregunta es *¿por qué? ¿qué obstaculiza este cambio?* Creemos que la respuesta la podemos encontrar en algo que habíamos señalado en nuestro marco teórico, la centralidad que la escuela otorga a la disciplina (CERDA, 1995; ASSAËL et al, 1991). La disciplina se vuelve hoy menos pesada, menos evidente, pero no por eso está ausente de la preocupación de los docentes. Volviendo a ILLICH, la disciplina es un pilar básico para la

---

<sup>111</sup> Nos parece interesante hacer notar aquí al lector la existencia de un cierto paralelismo entre la utilización de los pequeños grupos como forma de control en la escuela y la fábrica, dos instituciones ‘inventadas’ en la modernidad y re-inventadas en la actual era postindustrial. En la observación etnográfica que comentábamos más arriba, hemos podido ver cómo los pequeños grupos, que en principio constituían una manera de romper la verticalidad de la relación profesor/a-estudiante, son utilizados como una forma más sutil y efectiva de control. En el caso de la fábrica japonesa, uno de los paradigmas de la especialización flexible, hallamos una utilización similar del trabajo en pequeños grupos o islotes de producción en los que la disciplina industrial se multiplica mediante la mirada supervisora de los propios trabajadores/as. En palabras de Muto ICHIYO, uno de los críticos del modelo, estos grupos aunque sean presentados como formas de organización del trabajo más liberadoras (CORIAT, 1993) tienen como fin último producir una mayor disciplina. Se trata de *“lograr que los obreros reflexionen desde el punto de vista de la patronal, o hacer penetrar la ideología patronal en el mundo interior de cada obrero impidiendo que estos obreros tengan su propio mundo interior independiente que sobrepase el ‘mundo de la empresa’* (ICHIYO, 1997)

definición de la educación como instrucción, en la que la relación profesor/a-estudiante sólo puede entenderse de manera vertical.

La respuesta la encontramos en lo que ILLICH señala como el núcleo del currículum oculto. Más allá de los valores específicos que podemos leer entrelíneas en los manuales escolares, existe un valor transversal que persiste en todo el currículum escolar, el valor de la obediencia. Los niños/as aprenden a través de una larga lista de rituales, en la que destaca de manera especial el examen, en el que se aprende que el conocimiento no es algo construido por uno mismo, sino algo transmitido por otro. En ese otro dotado de una cierta autoridad, a la que hay que de una u otra forma obedecer, radica el poder de determinar qué es conocimiento y qué no lo es, el poder de un experto.

Si bien es indudable que la escuela ha avanzado al respecto en las últimas décadas, gracias al aporte, entre otros, de la psicología constructivista, ha sido incapaz, aún hoy, de reconocer y poner en práctica el principio básico de este planteamiento, la construcción social del conocimiento. Se tiende a confundir instrucción con educación y a entender el aprendizaje como el producto de dicha instrucción. Es aquí donde radica la verticalidad de la escuela, en este desconocimiento de que *“la mayor parte del aprendizaje no es la consecuencia de una instrucción. Es más bien el resultado de una participación no estorbada en un entorno significativo”* (ILLICH, 1978: 59)

Romper esta verticalidad requiere una concepción distinta de la educación. Requiere repensar el conocimiento como algo que se construye y no como algo que es transmitido por un otro, una experiencia que difícilmente es evaluable, y menos aún mediante la técnica del

examen. La pregunta que nos plantea ILLICH en su obra es si este objetivo puede o no ser cumplido por la escuela. Su respuesta es contundente: la escuela no es la institución apropiada para llevar a cabo eso que llamamos educación. La propuesta de este autor sobre la necesidad de des-escolarizar la sociedad va más allá de los planteamientos de esta tesis, sin embargo su reflexión sobre los límites de esta institución respecto a la idea de educación, son ciertamente inspiradores.

Tal como señalábamos más arriba, la enseñanza de la obediencia se halla en el núcleo del currículum oculto, este es su objetivo principal. Mediante un largo proceso de escolarización los niños/as son fabricados como sujetos sujetos dispuestos a la obediencia. La escuela prepara a la niñez para obedecer básicamente a dos tipos de autoridad: en primer lugar, la autoridad de los expertos, representada por la figura del profesor/a<sup>112</sup>, el científico y en general, cualquier fuente de conocimiento ligada a la ciencia y, en segundo lugar, un tipo de autoridad impersonal, a la que FROMM llama autoridad anónima (FROMM, 1990, 1993).

En este segundo tipo de autoridad encontramos una clara vinculación con el esquema disciplinario de los cuentos infantiles MDCl. Los agentes externos a la comunidad, y especialmente los agentes impersonales como la justicia inmanente, detentan este tipo de autoridad. Las normas en este tipo de cuentos se hallan reificadas, y con ellas, toda la realidad social. El mensaje disciplinario de los cuentos con MDCl enseña que las normas se hallan sustentadas en un mundo suprasocial y que la transgresión siempre es castigada y además es imposible escapar de ese castigo,

---

<sup>112</sup> Aunque, tal como comentamos anteriormente, hoy se encuentra bastante mermada

pues la vigilancia es perfecta y permanente: hay un alguien que está sobre nosotros y que nos observa, siempre.

Este es el núcleo del mensaje reificador de los cuentos, la pregunta que nos hacemos aquí, y que nos hemos hecho a lo largo de esta tesis, es a quiénes afecta más, qué grupo de estudiantes son especialmente vulnerables a este mensaje disciplinario. Hasta el momento nuestros datos, siempre refiriéndonos al caso del escenario cercano, nos han indicado que los estudiantes con más años de escolarización, es decir los estudiantes de 2ºESO, son los que muestran una propensión mayor a la reificación. Hemos interpretado estos resultados como un indicador de la asociación entre la escolarización, donde los estudiantes son sometidos a un largo proceso de adoctrinamiento y disciplina, y la tendencia a la reificación de la realidad social. Pero, *¿Esta tendencia se manifiesta de igual manera en todos los estudiantes de 2ºESO? ¿O existen ciertos grupos más vulnerables a este mensaje disciplinario?* Tal como habíamos comentado antes, son tres grupos de estudiantes los especialmente afectados por el MDCl: las clases trabajadoras, las mujeres y los estudiantes de escuelas de ideología religiosa católica. En las siguientes tres secciones analizaremos el proceso de adoctrinamiento y disciplina escolar de estos tres grupos y su relación con la reificación de la realidad social.

## **El proceso de adoctrinamiento y disciplina de las clases trabajadoras**

Tanto FREIRE (1997 a y b, 2002 a y b) como ILLICH (1975 y 1978) comparten una visión crítica de la escuela. La escuela contribuye a la

reproducción del orden social a través de un proceso de adoctrinamiento y disciplina que se realiza durante la escolarización de la infancia. Ahora bien, es preciso aclarar que estos autores no están pensando en la escuela del siglo XIX, en la que la disciplina se imponía a través del castigo físico (LERENA, 1982; LOZANO, 1994; ESTEBAN y MARTÍN, 1997) sino que en la escuela en general, incluyendo la actual. El castigo físico no es más que una manifestación extrema de la verticalidad de la relación entre profesor/a-estudiante que se establece en esta institución. Esta verticalidad no ha sido superada, a pesar de que el castigo físico haya sido desterrado de la escuela. Es la propia forma de entender y organizar el proceso de conocimiento que se da en la escuela la que conlleva dicha verticalidad, verticalidad que se expresa, por ejemplo, en instrumentos como el examen.

Esta verticalidad se deja sentir con mayor fuerza en las clases trabajadoras<sup>113</sup>. Para FREIRE la escuela constituye un *espacio de domesticación de los estudiantes en general, pero de forma específica y principal, de los estudiantes de clase trabajadora*. FREIRE basa precisamente sus planteamientos teórico-prácticos en el estudio de uno de los problemas más importantes de la clase trabajadora brasileña: la alfabetización, especialmente la de los adultos. Para FREIRE el problema principal radica en la relación entre profesor/a-estudiante que se establece dentro del marco de la escuela. Relación siempre vertical que convierte a los estudiantes en sujetos pasivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La *pedagogía bancaria*, término que utiliza FREIRE para referirse a la escuela tradicional y que se opone a la

---

<sup>113</sup> Encontramos un cierto paralelismo entre los planteamientos de FREIRE y las tesis de BOURDIEU y PASSERON (1977) y BOWLES y GINTIS (1985) respecto a la relación de la escuela con la clase trabajadora. Tanto para Freire como para estos autores la escuela realiza una importante contribución a la reproducción social. BOURDIEU y PASSERON se centran en la reproducción de las desigualdades sociales y en las barreras que impiden la movilidad social. En cambio, BOWLES y GINTIS, al igual que Freire, estudian la producción de disciplina y la enseñanza de la obediencia en la escuela, los pilares básicos del proceso de formación de la clase obrera.

*pedagogía de la libertad*, termina por convencer al estudiante de su pasividad, de su condición de mero receptáculo en el que el profesor deposita los conocimientos. Esta verticalidad entre profesor/a y estudiante no debe ser entendida simplemente como una derivación de la relación entre adulto y niño, pues dicha verticalidad se mantiene aún cuando la relación pedagógica se da entre dos adultos. La pedagogía bancaria minoriza al estudiante. La educación se convierte en un mero instrumento de domesticación.

En palabras de FREIRE el objetivo de la pedagogía bancaria es lograr el ajuste del sujeto a su entorno, desactivar su propio pensamiento y matar la creatividad y la capacidad crítica (2002b). *La pedagogía bancaria constituye un poderoso instrumento de reafirmación del orden social y de sometimiento de los pobres*. A través de ella se fomentan una serie de mitos sobre el orden opresor y los oprimidos, en los que se plantea desde una perspectiva claramente evolucionista básicamente dos ideas: el orden opresor es una sociedad libre, y, dentro de esta sociedad libre, los opresores son naturalmente superiores a los oprimidos. De estos mitos se deriva la idea de que la única alternativa lógica para el oprimido es el ajuste, el sometimiento, la conformidad al sistema. Según los planteamientos de FREIRE, el discurso disciplinario de la escuela se haya dirigido especialmente a los sectores populares. Así pues, cabría esperar que el mensaje disciplinario de los cuentos infantiles calase más profundamente en este sector que en los otros estratos. Lo anterior debiese traducirse en nuestros datos en una mayor tendencia a la reificación en los estudiantes de las escuelas de nivel socioeconómico bajo que en las del alto.

Tal como podemos ver en la siguientes tablas, si comparamos por separado las diferencias entre los estudiantes de 4ºEP y 2ºESO de las



escuelas de nivel socioeconómico alto y bajo, encontramos que la tendencia a la reificación en los estudiantes de curso superior que habíamos detectado más arriba, no se da de forma homogénea en ambos estratos. La diferencia entre los estudiantes de 4°EP y 2°ESO respecto a la reificación, sólo es significativa en el caso de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo según como indican las pruebas de chi-cuadrado (Sig. = 0,053). La distancia entre los estudiantes de 4°EP y 2°ESO respecto a la reificación es de 7,7 puntos porcentuales en el nivel socioeconómico alto (29,6% contra 37,3%), mientras que esta diferencia aumenta 12,2 puntos en el nivel socioeconómico bajo (29,4% contra 41,8%).

Tabla 43.-

**Reificación y Reproducción por Curso. Comparación según Nivel Socioeconómico Escenario Cercano**

Nivel Socioeconómico			Curso		Total
			4 EP	2 ESO	
NSE Alto	RF reificación	Recuento	34	47	81
		Frec. esperada	38,7	42,3	81,0
		% de Curso	29,6%	37,3%	33,6%
	RP reproducción social	Recuento	81	79	160
		Frec. esperada	76,3	83,7	160,0
		% de Curso	70,4%	62,7%	66,4%
	Total	Recuento	115	126	241
		Frec. esperada	115,0	126,0	241,0
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%
NSE Bajo	RF reificación	Recuento	25	38	63
		Frec. esperada	30,4	32,6	63,0
		% de Curso	29,4%	41,8%	35,8%
	RP reproducción social	Recuento	60	53	113
		Frec. esperada	54,6	58,4	113,0
		% de Curso	70,6%	58,2%	64,2%
	Total	Recuento	85	91	176
		Frec. esperada	85,0	91,0	176,0
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 44.-

**Pruebas de chi-cuadrado RF y RP por curso. Comparación según NSE**

Nivel Socioeconómico		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
NSE Alto	Chi-cuadrado de Pearson	1,613 <sup>b</sup>	1	,204
	Corrección por continuidad	1,285	1	,257
	Razón de verosimilitud	1,618	1	,203
	Asociación lineal por lineal	1,606	1	,205
	N de casos válidos	241		
NSE Bajo	Chi-cuadrado de Pearson	2,915 <sup>c</sup>	1	,053
	Corrección por continuidad	2,403	1	,056
	Razón de verosimilitud	2,931	1	,057
	Asociación lineal por lineal	2,898	1	,059
	N de casos válidos	176		

**DATOS PARA ESCENARIO CERCAÑO**

- a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
- b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 38,65.
- c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 30,43.

Según lo anterior, podemos concluir que la variable clase social es especialmente importante para la explicación de la mayor tendencia a la reificación en los estudiantes de 2º ESO, con más años de escolarización, respecto a sus compañeros de 4º EP. La interacción entre estas dos variables, años de escolarización y clase social, es realmente interesante. La función disciplinaria de la escuela, tanto en la imposición de la disciplina desde fuera como, y sobre todo, en la construcción de disciplina desde dentro, penetra con una fuerza redoblada en las clases trabajadoras. Es a este grupo social, en especial, al que se halla dirigido el mensaje disciplinario de la escuela. Esto coincide con lo que hemos hallado en nuestros datos: el mensaje disciplinario de los cuentos infantiles, en los que se reifica la realidad social y se dota a las normas de un sustento suprasocial, encuentra un público especialmente receptivo en los estudiantes de clase trabajadora con más años de escolarización, adoctrinamiento y disciplina escolar.

## **El proceso de adoctrinamiento y disciplina y su relación con la ideología religiosa**

Tal como habíamos comentado más arriba, nuestros datos indican que el mensaje disciplinario de los cuentos infantiles penetra con una fuerza especial en los estudiantes de escuelas de ideología religiosa católica. Nuestra pregunta en este apartado es *¿por qué? ¿por qué este tipo de estudiantes es especialmente vulnerable al mensaje reificador de los cuentos infantiles?* Para contestar esta pregunta, antes debemos preguntarnos acerca de la función de la religión en la sociedad moderna. En este apartado, analizaremos en primer lugar el papel de la religión en la sociedad actual y discutiremos los alcances del proceso de secularización y la persistencia de un núcleo de lo sagrado en las sociedades modernas y postmodernas, esto nos permitirá entender mejor el hecho de que la variable religión siga siendo importante, incluso hoy, en nuestras sociedades secularizadas. Posteriormente, y a la luz de nuestros datos, analizaremos la relación entre la religión y el proceso de reificación de la realidad social.

### **La persistencia de Lo Sagrado en las sociedades modernas y postmodernas**

Si en la sociedad tradicional, tal como la entendiera DURKHEIM, predominaba una consciencia colectiva, en la sociedad moderna comienza poco a poco a imponerse una consciencia crecientemente individual. Las sociedades modernas son sociedades altamente diferenciadas y su forma de integración tiene un carácter sistémico (o en términos de DURKHEIM 'orgánico'). Cada parte tiene una interrelación de dependencia con las otras y en forma conjunta constituyen un todo complejo, un sistema. A pesar de la diferenciación y segmentación que

caracteriza a las sociedades modernas, existe un núcleo común que permite esta relación de integración.

Para DURKHEIM este núcleo es la base en la que se sostiene la sociedad. DURKHEIM llama a este núcleo *lo sagrado*. Tal como señaláramos en el capítulo 1, este núcleo sagrado cambia en el tránsito de una sociedad a otra. Si en la sociedad tradicional, este espacio de lo sagrado se hallaba claramente ocupado por la religión, con el advenimiento de la sociedad moderna, en el que centra su interés DURKHEIM, se produce un cierto vacío de lo sagrado. Tal como explica este autor, el núcleo de lo sagrado en la sociedad moderna será ocupado paulatinamente por la moral laica, basada en la confianza en la razón y la ciencia y en general en la idea de evolución y progreso (o en lo que autores como GINER (1994) denominan *religiones civiles*).

Si bien existe una clara diferencia en la forma de integración social en las sociedades tradicionales y modernas, ambas comparten, según DURKHEIM, la existencia de un centro único, de un núcleo que condensa la vida social: lo sagrado. Este núcleo posibilitaría la existencia de un discurso colectivo capaz de aunar los diferentes segmentos que conforman la sociedad moderna en un proyecto de carácter universalista. A pesar de la diferenciación y segmentación que supone la sociedad industrial, nos es posible pensar en un sujeto histórico moderno, con un discurso y un proyecto propios, que tiene pretensiones más menos universales. Más allá de la individualización y compleja diferenciación, que caracteriza a la sociedad moderna, encontramos esta idea de proyecto colectivo, que en términos históricos se ha expresado en ideologías y movimientos sociales concretos, vinculados a una división de la sociedad basada en la desigualdad de clases.

Este proyecto colectivo, o metarelato como señalaría LYOTARD (1998), es el núcleo común que de alguna manera fue el soporte sobre el cual se construyó la integración social tanto en la sociedad tradicional como en la sociedad moderna. Es este núcleo, precisamente, lo que se rompe con el paso a la postmodernidad. La sociedad postmoderna es una sociedad radicalmente diferenciada e individualizada: no sólo segmentada sino que abiertamente atomizada. En las sociedades postmodernas, es ciertamente difícil pensar en un único sujeto colectivo y de carácter universal, ni siquiera en uno para cada gran segmento, como lo eran anteriormente las clases sociales.

Siguiendo el argumento anterior, cabría preguntarse *¿dónde radica el espacio de lo sagrado del que hablara DURKHEIM en la sociedad postmoderna?* La respuesta a esta pregunta es obviamente compleja, y, ciertamente, va más allá de las pretensiones de nuestra tesis. Pero, creemos importante señalar aquí lo que ya expusiéramos en nuestro marco teórico: las sociedades postmodernas, a diferencia de las sociedades tradicionales y modernas, se caracterizan por ser **policéntricas**. No existe un único núcleo sobre el cual se construya el edificio de la postmodernidad. No existe un metarelato omnicomprensivo capaz de construir y dotar de sentido al sujeto postmoderno. Tal y como señalan los teóricos de la postmodernidad, se produce una explosión de razones y legitimaciones y un eclecticismo normativo que da origen a una multiplicidad de pequeños relatos.

Más allá de la etiqueta específica de 'postmodernidad' utilizada por estos autores, creemos que es posible afirmar que la sociedad actual se caracteriza por este policentrismo, por esta eclosión de identidades: la identidad del sujeto postmoderno es múltiple e inestable. Los individuos en esta sociedad atomizada no encuentran un discurso, un proyecto, un

movimiento en el que articular su acción. Los sujetos postmodernos transitan entre varias identidades, algunas veces contradictorias entre sí y siempre definidas provisionalmente.

Esta inestabilidad y provisionalidad se manifiesta en los diferentes ámbitos de la vida social. A modo de ilustración podemos señalar dos esferas sociales en las que se puede observar con claridad este proceso. En primer lugar, cabría señalar el ámbito del trabajo, donde las transformaciones que ha sufrido éste en las últimas décadas han, literalmente, roto en mil pedazos la identidad y linealidad de las historias de los sujetos. Tal como señala SENNETT (2000), en su excelente ensayo *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, las nuevas reglas planteadas por la economía flexible, a las que se hallan sujetos los trabajadores de hoy, merman profundamente sus identidades, fragmentándolos e introduciendo en sus vidas crecientes cuotas de incertidumbre, incapacitándolos para pensar, construir y proyectar su propia historia en el futuro. SENNETT analiza comparativamente las identidades de los trabajadores del viejo modelo, la sociedad industrial, y los del nuevo modelo, la sociedad postindustrial (o postmoderna), y concluye que, a diferencia del período fordista, los nuevos trabajadores poseen identidades escindidas e inestables, y señala como ejemplo de ello la contradicción entre los valores de la vida familiar y los de la vida laboral. La discontinuidad entre ambos mundos produce esta idea de escisión e incertidumbre que SENNETT denomina *corrosión del carácter*<sup>114</sup>.

Un segundo ámbito de la vida social, que podemos mencionar a modo de ejemplo de este proceso de eclosión de identidades, es el religioso. La

---

<sup>114</sup> SENNETT cita algunas investigaciones, especialmente etnográficas, sobre la transformación de la ética del trabajo y cómo esto está afectando profundamente a los trabajadores/as. Se puede consultar, por ejemplo: DARRAH (1996); GRAHAN (1995), APPELBAUM y BATT (1994); KUNDA (1992), SHAIKEN (1985).

religión ha cambiado y sigue sufriendo hoy grandes procesos de transformación. Los cambios religiosos han estado ligados a los orígenes mismos de la sociedad moderna, a través del proceso de secularización. Sin lugar a dudas la fundación de la modernidad se haya asociada a esta pérdida de la centralidad de la religión y a su desplazamiento a un plano secundario y estrictamente privado. Pero *¿quiere decir esto que la modernidad implica una desaparición paulatina de la religión? ¿qué sucederá con la religión en la sociedad postmoderna?* Las respuestas a estas preguntas son múltiples y complejas, e incluso contradictorias. Algunos autores plantean que la religión se halla en un estado claramente agónico, mientras que otros creen que la religión está muy lejos de desaparecer, simplemente se está transformando<sup>115</sup>. Nuestra posición al respecto coincide más bien con el segundo de estos planteamientos, de ahí que una de las variables explicativas incluidas en el diseño de nuestra investigación haya sido precisamente la ideología religiosa de las escuelas. A nuestro entender, más que asistir a un proceso de extinción paulatina de la religión lo que estamos presenciado es **un proceso de fuerte desinstitucionalización** de la misma. Podemos resumir este planteamiento en la siguiente cita de CANTERAS (2001):

*“Tal vez el acontecimiento primordial de la religiosidad de nuestro tiempo sea el paulatino tránsito desde un único modo de creer, cerrado, totalizado, asentado en la tradición e impuesto generacionalmente como una construcción global de sentido merced al adoctrinamiento y socialización lineal en rígidos dogmas eclesiales; a un sistema de creencias complejo y heterodoxo, emergido de la coexistencia de una heterogeneidad de éticas civiles y religiosas, abiertas a la contingencia y caracterizadas por el relativismo y fragmentación de conceptualizaciones de lo sagrado”*  
(CANTERAS, 2001:9)

---

La religión, al igual que los otros ámbitos de la vida social en la sociedad postmoderna, se está individualizando, desestructurando y en una palabra

---

<sup>115</sup> Para una revisión de las teorías sobre el proceso de secularización y posturas más críticas respecto al mismo se puede consultar dos interesantes artículos escritos por J. Prat (2001) y J. Estruch (1994)

atomizando. Más que una crisis de la religión vivimos una crisis de la institucionalidad de la religión, es decir de las iglesias (ESTRUCH, 1994), aunque obviamente debemos remitir nuestro análisis exclusivamente al entorno occidental judío-cristiano, pues la institucionalidad de otras religiones, como la musulmana, por ejemplo, gozan aún hoy de buena salud.

El proceso de secularización no nos ha conducido a la desaparición de la religión, sino que a su transformación y a su paulatina desinstitucionalización. Creemos que esta desinstitucionalización de la religión se halla ligada a la postmodernización. Coincidiendo con lo que decíamos anteriormente respecto al mundo del trabajo, las identidades religiosas de los sujetos postmodernos son también múltiples e inestables. La identidad religiosa del sujeto postmoderno es muy diferente de la del sujeto de la sociedad tradicional o de la del sujeto moderno, se caracteriza por su multiplicidad y por su inestabilidad. La religión en la sociedad postmoderna no tiene contornos, fronteras claramente definidas como las que se habían trazado en las sociedades anteriores. En la sociedad moderna el mundo religioso estaba claramente separado del mundo cotidiano, hoy, en cambio, se está produciendo una *resacralización de lo cotidiano*, pero no en los términos del antiguo régimen, no en términos dogmáticos, universales y definitivos como había sido en la sociedad tradicional. Lo sagrado penetra el mundo de lo cotidiano de manera múltiple e inestable: por una parte a través de un creciente eclecticismo, que combina sin complejos creencias de orígenes muy diversos, e incluso opuestos; y, por la otra, bajo la forma de una religiosidad en estado de permanente construcción y reconstrucción, alejándose de los dogmas eclesiásticos.



Nos enfrentamos, por tanto, a un proceso de mutación de la religión más que a una extinción de la misma. Esta nueva sacralidad tiene un carácter contingente, provisional y se halla en permanente reelaboración. Esta reconstrucción de la religión no sólo se está realizando desde la fe sino que también desde la razón, en el entendido de que lo divino y lo mundano no se hallan separados tajantemente como lo estaban antes. Tal como señalan GARCÍA-JORBA y ROCA (2003) se trata de una búsqueda personal del sentido religioso en la que se mezclan creencias de muy diferente índole y en la que se intenta comprender nuestra posición en un mundo en constante cambio:

*“[No se trata] de un hiperracionalismo descreencial –entre otras cosas porque la razón y la ciencia, como es sabido, tampoco escapan a su cuestionamiento bajo la posmodernidad- como de una fórmula de resolución individual y ecléctica o mestiza -en donde se echa mano de fuentes diversas como la ciencia, las culturas y tradiciones religiosas exóticas y esotéricas, las filosofías alternativas, la astrología- de la incerteza” (GARCÍA-JORBA, J.M. y ROCA, J. 2003: 47)*

---

Este nuevo tipo de creencia religiosa, ecléctica, inestable y construida ‘a la carta’, parece ser el tipo de religiosidad predominante en los jóvenes españoles de hoy (CANTERAS, 2001; GARCÍA-JORBA y ROCA, 2003). En la tabla 45 podemos observar algunos resultados obtenidos en un estudio del CIS sobre las creencias y valores de los jóvenes españoles (CIS, 2001).

Los jóvenes siguen creyendo en Dios, incluso en Jesucristo, en la Virgen María y en el Alma, pero han dejado de creer en la Iglesia católica y en la infabilidad de su máximo exponente, el Papa. Estos datos, al igual que lo que han encontrado otros autores (GARCÍA-JORBA y ROCA, 2003; CANTERAS, 2001; ELZO, 2001; DÍAZ-SALAZAR, GINER y VELASCO, 1994), indican un alejamiento paulatino de los jóvenes respecto a la iglesia, pero no respecto a las principales creencias que ésta propugna.

Tal como habíamos señalado anteriormente, nos encontramos ante un proceso de desinstitucionalización gradual de las creencias religiosas más que ante un proceso de extinción de las mismas.

Tabla 45.- <b>Valores y Creencias de los Jóvenes</b>	
Centro de Investigaciones Sociológicas. Diciembre del 2001. Estudio 2440:	
<b>P. 18 ¿Puedes decirme si crees en...? (Multirespuesta)</b>	
Dios	63,8%
Jesucristo	54,6%
El cielo	36,3%
El infierno	23,8%
La resurrección de los muertos	19,8%
Los milagros	25,7%
La Virgen María	42,0%
El juicio final	19,4%
El alma	45,4%
El demonio	19,3%
La Iglesia Católica	28,6%
La infabilidad del Papa	10,4%
Todo lo que dice la Biblia	13,4%
En ninguno (NO LEER)	25,6%
N.C:	2,3%
<b>(N)</b>	<b>2471</b>

Tal como afirma CANTERAS (2001) respecto a la relación de los jóvenes españoles con la religión<sup>116</sup>:

“Lejos, pues, de quedar pasivamente sumidos en el desencanto de una sociedad en crisis y sin sentido, como afirman algunos, estaríamos ante un momento histórico caracterizado por la mudanza, el trasiego, y, en definitiva, la dislocación del viejo orden creencial, en aras de la regeneración de un nuevo universo de sentido mucho más diverso, genuino y auténtico, construido ahora “desde abajo” a partir de la liberación de múltiples heterodoxas y paradójicas éticas individuales, cuya interacción reflexiva, basada en la expresiva sinceridad de lo cotidiano, estaría dando lugar a un modelo de sociedad en plena metamorfosis de su sentido tradicional. Un nuevo sentido social que ya no se “hereda” bajo moralidades e ideologías de turno histórico, sino que se autoproduce a partir de la autoorganización generada por la libre interacción moral y valorativa de un cúmulo de legítimas racionalidades, cada vez más diferenciadas, entre el azar y la necesidad” (CANTERAS, 2001: 18)

---

La religión no ha muerto, ni parece agonizar, simplemente se ha transformado y se está transformando. La religión sigue siendo una variable explicativa importante, y este es el motivo por el cual la hemos incluido dentro del diseño de nuestra investigación. Tal como veremos en el siguiente apartado, existe una correspondencia entre la visión reificada de la realidad social y algunas de las creencias fundamentales del cristianismo, como la existencia de Dios y de la justicia divina.

---

<sup>116</sup> En el caso chileno, encontramos una situación similar respecto a la religiosidad juvenil en un estudio realizado en 1997 con estudiantes secundarios (PARKER, URMENETA, SILVA, 1999: 301 y ss). En dicho estudio concluimos que los jóvenes chilenos estaban transitando a un nuevo modelo de religiosidad más heterogéneo y heterodoxo. Heterogéneo en tanto que los jóvenes muestran una mayor diversidad en cuanto a su religiosidad que otros grupos étnicos: católicos 59,7%, evangélicos y protestantes 17%, otras religiones 2,8%, creyente sin religión 15,5%, ateos y no creyentes 5% (la categoría ‘creyente sin religión’ agrupa aquellas personas que señalan que creen en dios pero que no se sienten representadas por ninguna religión en especial). Heterodoxo en tanto que la forma de religiosidad de los jóvenes chilenos se aleja de los dogmas oficiales de la iglesia católica, religión mayoritaria en Chile y ‘oficiosa’ desde la perspectiva institucional: un 47% de los estudiantes secundarios chilenos tienen una identidad religiosa que apunta hacia una adhesión extra-institucional (católicos a mi manera y creyentes sin religión) y poco más de un 60% tiene un tipo religiosidad diferente a la religión católica oficial (católicos a mi manera, creyentes sin religión, evangélicos y protestantes), estos datos pueden interpretarse como un indicador de la existencia de un importante grupo de jóvenes que sostienen una ‘disidencia religiosa’ respecto al modelo hegemónico en Chile, el catolicismo.

## **La ideología religiosa católica y su influencia en la reificación de la realidad social**

En este mundo cambiante, pleno de incertezas, donde tal como señala SENNETT el lema parece ser 'nada a largo plazo', la solución parcial e inestable, pero 'a la carta,' que ofrecen las actuales formas de la religión, parecen acomodarse mejor al signo de este nuevo tiempo. La tendencia subjetivadora, característica de la sociedad postmoderna, se expresa en el ámbito de lo religioso en la forma en la que se construyen las identidades religiosas: el sujeto construye sus propias creencias desde un nuevo estilo personalizado, relativista, sincrético, pragmático, experiencial y emotivo (CANTERAS, 2001:14). En consecuencia, y tal como hemos señalado aquí, el paso a la modernidad y posteriormente a la postmodernidad no implica un abandono de la religión, sólo su transformación y creciente individualización y desinstitucionalización. Por tanto, la variable religiosa sigue siendo hoy, a nuestro juicio, un factor explicativo importante en la investigación sociológica.

Volviendo al caso particular de nuestra investigación, cabría preguntarse, entonces, *¿qué papel tiene la ideología religiosa en el proceso de reificación y reproducción social que hemos analizado en esta tesis?*

Tanto en los cuentos desarrollados en un escenario cercano, a los que hacemos referencia en este apartado, como en los cuentos de escenario lejano, que veremos más adelante, la variable religiosa cumple un papel importante en la explicación de la reificación y reproducción del mensaje disciplinario de los cuentos infantiles. En la tabla 46 podemos observar la influencia de la variable ideología religiosa en la tendencia hacia la reificación o la reproducción que muestran los estudiantes de 4ºEP y 2ºESO en sus cuentos.

Como podemos observar en la tabla, la diferencia entre los estudiantes de 2°ESO y 4°EP respecto a la reificación que habíamos detectado en la primera parte de nuestro análisis, se mantiene en el caso de escuelas católicas, pero se diluye en el caso de las escuelas laicas. La diferencia respecto a la reificación entre los estudiantes de 4°EP y 2°ESO en las escuelas católicas es de 12,3 puntos, mientras que en las escuelas laicas esta distancia se reduce a 6,9.

Tabla 46.-

**Reificación y Reproducción por Curso. Comparación según Ideología Escenario Cercano**

Ideología			Curso		Total
			4 EP	2 ESO	
Católica	RF reificación	Recuento	37	51	88
		Frec. esperada	44,4	43,6	88,0
		% de Curso	30,6%	42,9%	36,7%
	RP reproduccion social	Recuento	84	68	152
		Frec. esperada	76,6	75,4	152,0
		% de Curso	69,4%	57,1%	63,3%
	Total	Recuento	121	119	240
		Frec. esperada	121,0	119,0	240,0
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%
Laica	RF reificación	Recuento	22	34	56
		Frec. esperada	25,0	31,0	56,0
		% de Curso	27,8%	34,7%	31,6%
	RP reproduccion social	Recuento	57	64	121
		Frec. esperada	54,0	67,0	121,0
		% de Curso	72,2%	65,3%	68,4%
	Total	Recuento	79	98	177
		Frec. esperada	79,0	98,0	177,0
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Estos datos nos indican que el mensaje disciplinario de los cuentos infantiles penetra con mayor fuerza en los estudiantes de escuelas de ideología religiosa católica que en los de ideología laica. En la siguiente

tabla podemos observar los resultados de la prueba chi-cuadrado. Podemos ver que la diferencia entre los estudiantes de 4º de EP y 2ºESO de las escuelas católicas es estadísticamente significativa (Sig.=0,044), y que en cambio en el caso de las escuelas laicas esta diferencia no es relevante.

Tabla 47.-

**Pruebas de chi-cuadrado RF y RP por curso.  
Comparación según Ideología Religiosa**

Ideología		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Católica	Chi-cuadrado de Pearson	3,895 <sup>b</sup>	1	,044
	Corrección por continuidad	3,384	1	,055
	Razón de verosimilitud	3,907	1	,046
	Asociación lineal por lineal	3,879	1	,046
	N de casos válidos	240		
Laica	Chi-cuadrado de Pearson	,948 <sup>c</sup>	1	,330
	Corrección por continuidad	,658	1	,417
	Razón de verosimilitud	,953	1	,329
	Asociación lineal por lineal	,942	1	,332
	N de casos válidos	177		

**DATOS PARA ESCENARIO CERCANO**

- a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
- b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 43,63.
- c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 24,99.

Lo anteriores datos estarían verificando nuestra hipótesis respecto a la influencia de la variable religión en la reificación. Aunque, debemos precisar, que esta verificación es sólo parcial, pues recordemos que esta variable sólo es significativa cuando actúa de manera conjunta con la variable años de escolarización.

La interacción que hemos encontrado entre estas dos variables, es especialmente interesante desde la perspectiva teórica: los estudiantes de escuelas católicas con más años de escolarización, es decir los de

2ºESO, y que por tanto han estado expuestos durante más años a dicha ideología religiosa, presentan una tendencia mayor a la reificación que la de sus pares de las escuelas laicas (42,9% contra 34,7%, una diferencia de 8,2 puntos) y que la de sus compañeros/as de 4ºEP (42,9% contra 30,6%, una diferencia de 7,4 puntos).

Nuestra hipótesis sostiene la existencia de una asociación entre la ideología religiosa católica y el mensaje disciplinario de los cuentos infantiles: ambos discursos tienden a la reificación de la realidad social. La creencia en un ser superior, omnisciente, omnipresente y omnipotente que vela y juzga las acciones humanas se corresponde perfectamente con la idea de panóptico simbólico que hemos planteado en esta tesis como el núcleo del mensaje disciplinario de los cuentos infantiles. Según los resultados de nuestra investigación, esta asociación entre el mensaje de la ideología religiosa de las escuelas (creencia en dios) y el esquema disciplinario de los cuentos infantiles (panóptico simbólico) llega a su momento de cristalización en la etapa de educación secundaria, después de varios de años de escolarización y exposición a ambos mensajes reificadores.

En consecuencia, si antes habíamos concluido que el grupo de estudiantes de 2ºESO era el que presentaba una mayor tendencia a la reificación, ahora podemos precisar que dentro de este grupo, son los estudiantes de escuelas católicas y los estudiantes de nivel socioeconómico bajo los que muestran mayormente dicha tendencia. Cabría preguntarse ahora *¿en qué otros grupos de niños/as se mantiene esta tendencia a la reificación en los estudiantes de 2ºESO?* La respuesta a esta pregunta la encontraremos en el siguiente apartado: el siguiente grupo que estudiaremos son las mujeres *¿cómo afecta el*

*mensaje disciplinario y reificador de los cuentos infantiles a los niños y a las niñas?*

## **El proceso de adoctrinamiento y disciplina y su relación con el género**

Tal como habíamos señalado anteriormente, el tercer factor que actúa de manera conjunta con la variable años de escolarización en la explicación de esta tendencia a la reificación que muestran los estudiantes de 2ºESO, es la variable género. Si comparamos los resultados obtenidos por los chicos y las chicas, observaremos que son estas últimas las que muestran una mayor tendencia a la reificación.

En la siguiente tabla podemos observar los resultados obtenidos por los estudiantes de 4ºEP y 2ºESO distinguiendo hombres y mujeres. La diferencia entre los chicos de 4ºEP y 2ºESO respecto a la reificación es de 7,1 puntos, mientras que en el caso de las chicas esta distancia aumenta hasta los 12,5 puntos. Esta diferencia es estadísticamente significativa según la prueba de chi-cuadrado que se muestra a continuación (Sig.=0,052)



Tabla 48.-

Reificación y Reproducción por Curso. Comparación según Género  
Escenario Cercano

Género			Curso		Total
			4 EP	2 ESO	
Masculino	RF reificación	Recuento	33	45	78
		Frec. esperada	36,9	41,1	78,0
		% de Curso	31,7%	38,8%	35,5%
	RP reproducción social	Recuento	71	71	142
		Frec. esperada	67,1	74,9	142,0
		% de Curso	68,3%	61,2%	64,5%
	Total	Recuento	104	116	220
		Frec. esperada	104,0	116,0	220,0
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%
Femenino	RF reificación	Recuento	26	40	66
		Frec. esperada	32,2	33,8	66,0
		% de Curso	27,1%	39,6%	33,5%
	RP reproducción social	Recuento	70	61	131
		Frec. esperada	63,8	67,2	131,0
		% de Curso	72,9%	60,4%	66,5%
	Total	Recuento	96	101	197
		Frec. esperada	96,0	101,0	197,0
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 49.-

Pruebas de chi-cuadrado RF y RP por curso. Comparación según género

Género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Masculino	Chi-cuadrado de Pearson	1,195 <sup>b</sup>	1	,274
	Corrección por continuidad	,906	1	,341
	Razón de verosimilitud	1,199	1	,274
	Asociación lineal por lineal	1,190	1	,275
	N de casos válidos	220		
Femenino	Chi-cuadrado de Pearson	3,463 <sup>c</sup>	1	,052
	Corrección por continuidad	2,924	1	,058
	Razón de verosimilitud	3,484	1	,059
	Asociación lineal por lineal	3,446	1	,056
	N de casos válidos	197		

DATOS PARA ESCENARIO CERCANO

- Calculado sólo para una tabla de 2x2.
- 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 36,87.
- 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 32,16.

Las preguntas que nos hacemos aquí son: *¿Qué significan nuestros datos? ¿Cómo se explica que los años de escolarización afecten de manera diferente a hombres y mujeres? ¿Por qué se produce una diferencia significativa respecto a la reificación entre las niñas de 4ºEP y 2ºESO mientras que en el caso de los niños las proporciones reificación/reproducción son similares en ambos grupos?* Estas preguntas abarcan temas que escapan a los objetivos planteados por nuestra tesis; no obstante, creemos importante señalar aquí algunos elementos explicativos. Creemos que estas diferencias se hallan asociadas al proceso de adoctrinamiento y disciplina al que son sometidos los niños/as durante el largo período de escolarización obligatoria, y específicamente a la socialización distintiva que reciben en función de su sexo las niñas, no sólo de la escuela, sino de todo el entramado institucional, cumpliendo un papel central la familia. Si bien en nuestras hipótesis iniciales habíamos supuesto una cierta igualdad entre hombres y mujeres en cuanto a su relación con el MDCl, nuestros datos estarían indicando lo contrario, lo cual nos obliga a revisar nuestros planteamientos teóricos.

El género como construcción sociocultural de roles, identidades, imaginarios y expectativas atribuidos a los sujetos en función de su sexo, constituye uno de los elementos estructuradores de las representaciones sociales. La escuela en su función de socialización secundaria, pero también en su función de control social, es uno de los espacios sociales en los que se define y delimita eso que llamamos “*masculinidad*” y “*feminidad*”. La escuela, junto a otras instituciones, ocupando un lugar central la familia, prescribe y proscribire formas de “*ser hombre*” y “*ser mujer*”. El caso español es particularmente significativo ya que carga con la pesada herencia del franquismo. ROCA (1996 y 2001) describe profusamente el marcado sexismo que caracterizó a la escuela durante los largos años de dictadura. El proyecto educativo franquista estableció distinciones en el trato y en los atributos a niños y niñas e impregnó esas diferencias con el sello de la desigualdad. ROCA (2001: 78) se pregunta

si esta herencia ha sido superada por el sistema educativo actual, basado en una igualdad indiferenciada y en una escuela supuestamente co-educativa. Compartimos las conclusiones del autor: sin duda se ha avanzado en esta tarea, pero no lo esperado y mucho menos lo deseable. Quizás una de las formas más patentes de desigualdad entre hombres y mujeres sea la reproducción del “rol femenino” como educadora y cuidadora que se ve reflejada en la elección de ciertos itinerarios de la enseñanza secundaria y ciertas carreras universitarias definidas socialmente como femeninas.

*“Precisamente, los modelos tradicionales de género que el franquismo trató de inculcar denodadamente entre hombres y mujeres, muchachos y muchachas, no dejan de proyectar su sombra (...) Así el papel de ama de casa dedicada al cuidado y atención de los otros –hijos, marido, ancianos, familiares...- constituye probablemente el basamento de la mayoritaria concentración de mujeres estudiantes y profesionales en los ámbitos de magisterio, la enfermería o el trabajo social, por poner solo unos ejemplos que, curiosamente en el contexto español, constituyen titulaciones de tres años frente a las licenciaturas de cuatro o cinco años” (ROCA, 2001: 77)*

---

El proyecto libertario e igualitario que propugnaba la escuela co-educativa ha quedado, de alguna manera, truncado. Varios autores/as coinciden en que hemos pasado de la educación segregada a la educación mixta, pero no hemos alcanzado la anhelada coeducación de hombres y mujeres. Susan McGEE (2001), en un artículo titulado significativamente “*Estafando a las muchachas y los muchachos*”, analiza las diferencias entre escuela segregada, mixta y co-educativa. La autora explica las potencialidades y limitaciones de cada uno de estos modelos educativos, enfatizando las dificultades en la implantación de la co-educación; la cual, advierte, no consiste simplemente en la coexistencia en la misma aula de chicos y chicas:

*“Aunque las muchachas y los muchachos están mezclados en nuestras aulas, no están recibiendo la misma calidad ni cantidad de educación, ni están aprendiendo realmente del otro ni sobre el otro.*

*Si bien nuestra tarea es buscar formas de brindar la educación equitativa de género que el término [la co-educación] promete, esto todavía no se cumple" (McGEE, 2001: 104)*

---

ROCA (2001: 78) coincide con este diagnóstico al señalar que la superación de la desigualdad de género no va a conseguirse con la simple afirmación, incluso imposición, de la igualdad. El autor critica junto a MEAD (1981 y 1990) este concepto de igualdad uniformizadora: la clave no está en eliminar de forma imperativa la rigidez de los roles atribuidos a lo femenino y lo masculino, sino substituirlos por la plasticidad de la posibilidad de elegir entre un amplio espectro de personalidades sociales (ROCA, 2001: 79). La educación mixta, el modelo educativo actual, ha alcanzado una igualdad en el plano formal, pero no en el plano real: el currículum explícito/oficial es el mismo para hombres y mujeres y no establece diferencias entre los géneros; pero el currículum oculto, por el contrario, sigue produciendo una brecha entre ambos, colocando a las mujeres en una posición de subordinación. ***El currículum oculto es fundamentalmente androcéntrico*** (SUBIRATS, 1993 y 1994). IZARRA y LÓPEZ (1999) y SUBIRATS (1993) señalan diversos ejemplos del androcentrismo hegemónico en el currículum oculto: el sexismo del lenguaje; el papel subordinado, o lisa y llanamente nulo, que se atribuye a la mujer tanto en el desarrollo de la ciencia como en el de la historia; la interacción en el aula que reproduce los estereotipos de género; y, particularmente importante para nuestra tesis, el rol secundario que se asigna a las mujeres en los libros de texto y en la literatura infantil.

Nuestros datos nos revelan que las mujeres son un grupo especialmente vulnerable al mensaje reificador de los cuentos infantiles y que esta tendencia se intensifica a más años de escolarización. Recordemos aquí que ya habíamos encontrado diferencias significativas entre los cuentos de las niñas de 4ºEP y 2ºESO, específicamente respecto a la asignación del género del personaje principal (ver capítulo 10). Mientras los cuentos

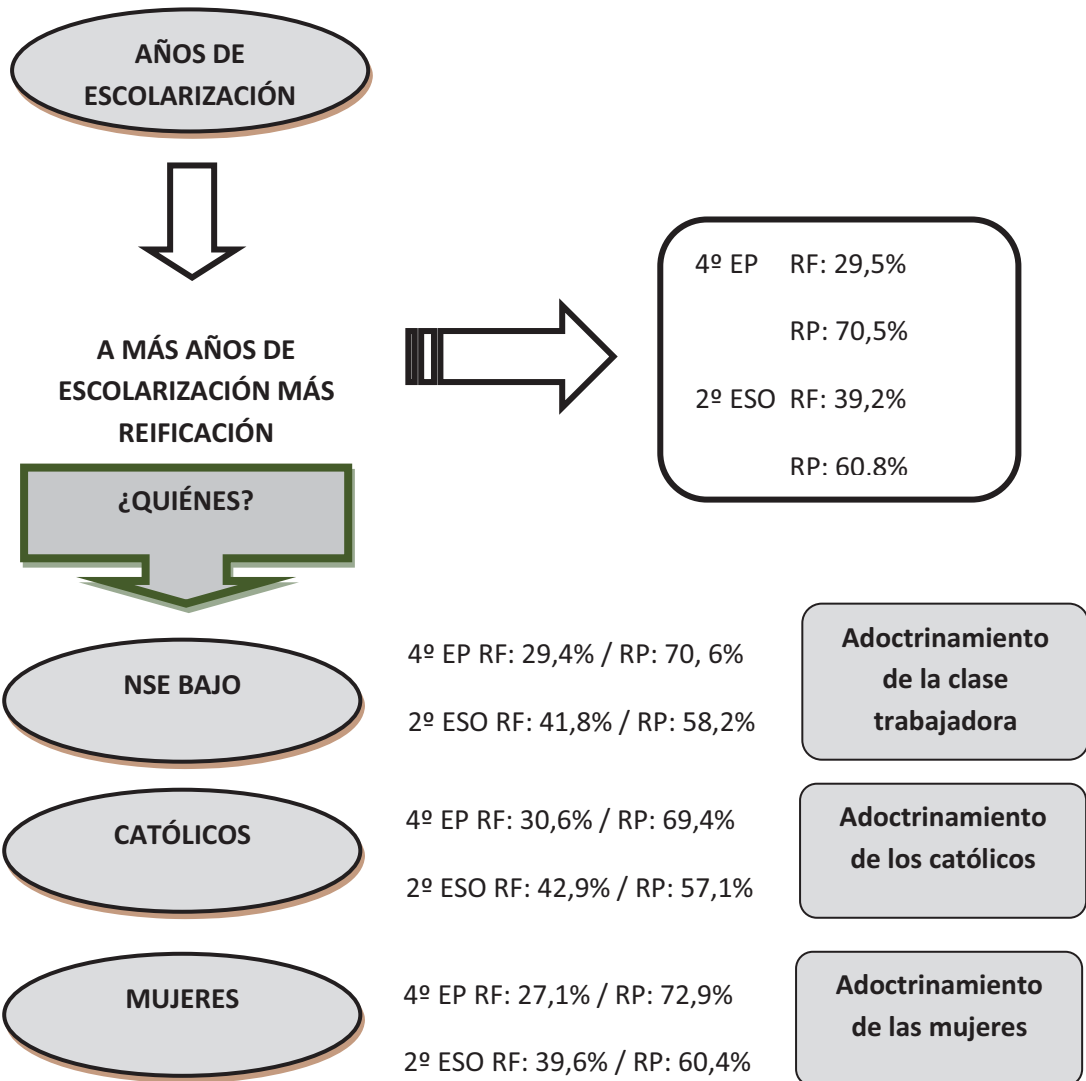
de las niñas de 2ºESO eran protagonizados mayoritariamente por personajes masculinos, las niñas de 4ºEP mostraban la tendencia contraria. Tal como señalamos en esa ocasión, estos datos podían ser interpretados desde una perspectiva positiva o desde una perspectiva negativa. El mismo análisis podría hacerse ahora a la luz de los datos que hemos presentado aquí: *¿la diferencia en cuanto a la reificación entre las niñas de 2ºESO y las niñas de 4ºEP implican que estas últimas están rompiendo el ‘molde’ en el cual fueron socializadas sus compañeras de nivel superior? O, por el contrario, ¿estos datos reflejan que la escolarización obligatoria, entendida desde una perspectiva crítica como un proceso de adoctrinamiento y disciplina, dirigido especialmente a grupos socialmente minorizados como las clases trabajadoras y las mujeres, contribuye a la extensión de una visión reificada de la realidad social?* Obviamente, no pretendemos dar respuesta a estas preguntas, pues los datos de los que disponemos en esta tesis no nos permiten contrastar ninguna de estas dos hipótesis, ni la optimista ni la pesimista. Sólo podemos poner en evidencia lo que hemos encontrado en nuestra investigación: las chicas de 2ºESO muestran una proporción mayor de casos de reificación que las chicas de 4ºEP, la indagación de las causas que producen esta diferencia han de ser estudiadas en profundidad en investigaciones posteriores.

En los apartados anteriores hemos presentado los principales hallazgos de nuestra investigación respecto a la reificación y la reproducción del MDCl en el escenario cercano. A fin de facilitar la comprensión del lector/a de dichos datos, hemos resumido esta información en el siguiente esquema:

Esquema 28.-

**Resumen: Escenario Cercano**

**¿Qué tipo de estudiantes son especialmente vulnerables al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles? ¿Cuáles son las principales variables que explican esta tendencia?**



## Reificación y Reproducción en el Escenario Lejano

En este apartado presentamos el análisis correspondiente a los casos de escenario lejano. Hemos excluido de este análisis los casos de resistencia, los que analizaremos en un apartado posterior. Los casos de escenario lejano, que presentamos en estas páginas, corresponden al 52,2% de nuestra muestra (455 cuentos). Tal como señalamos en el capítulo anterior, en el escenario lejano hemos encontrado una importante tendencia a la reificación en los estudiantes. Esta tendencia es inversa a la hallada en el escenario cercano. Si en este último la mayoría de los estudiantes tendía a la reproducción (65,5%), en el escenario lejano se igualaban las proporciones de reificación y reproducción, siendo la primera levemente mayor que la segunda (51,9% contra 48,1%).

A nuestro entender la diferencia respecto a la proporción de casos de reificación entre ambos escenarios se explica por las características específicas de cada uno de ellos. Nuestro objetivo era presentar a los estudiantes dos tipos de escenario claramente diferenciados. La variable que pretendíamos evaluar era la dimensión proximidad/lejanía que habíamos construido en torno a dos ejes: el contexto, que podía ser urbano o rural, y el tipo de fundamento que se otorgaba a la norma, que podía ser de carácter instrumental o sustantivo. Nuestra intención era recrear mediante estos dos escenarios dos tipos de sociedades, una moderna y otra tradicional. La primera más próxima a la realidad de los niños/as y la segunda más alejada de dicha realidad y más cercana a la ficción recreada por muchos cuentos infantiles, particularmente los llamados cuentos maravillosos (o de hadas).

En el escenario cercano, que estudiamos en el anterior capítulo, intentamos recrear un contexto de desarrollo del cuento claramente urbano y próximo a la realidad cotidiana de los niños/as que participaron en nuestro estudio. Además habíamos fundamentado la norma que transgredía el personaje principal mediante una relación instrumental: era necesario cuidar los parques de la ciudad pues eran una importante atracción turística y fuente de ingresos para los marimbonenses (o babalins para la versión catalana). En el escenario lejano, que analizaremos en este capítulo, intentamos hacer exactamente lo contrario, buscamos un contexto lo más alejado posible de la realidad cotidiana de los niños/as. Recreamos un contexto de desarrollo del cuento claramente rural, que algunos niños/as definieron como pequeños pueblos montañoses y otros, en cambio, como tribus indígenas. El relato era lo suficientemente abierto como para permitir ambos tipos de organización. Respecto a la norma, buscamos fundamentarla en un tipo de relación sustantiva, una identificación valórica con la norma (en oposición a la relación instrumental que presentamos en el escenario cercano): era importante cuidar los bosques porque así lo mandaba la tradición y eran parte de la identidad de la comunidad de Marimbó.

Nuestra hipótesis señalaba que en el escenario cercano se presentarían más casos de reproducción, mientras que en el escenario lejano pasaría exactamente lo contrario y encontraríamos una proporción mayor de casos de reificación. Nuestros datos nos han permitido corroborar esta hipótesis: la proporción de casos de reificación en el escenario lejano es significativamente mayor a la encontrada en el escenario cercano. Nuestro objetivo en las siguientes páginas, al igual que en el capítulo anterior, es construir un perfil de los niños/as que tiende a la reificación y a la reproducción en el contexto del escenario lejano según nuestras variables independientes.



En el caso del escenario cercano habíamos detectado una relación significativa entre los años de escolarización y la reificación, y habíamos visto que esta variable actuaba en forma conjunta con otras tres variables: el nivel socioeconómico, la ideología religiosa de la escuela y el género. En el caso del escenario lejano la principal variable explicativa es el nivel socioeconómico. No encontramos asociaciones significativas con otras variables explicativas. Según como se puede apreciar en la siguiente tabla, los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienden más a la reificación que los estudiantes de nivel socioeconómico alto:

Tabla 50.-

**Reificación y Reproducción por Nivel Socioeconómico  
Escenario Lejano**

		Nivel Socioeconómico		Total
		NSE Alto	NSE Bajo	
RF reificación	Recuento	139	97	236
	Frec. esperada	149,4	86,6	236,0
	% de Nivel Socioeconómico	48,3%	58,1%	51,9%
RP reproducción social	Recuento	149	70	219
	Frec. esperada	138,6	80,4	219,0
	% de Nivel Socioeconómico	51,7%	41,9%	48,1%
Total	Recuento	288	167	455
	Frec. esperada	288,0	167,0	455,0
	% de Nivel Socioeconómico	100,0%	100,0%	100,0%

Los estudiantes de NSE bajo muestran una tendencia a la reificación notablemente mayor que la de sus compañeros de NSE alto. Mientras en el NSE alto encontramos una proporción similar de casos de reificación y reproducción, siendo levemente superior la segunda, en los estudiantes de NSE bajo se produce una inclinación clara hacia la reificación (58%). La diferencia entre la proporción de casos de reificación entre estudiantes de NSE alto y bajo es estadísticamente significativa (Sig. = 0,043) según

se puede apreciar en la siguiente tabla en la que se presenta la prueba de chi-cuadrado para el cruce de estas dos variables:

Tabla 51.-

**Pruebas de chi-cuadrado RF y RP por Nivel Socioeconómico.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,083 <sup>b</sup>	1	,043
Corrección por continuidad	3,699	1	,054
Razón de verosimilitud	4,096	1	,043
Asociación lineal por lineal	4,074	1	,044
N de casos válidos	455		

**DATOS PARA ESCENARIO LEJANO**

- a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
- b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 80,38.

Si bien, tal como señalamos más arriba, no hallamos relación significativa entre la proporción de casos de reificación y reproducción y el resto de variables explicativas, intentamos analizar cómo actuaba la variable nivel socioeconómico sobre la relación de los estudiantes con el MDCI. Sabíamos que eran los estudiantes de NSE bajo los que mostraban una tendencia mayor a la reificación, pero nos interesaba determinar dentro de este estrato social qué grupo de estudiantes en específico se inclinaba a este tipo de final de relato. Analizamos la interacción entre el nivel socioeconómico y las restantes variables explicativas. Así fue cómo encontramos una interesante interacción: la variable nivel socioeconómico actuaba en forma conjunta con la variable ideología religiosa. Comparando las diferencias respecto a la proporción de casos de reificación entre los estudiantes de NSE alto y bajo según nuestras diferentes variables explicativas, encontramos que esta diferencia sólo era significativa en asociación con la variable ideología religiosa. La proporción de casos de reificación en los estudiantes de NSE bajo era muy diferente entre los estudiantes de escuelas de ideología católica,

pero bastante similar en el caso de los estudiantes de escuelas laicas. En las siguientes tablas podemos observar la distribución de la reificación/reproducción según nivel socioeconómico para las escuelas católicas y las escuelas laicas y la prueba chi-cuadrado para el cruce de estas variables:

Tabla 52.-

**Reificación y Reproducción por Nivel Socioeconómico. Comparación según Ideología Escenario Lejano**

Ideología			Nivel Socioeconómico		Total
			NSE Alto	NSE Bajo	
Católica	RF reificación	Recuento	64	62	126
		Frec. esperada	75,7	50,3	126,0
		% de Nivel Socioeconómico	44,8%	65,3%	52,9%
	RP reproducción social	Recuento	79	33	112
		Frec. esperada	67,3	44,7	112,0
		% de Nivel Socioeconómico	55,2%	34,7%	47,1%
Total		Recuento	143	95	238
		Frec. esperada	143,0	95,0	238,0
		% de Nivel Socioeconómico	100,0%	100,0%	100,0%
Laica	RF reificación	Recuento	75	35	110
		Frec. esperada	73,5	36,5	110,0
		% de Nivel Socioeconómico	51,7%	48,6%	50,7%
	RP reproducción social	Recuento	70	37	107
		Frec. esperada	71,5	35,5	107,0
		% de Nivel Socioeconómico	48,3%	51,4%	49,3%
Total		Recuento	145	72	217
		Frec. esperada	145,0	72,0	217,0
		% de Nivel Socioeconómico	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 53.-

**ruebas de chi-cuadrado RF y RP por Nivel Socioeconómico. Comparación según Ideología**

Ideología		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Católica	Chi-cuadrado de Pearson	9,636	1	,002
	Corrección por continuidad	8,830	1	,003
	Razón de verosimilitud	9,748	1	,002
	Asociación lineal por lineal	9,595	1	,002
	N de casos válidos	238		
Laica	Chi-cuadrado de Pearson	,187	1	,666
	Corrección por continuidad	,083	1	,774
	Razón de verosimilitud	,187	1	,666
	Asociación lineal por lineal	,186	1	,667
	N de casos válidos	217		

**DATOS PARA ESCENARIO LEJANO**

La diferencia entre la proporción de casos de reificación/reproducción en las escuelas laicas es apenas de 3 puntos y claramente no tiene ninguna relevancia desde el punto de vista estadístico. En cambio si comparamos la proporción de casos de reificación/reproducción en las escuelas católicas encontramos una notable diferencia entre ambos estratos socioeconómicos. Esta diferencia es estadísticamente significativa (Sig.= 0,002). Los estudiantes de escuelas católicas de NSE alto muestran una tendencia mayor a la reproducción aunque no tan remarcada (la proporción de casos de reificación no es muy diferente a la hallada en el total de casos de escenario lejano: 44,8 contra 51,9 (n=455). Por su parte, los estudiantes de escuelas católicas de NSE bajo muestran una tendencia muy pronunciada a la reificación que supera en 20,5 puntos a la presentada entre sus compañeros/as de NSE alto (siempre dentro del subgrupo de escuelas católicas) y en 13,4 puntos respecto a la proporción de casos de reificación hallados en el escenario lejano.

Desde una perspectiva teórica estos resultados reafirman las tendencias que ya habíamos detectado en el escenario cercano: la escolarización obligatoria, entendida como un proceso paulatino de adoctrinamiento y disciplina, penetra con una fuerza redoblada en los estudiantes de clase trabajadora y en los de escuelas de ideología religiosa católica. Ambas variables actúan en forma conjunta en la explicación de la reificación y en la recepción del mensaje disciplinario de los cuentos infantiles.

No creemos que sea necesario volver a repetir en este apartado los argumentos teóricos que ya desarrollamos en el anterior, pues creemos que el marco teórico/conceptual que presentamos para el escenario cercano es también válido para la interpretación de los datos que hemos encontrado en este escenario. Sin embargo, creemos importante apuntar aquí lo interesante que resulta, desde el punto de vista de la teoría, la interacción que se deja entrever entre el nivel socioeconómico y la ideología religiosa en el proceso de reificación de la realidad social que encontramos en los cuentos infantiles.

La relación entre clase social y religiosidad no es nueva. No lo es ni respecto a la interpretación teórica ni respecto a su correspondencia con los datos empíricos. Sólo a efectos de ilustración queremos citar aquí dos ejemplos que, desde el punto de vista de la teoría y del de los datos, nos permiten reafirmar la relación entre estas dos variables. Desde la perspectiva teórica encontramos una estrecha relación entre religiosidad y clase social en diversos autores, especialmente de origen marxista, quienes han visto la religión como un obstáculo para la concienciación de la clase trabajadora respecto a su papel en la lucha de clases. Más allá de este planteamiento, que en verdad a nuestro juicio resulta demasiado reduccionista, creemos interesante rescatar la visión de uno de estos

autores Antonio GRAMSCI (1981 a y b). Este autor es especialmente relevante para nuestra tesis en cuanto que señala explícitamente la ***función de reificación de la realidad social que desempeña la religión***. La visión reificada del mundo que enseña la religión a sus creyentes se halla en concordancia con el mensaje disciplinario y también reificador de los cuentos infantiles. Tal como señala GRAMSCI:

*“[La religión] encarna una metafísica creacionista, según la cual la realidad está preconstruida y es independiente de la acción del hombre. Esta concepción, para la que el hombre depende de un poder extraño, provoca la pasividad y la impotencia entre las masas y crea un dualismo en la consciencia” (GRAMSCI citado en DÍAZ-SALAZAR, 1991: 134)*

---

Según GRAMSCI, la religión entiende la naturaleza humana como una abstracción fija e inmutable, esta perspectiva deshistoriza la historia y produce una separación entre el ser humano y el mundo, haciendo que el individuo entienda el mundo como una realidad ajena a él e independiente de su acción (dualismo). Según este autor, este mensaje penetra con mayor fuerza en las clases trabajadoras e impregna su ‘sentido común’, su visión de mundo y, en última instancia, sus posibilidades de acción. DÍAZ-SALAZAR(1991) quien realiza un estudio en profundidad de la obra de este teórico, señala que para GRAMSCI la explicación del fracaso de la revolución comunista en occidente radica en la superestructura, la misma que los marxistas clásicos habían desestimado. Según GRAMSCI, el sentido común de las clases trabajadoras se halla aún impregnado por la ideología religiosa y falta aún una educación crítica que permita a estas clases pensarse a sí misma como sujetos históricos.

Este es precisamente el gran reclamo que hace el autor italiano a los intelectuales, pues ellos/as también, al igual que la religión, son productores de sentido común, aunque la relación entre sentido común y religión es mucho más estrecha que la que se produce entre el sentido

común y los sistemas filosóficos de los intelectuales. Para GRAMSCI, son los intelectuales los que han de generar las condiciones de cambio necesarias para promover la revolución en occidente. Según este autor, el sentido común consiste en una suerte de filosofía espontánea impuesta desde fuera a las clases dominadas, en interés de las clases dominantes y en concordancia con importantes instituciones de socialización y control social, como la escuela y la iglesia.

*“[El sentido común] se caracteriza por una concepción del mundo ingenua, desarticulada, caótica, disgregada, dogmática y conservadora; por su estructura interna origina una consciencia escindida, alienada y rígida que favorece la pasividad y la aceptación del orden social existente” (DÍAZ-SALAZAR, 1991: 145)*

---

Esta imposición desde fuera termina por configurar desde dentro al sujeto: la ideología de las clases dominantes logra propagarse en las clases trabajadoras e impregnar su sentido común transformando en evidente aquello que no es más que una construcción social. La religión utiliza una **estrategia de dirección**, más que de dominación, y por tanto se halla estrechamente relacionada con las **tecnologías del yo** que hemos comentado anteriormente con FOUCAULT (1990a). El cambio que según GRAMSCI deberían propiciar los intelectuales, pasa por la desreificación de la realidad social y por una transformación del sentido común, especialmente el de las clases trabajadoras, un cambio que les permita liberarse del pensamiento fetichista, ahistórico y mecanicista que configura actualmente su sentido común, y que está impregnado masivamente por la religión.

*“Los elementos principales del sentido común son suministrados por las religiones, y también la relación entre sentido común y religión es mucho más íntima que entre sentido común y los sistemas filosóficos de los intelectuales” (GRAMSCI, 1981a, nº 11, nota 13)*

---

Contrariando las tesis del marxismo clásico, y, paradójicamente, acercándose a la propuesta teórica de WEBER, GRAMSCI plantea que *el cambio ideológico en la superestructura es la base para el cambio histórico, social y económico, en la infraestructura*. El cambio ideológico es el motor de la revolución.

En los párrafos precedentes hemos visto cómo, a nivel teórico, encontramos diversos elementos conceptuales que nos permiten reafirmar la relación entre clase social y religiosidad. Esto nos otorga una serie herramientas conceptuales para la interpretación de lo que hemos hallado en nuestros datos: esta concomitancia entre clase social e ideología religiosa que se halla en la base de la explicación de la reificación de la realidad social en los casos de escenario lejano. La pregunta que nos haremos a continuación es si esta relación teórica tiene una correspondencia empírica, es decir si los datos que disponemos respecto a estas variables nos permiten señalar una asociación entre ambas. Para explorar la situación de la religión en España nos serviremos de dos estudios bastante recientes del Centro de Investigaciones Sociológicas CIS: *Actitudes y valores en las relaciones interpersonales II* (Estudio 2442. Enero, 2002) y *La situación de la religión en España a principios del siglo XXI* de Alfonso PÉREZ-AGOTE y José SANTIAGO (Estudio 2443. También de Enero del 2002, pero publicado en el 2005). El estudio de PÉREZ-AGOTE y SANTIAGO se centra específicamente en temas religiosos, en cambio la otra investigación del CIS es más amplia, sin embargo, es en ella donde encontramos datos referentes a la relación entre religión y clase social.

El estudio de PÉREZ-AGOTE y SANTIAGO intenta realizar una fotografía de la situación de la religión en España en los inicios de este nuevo milenio. Se trata de determinar hasta qué punto, y sobre todo bajo qué formas, se ha producido el proceso de secularización en España, un país



de fuerte tradición católica. En correspondencia a lo que ya habíamos señalado en el capítulo anterior, la secularización, tal y como se ha dado en España, no parece consistir en una extinción de las creencias religiosas, pero sí en una fuerte desinstitucionalización de las mismas y en una pérdida creciente de su importancia social. Una centralidad que la religión había gozado en épocas anteriores, especialmente bajo la dictadura franquista, pero que se ha ido diluyendo en las últimas décadas.

Respecto a las creencias religiosas, los autores constatan que esta pérdida de centralidad de la religión (de 1 a 10 los españoles/as otorgan a la religión una importancia de 5,34, sólo más alta que la que dan a la política) y de confianza en las instituciones eclesásticas (el 57% de los españoles dice tener poca o ninguna confianza en la iglesia y organizaciones religiosas), no se corresponde necesariamente con una pérdida de la fe religiosa. Los españoles/as actualmente siguen teniendo una arraigada creencia en Dios (72,9% cree o más bien cree), y en las principales figuras del catolicismo como la Virgen María (61,4%).

Estas creencias no se dan de forma homogénea en todos los grupos de la población española. PÉREZ-AGOTE y SANTIAGO señalan que las principales variables explicativas sobre la religiosidad en España son: el género, la edad y el nivel educativo. Las mujeres son más religiosas que los hombres, las personas de más edad son más religiosas que las personas de menos edad y las personas con mayor nivel educativo son menos religiosas que las que tienen menos años de educación. Esta última variable es especialmente interesante para nosotros, puesto que numerosos estudios han demostrado la correlación entre nivel educativo y clase social.

PÉREZ-AGOTE y SANTIAGO analizan la relación entre clase social y religión, y si bien encuentran una mayor religiosidad en las clases trabajadoras la forma en que tratan la variable clase social dificulta el análisis debido a que interfieren otras variables como edad y género. En la tabla 54, presentamos los resultados encontrados por PÉREZ-AGOTE y SANTIAGO respecto a tres preguntas especialmente relevantes para nosotros: la definición religiosa, la creencia en Dios y la creencia en una figura central del catolicismo, la Virgen María, todas éstas, cruzadas por la variable condición socioeconómica.

Tal como se puede apreciar en la tabla 54, presentada en la siguiente página, las creencias religiosas descienden en los estratos socioeconómicos más altos. La comparación, sin embargo, se hace un tanto dificultosa puesto que en las categorías ‘pensionistas y jubilados’ (H) y ‘sus labores’ (K) se produce un fuerte aumento de las creencias religiosas, notablemente más alto que las otras categorías, diferencia explicable por la intervención de las variables género y edad, que los autores ya habían señalado como unos de los principales factores explicativos. Lo mismo sucede con la categoría ‘agricultores’ (D) también claramente diferente de las restantes categorías. Las categorías referidas en la tabla 54 son las siguientes:

### **CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA. CATEGORÍAS**

- A: Empresarios con asalariados, altos funcionarios, altos ejecutivos y profesionales por cuenta propia
- B: Profesionales y técnicos por cuenta ajena, y cuadros medios
- C: Comerciantes y pequeños empresarios (sin asalariados, no agrarios)
- D: Agricultores (empresarios sin asalariados y miembros de cooperativas)
- E: Personal administrativo, comercial y de servicios
- F: Capataces y obreros cualificados (no agrarios)
- G: Obreros no cualificados (agrarios y no agrarios)
- H: Jubilados y pensionistas
- I: Parados (que han trabajado antes y en busca de su primer empleo)
- J: Estudiantes
- K: Sus labores
- L: Situaciones no clasificables

Tabla 54.-

**LA SITUACIÓN DE LA RELIGIÓN EN ESPAÑA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI por A. Pérez-Agote y J. Santiago, Madrid: CIS, 2005**

**A) Definición religiosa según la condición socioeconómica.**

Pregunta 24: ¿Cómo se define Ud. en materia religiosa. Católico, creyente de otra religión, no creyente o ateo?

	Condición Socioeconómica												
	Total %	A %	B %	C %	D %	E %	F %	G %	H %	I %	J %	K %	L %
<b>Católico</b>	79,7	69,1	64,0	75,7	87,2	71,9	70,0	77,4	90,4	77,9	59,6	93,5	75,0
<b>Creyente de otra religión</b>	1,4	1,2	0,7	1,7	0,0	0,5	1,6	1,3	1,1	2,6	1,4	2,0	1,6
<b>No creyente</b>	11,5	17,3	24,7	8,7	4,3	20,8	16,5	13,0	5,3	12,6	19,1	3,5	12,5
<b>No contesta</b>	7,3	12,3	10,7	13,9	8,5	6,8	11,9	8,3	3,2	6,9	19,9	1,0	10,9
<b>(N)</b>	<b>2487</b>	<b>81</b>	<b>150</b>	<b>115</b>	<b>47</b>	<b>221</b>	<b>243</b>	<b>230</b>	<b>565</b>	<b>231</b>	<b>141</b>	<b>399</b>	<b>64</b>

**B) Creencia en Dios según la condición socioeconómica**

Pregunta 10: De las frases que le voy a leer sobre la existencia de Dios ¿Cuál se ajusta más a sus opiniones o creencias?

	Total %	A %	B %	C %	D %	E %	F %	G %	H %	I %	J %	K %	L %
<b>Creo firmemente en Dios</b>	41,7	30,9	27,3	27,0	46,8	27,1	26,7	29,6	62,1	35,5	22,0	61,2	26,6
<b>Más bien creo en Dios</b>	31,2	21,0	32,7	40,0	38,3	35,3	34,6	39,1	23,7	34,2	27,0	29,8	37,5
<b>Dudo ante la existencia de Dios</b>	11,7	21,0	15,3	9,6	4,3	15,8	13,2	16,5	8,1	13,4	18,4	5,3	15,6
<b>Más bien no creo en Dios</b>	5,4	7,4	8,7	6,1	4,3	9,0	7,4	4,8	2,1	7,4	12,1	1,5	7,8
<b>No creo en lo absoluto en Dios</b>	9,2	18,5	15,3	15,7	6,4	11,8	17,3	9,6	3,5	8,2	19,9	1,5	10,9
<b>No contesta</b>	0,8	1,2	0,7	1,7	0,0	0,9	0,8	0,4	0,4	1,3	0,7	0,8	1,6
<b>(N)</b>	<b>2487</b>	<b>81</b>	<b>150</b>	<b>115</b>	<b>47</b>	<b>221</b>	<b>243</b>	<b>230</b>	<b>565</b>	<b>231</b>	<b>141</b>	<b>399</b>	<b>64</b>

**C) Creencia en la Virgen María según su condición socioeconómica**

Pregunta 11: ¿Cuál de estas frases a se aproxima más a lo que Ud. piensa sobre la Virgen María?

	<b>Total %</b>	<b>A %</b>	<b>B %</b>	<b>C %</b>	<b>D %</b>	<b>E %</b>	<b>F %</b>	<b>G %</b>	<b>H %</b>	<b>I %</b>	<b>J %</b>	<b>K %</b>	<b>L %</b>
<b>La Virgen María es la Madre de Cristo</b>	61,4	39,5	47,3	56,5	70,2	54,3	48,6	53,5	74,2	57,6	46,8	79,4	48,4
<b>Aunque yo no creo en ella, la Virgen María es digna de respeto</b>	19,5	37,0	26,0	18,3	17,0	23,1	21,4	25,2	13,1	22,9	22,7	12,0	28,1
<b>La Virgen María es un invento de la Iglesia</b>	12,2	19,8	18,0	18,3	8,5	13,6	19,3	13,5	7,3	13,9	20,6	4,3	14,1
<b>No sabe</b>	4,9	3,7	5,3	5,2	2,1	6,3	9,1	5,7	4,2	3,0	6,4	3,0	4,7
<b>No contesta</b>	2,0	0,0	3,3	1,7	2,1	2,7	1,6	2,2	1,2	2,6	3,5	1,3	4,7
<b>(N)</b>	<b>2487</b>	<b>81</b>	<b>150</b>	<b>115</b>	<b>47</b>	<b>221</b>	<b>243</b>	<b>230</b>	<b>565</b>	<b>231</b>	<b>141</b>	<b>399</b>	<b>64</b>

El estudio sobre actitudes y valores del CIS, mucho más general que el realizado por PÉREZ-AGOTE y SANTIAGO, nos ofrece un panorama bastante más claro respecto a la relación entre clase social y creencias religiosas. En términos generales muestra unos resultados bastante similares a los hallados en el estudio antes presentado, aunque las preguntas utilizadas en uno y otro cuestionario no son técnicamente comparables. En este estudio se aprecia una creencia aún bastante arraigada en Dios (69,4%), aunque otras creencias religiosas católicas no encuentran el mismo respaldo, especialmente las relacionadas con la vida ultraterrena y el demonio (Sí, cree en: El Cielo 38,5%; El Demonio 24,1%; El Infierno 23,6% y La Reencarnación 20,4%). Otras creencias como la existencia del Alma o del Pecado cuentan aún con un notable respaldo (Sí, cree en: 52% y 42,6%, respectivamente). Otras dos preguntas nos han parecido especialmente interesantes: la definición como persona religiosa o no religiosa y la concepción de Dios. En la siguiente tabla presentamos el cruce de estas variables con la variable clase social.

En la tabla 55 podemos comparar la situación de la religión en España según clase social. Podemos apreciar claramente cómo desciende la religiosidad y creencia en Dios en las clases altas y cómo este alejamiento se ve asociado a su vez con el nivel educativo. La comparación, por un lado, entre las viejas clases medias y las nuevas clases medias, y por el otro, entre los obreros cualificados y no cualificados, nos indica que la variable nivel educativo, tal como afirman PÉREZ-AGOTE y SANTIAGO, es un importante factor en la explicación del nivel de religiosidad: a medida que descendemos por la escala social vemos que la religiosidad aumenta, pero esta relación no es exactamente lineal, pues desciende en las categorías 'nuevas clases medias' y 'obreros cualificados'. Las clases altas son las que muestran un menor grado de religiosidad: son las que menos creen en Dios y las que muestran una mayor proporción de ateos (7,9% contra la media de 5,5%).

Tabla 55.-

**ESTUDIO 2442: ACTITUDES Y VALORES EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES II Madrid: CIS, 2002**

**A) Definición Religiosa**

Pregunta 38: Independiente de que Ud. sea una persona practicante o no, ¿Diría que es?...

	<b>TOTAL</b>	<b>Clase Alta/ Media Alta</b>	<b>Nuevas Clases Medias</b>	<b>Viejas Clases Medias</b>	<b>Obreros Cualificados</b>	<b>Obreros No Cualificados</b>
	<b>%</b>					
<b>Una persona religiosa</b>	68,3	59,0	66,2	76,8	66,5	74,7
<b>Una persona no religiosa (agnóstica)</b>	24,1	31,7	25,3	17,0	25,9	18,8
<b>Un ateo convencido</b>	5,8	7,9	6,6	4,8	5,4	4,4
<b>NC</b>	1,9	1,4	,9	1,3	2,3	2,1
<b>(N)</b>	2407	366	467	393	793	388

**B) Creencia en Dios**

Pregunta 40: ¿Cree Ud. en Dios? (sólo citamos los resultados para esta creencia)

	<b>TOTAL</b>	<b>Clase Alta/ Media Alta</b>	<b>Nuevas Clases Medias</b>	<b>Viejas Clases Medias</b>	<b>Obreros Cualificados</b>	<b>Obreros No Cualificados</b>
	<b>%</b>					
<b>Sí</b>	69,4	58,7	69,2	74,3	69,2	75,3
<b>No</b>	21,6	29,5	22,3	17,0	21,7	18,0
<b>No sabe</b>	7,5	9,0	7,1	8,1	7,6	5,7
<b>No contesta</b>	1,5	2,7	1,5	0,5	1,5	1,0
<b>(N)</b>	2407	366	467	393	793	388



**C) Concepción de Dios**

Pregunta 41: ¿Cuál de las siguientes frases se ajusta más a sus creencias?

	<b>TOTAL</b>	<b>Clase Alta/ Media Alta</b>	<b>Nuevas Clases Medias</b>	<b>Viejas Clases Medias</b>	<b>Obreros Cualificados</b>	<b>Obreros No Cualificados</b>
	<b>%</b>					
<b>Creo en la existencia de una fuerza suprema</b>	16,4	18,3	19,1	16,3	14,4	15,7
<b>Creo en Dios</b>	55,8	44,3	51,4	60,6	57,4	63,9
<b>No sé realmente en lo que creo</b>	12,3	14,8	12,2	12,2	12,9	9,3
<b>No creo en nada, ni en Dios ni en una fuerza suprema</b>	12,5	16,1	14,6	8,7	12,6	10,3
<b>No contesta</b>	2,9	6,6	2,8	2,3	2,8	0,8
<b>(N)</b>	2407	366	467	393	793	388

A nuestro entender existe una base teórica y una base empírica suficientemente sólidas como para reafirmar la relación entre clase social y religiosidad. En efecto, son las clases trabajadoras las que muestran un mayor grado de religiosidad, y es precisamente en el grupo de estudiantes de escuelas católicas de clase trabajadora donde encontramos una mayor proporción de casos de reificación. Esta tendencia a la reificación se explica por la penetración de la ideología religiosa en el sentido común de las clases trabajadoras. Existe una evidente correspondencia entre el mensaje disciplinario de los cuentos infantiles y el núcleo de la ideología religiosa católica, lo que nos permitiría explicar, a lo menos en el caso del escenario lejano, la tendencia de este grupo a la reificación de la realidad social.

En los apartados anteriores hemos presentado los principales hallazgos de nuestra investigación respecto a la reificación y la reproducción del MDCI en el escenario lejano. A fin de facilitar la comprensión del lector/a de dichos datos, hemos resumido esta información en el siguiente esquema:

*Resumen: Escenario Lejano*

**¿Qué tipo de estudiantes son especialmente vulnerables al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles? ¿Cuáles son las principales variables que explican esta tendencia?**

