

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

Ana Rebeca Urmeneta Garrido

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

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

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

UNIVERSITAT DE BARCELONA

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

Ana Rebeca Urmeneta Garrido

Tesis para optar al Grado de
Doctora en Sociología

Director: Dr. Jordi Roca i Girona

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

Tutor: Dr. Oscar Guasch i Andreu

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

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

Barcelona, Octubre de 2008

Norma, Reificación y Control Social

Marco Teórico.-

Capítulo 1.

Entenderemos en esta tesis al **control social** como el conjunto de mecanismos y estrategias mediante los cuales la organización social logra mantener a sus miembros en la línea de lo que socialmente se ha definido como **lo real, lo normal** y **lo posible**. Detengámonos un momento en esta breve definición de control social. Podemos observar, en primer lugar, que este concepto hace referencia a dos ideas básicas. Por un lado, se afirma que la organización social se sirve de ciertos mecanismos y estrategias para obtener la conformidad de sus miembros a un determinado orden, es decir a un conjunto de reglas, leyes y estructuras que definen y sitúan al sujeto en el mundo. Y por el otro, se sostiene que este orden es el resultado de una producción humana.

Si bien a lo que respecta estrictamente al control social hemos de centrarnos específicamente en la primera afirmación de esta definición, entendemos que en el proceso mismo de construcción social de dicho orden se halla una importante clave para comprender el funcionamiento del control social, que tal como veremos más adelante está estrechamente relacionada con el **proceso de legitimación**. Por esta razón, creemos importante preguntarnos: *¿cómo se produce este orden social?, ¿cómo este orden se convierte y se valida a sí mismo como núcleo de lo social? y finalmente, ¿cómo este orden produce a su vez ciertos mecanismos de control que le permiten mantener a sus miembros dentro de los márgenes marcados por él mismo?*¹

El orden al que hacemos referencia, corresponde al núcleo mismo de lo social y en él se establecen y definen las distinciones básicas entre la noción de **nosotros** y la noción de **otros**: los que compartimos una forma

¹ En la respuesta a estas tres grandes preguntas nos basaremos en las próximas páginas en las aportaciones de Peter BERGER y Thomas LUCKMANN acerca del proceso de construcción social de la realidad (BERGER y LUCKMANN, 1999)

común de situarnos y relacionarnos con el mundo, y los que se oponen de alguna manera a ésta. Esta cosmovisión organiza y estructura nuestras percepciones acerca de las cosas, los acontecimientos y los demás sujetos en el mundo, otorgándonos un marco desde el cual interpretar/construir la realidad². Dicho marco define y establece lo que socialmente ha de ser considerado por los individuos pertenecientes a una comunidad dada como:

- 1) **Lo real**, trazando una línea divisoria entre lo que legítimamente existe y lo que no existe;
- 2) **Lo normal**, estableciendo distinciones entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo racional y lo irracional, lo mayoritario y lo minoritario, lo cotidiano y lo excepcional, etc. y constituyendo de esta forma las categorías que enmarcan las representaciones sociales de lo normal y lo anormal; y, finalmente,
- 3) **Lo posible**, definiendo un marco que constriñe el sentido de cambio y abre/cierra nuestras posibilidades de pensar en un orden diferente.

Este marco de referencia conforma una cosmovisión o forma de ver y situarse en el mundo que no sólo orienta las conductas de los individuos, sino que los construye como tales. La cosmovisión, tal como la hemos definido aquí constituye un **proceso ideológico**³ y está estrechamente

² Si bien podríamos decir que no existe un único orden social, si no que un conjunto de órdenes diferentes que coexisten y compiten entre sí para alcanzar una relación hegemónica con los otros restantes. Creemos que analíticamente la idea de la existencia de un orden nuclear puede resultarnos sumamente útil para engarzar más adelante con otro de los conceptos fundamentales de la tesis: la distinción entre *lo sagrado* y *lo profano* de Émile DURKHEIM (1982 y 2001)

³ Para esta noción de cosmovisión nos hemos basado en el concepto de *proceso ideológico* desarrollado por Göran THERBORN (1987). Sobre este concepto volveremos más tarde en el segundo capítulo de este marco teórico, cuando tratemos su relación con otro de nuestros conceptos centrales de la tesis: el currículo oculto.

vinculado con un concepto desarrollado por FOUCAULT que veremos más adelante, las *tecnologías del yo*.

Sin embargo, y a pesar de que dicho orden se presente ante el individuo como realidad objetiva, es decir externa, ha tenido su origen en la actividad humana. Si bien se revela ante el sujeto como si formara parte de una casi inmutable *naturaleza de las cosas*, no es más que el resultado de una producción humana. Cabría, entonces, preguntarse: ¿cómo se origina este orden? y ¿cómo llega a adquirir para los individuos una suerte de estatus ontológico independiente de ellos mismos? La respuesta a estas dos interrogantes las encontramos en los conceptos de *institucionalización*, *legitimación* y *reificación*⁴ de la realidad definidos por BERGER y LUCKMANN (1999).

La construcción social de la realidad

Tomando como punto de partida las aportaciones teóricas proporcionadas por la sociología del conocimiento desarrollada por BERGER y LUCKMANN, entendemos que toda actividad humana tiende a su *institucionalización*. La institucionalización se origina cuando se

⁴ La *reificación* o *cosificación* (*Verdinglichung*) es un concepto de origen marxista relacionado con la idea de fetichismo de las mercancías tratada en *El Capital*. Posteriormente, esta idea es desarrollada por György LUKÁCS quien acuña este concepto y elabora una teoría de la alienación (LUKÁCS, 1986). En esta tesis nos ceñiremos estrictamente al concepto de *reificación* tal como ha sido definido por BERGER y LUCKMANN en *La construcción social de la realidad* (1999)

producen **tipificaciones intersubjetivas**, es decir socialmente compartidas, de la actividad humana. Dichas tipificaciones se encuentran referidas tanto a las acciones sociales como a los tipos de actores que las llevan a cabo, de manera tal que se pueden establecer pautas socialmente compartidas acerca de lo que debe esperarse de un actor determinado en una situación dada. Estas tipificaciones intersubjetivas son precisamente lo que BERGER y LUCKMANN han definido como institución y constituyen la base de todo el edificio social.

Las tipificaciones intersubjetivas operan como una suerte de código común entre los actores, según el cual todos los participantes comprenden y participan en dicho juego social cumpliendo su rol, según las expectativas sociales que se tiene de ellos mismos. Si en un principio, cada actor por separado generaba expectativas respecto al comportamiento de los otros, ahora, en un segundo momento, estas expectativas se han hecho comunes. Cada actor sabe con precisión qué se espera del otro y qué se espera de sí mismo en el desarrollo de este juego social. La lógica de este juego se ha hecho comprensible para todos los actores participantes, las expectativas se han tipificado y estas tipificaciones se han convertido en patrones compartidos, se han vuelto intersubjetivas.

Este **proceso de intersubjetivación** viene acompañado paralelamente, y como consecuencia del mismo, de un **proceso de objetivación** de dichas tipificaciones. Las tipificaciones que, en un primer momento, eran internas a los individuos, cada actor tipificaba la conducta del otro y la de sí mismo, se vuelven externas a los sujetos, pasan a formar parte de un universo compartido, que se revela como si tuviese una realidad propia, fuera de los individuos que la han producido. Estas formas de entender cómo se hacen las cosas (tipificación de las conductas) y a quién le corresponde hacerlas (tipificación de los actores) se convierten en una

suerte de *naturaleza de las cosas*, adquieren la connotación de ‘deber ser’ para los individuos, y su peso se hace sentir sobre los sujetos bajo la forma de imposición y necesidad⁵.

La objetivación surge cuando las instituciones adquieren historicidad. Emerge cuando se presenta la necesidad de transmitir esta forma de entender y de actuar en el mundo a las nuevas generaciones, cuando la institución busca trascender en el tiempo. Las nuevas generaciones no han participado en la construcción originaria de dichas tipificaciones, pero serán partícipes de ellas en la medida de que se incorporen al juego social y se hallen habilitadas para comprender los códigos según los cuales se desarrolla dicho juego.

Los códigos del juego (las tipificaciones intersubjetivas) son anteriores y forman parte de una realidad externa y coercitiva para los individuos de la nueva generación. No obstante, poco a poco, estas tipificaciones también adquirirán exterioridad/objetividad para los productores originarios de las mismas y pasarán a tener esta densidad que las convierte en cosas. Tal como precisan BERGER y LUCKMANN:

“La objetividad del mundo institucional ‘se espesa’ y ‘se endurece’, no sólo para los hijos, sino (por efecto reflejo) también para los padres. El ‘Ya volvemos a empezar’ se transforma en ‘Así se hacen las cosas’. Un mundo visto de ese modo logra firmeza en la consciencia; se vuelve real de una manera más masiva y ya no puede cambiarse tan fácilmente” (1999: 81)

Si bien en un primer momento, estas tipificaciones eran ‘transparentes’ para los actores, puesto que éstos poseían una clara consciencia acerca del origen social y la condición de producto humano de las mismas, poco

⁵ Encontramos un planteamiento similar en el concepto de *hecho social* desarrollado por DURKHEIM (2000)

a poco comienzan a volverse opacas y a adquirir una suerte de carácter ontológico, como si de alguna manera formasen parte de una realidad dada que, al igual que la naturaleza, forma parte del mundo de las cosas. La aparición de las nuevas generaciones en el escenario social, supone una serie de importantes desafíos para la organización social. En primer lugar, se hace necesario buscar una cierta *justificación* que permita validar las definiciones institucionales de la situación por sobre las alternativas individuales, convirtiéndolas en algo lógico⁶. En segundo lugar, se presenta el reto de la *transmisión*, del cómo entregar el legado social a las nuevas generaciones. Y en tercer lugar, surge el problema del *acatamiento*, del cómo asegurar que las nuevas y antiguas generaciones se mantengan dentro de la línea de lo permitido⁷. Estos tres

⁶ Se convierten en definiciones lógicas tanto si esta validación se encuentra fundamentada en la *racionalidad* (lógica, entendida como serie coherente de ideas y argumentos), en la *tradicición* (lógica, asimilada a la idea de normal o natural, de lo que debe ser así porque así ha sido siempre) o en la *opinión pública* (lógica, asociada a la supuesta opinión de la mayoría fabricada y representada por los medios de comunicación de masa).

⁷ *Conformidad y Desviación* son dos conceptos fundamentales de la Sociología, ambos nos remiten a los ejes centrales de este capítulo: la *norma* y el *control Social*. Resumimos aquí algunas definiciones y cuestiones básicas: El concepto de *control social* supone la existencia de individuos cuyo comportamiento no se corresponde con las expectativas sociales, incumpliendo las reglas o *normas socioculturales* propias de su sociedad o comunidad. Este tipo de comportamiento se considera *desviado*. El control social tiene como objetivo neutralizar el comportamiento desviado: 1) impidiendo la aparición de tensiones que susciten el deseo de desviarse, éste es uno de los objetivos fundamentales del *proceso de socialización*; 2) reforzando el deseo de mantener la actitud de *conformidad*, es decir de ajuste o acomodación a las expectativas sociales; 3) poniendo de manifiesto lo que es socialmente conveniente; 4) dificultando la desviación por medio de *sanciones* (positivas o negativas); y, 5) modificando las pautas sociales con el fin de encajar y asimilar, en la medida de lo posible, el *comportamiento desviado* de los actores. Desde un punto de vista histórico, el concepto de *control social* es de origen americano (ROSS, 1901), aunque tiene algunos correspondientes europeos como por ejemplo el concepto de *conscience collective* de DURKHEIM que constriñe a los sujetos a comportarse de determinadas maneras. PARSONS en su obra *El Sistema Social* (1951) restringe este concepto al control de la *desviación*. Este autor elimina el componente normativo ordinario, que es la estructura social, y de modo más específicos, los aspectos de la estructura social relacionados con la socialización (PITTS, 1979) y de esta forma se distancia del concepto europeo de *control social* más cercano a la noción durkheimniana de *conciencia colectiva*. El concepto de *control social* utilizado en esta tesis se inscribe dentro de la corriente europea y, tal como argumentaremos más adelante, no sólo incluye el *proceso de regulación* y de *transmisión*, sino también el de *legitimación*, que a nuestro juicio es el núcleo de la forma de *control social* moderno. Nos interesan particularmente los *procesos de interiorización* de los controles externos como las *tecnologías del yo* (FOUCAULT, 1990) los *mecanismos de auto-constreñimiento* (ELIAS, 1993) y las *estrategias de dirección* (GRAMSCI, 1981a). Para una exposición más detallada de estos conceptos ver *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* dirigida por D. SILLS (1979) y *Diccionario Enciclopédico de Sociología* dirigido por K. H. HILLMANN (2001).

problemas/desafíos son resueltos mediante la operación conjunta de tres complejos procesos: el *proceso de legitimación*, el *proceso de socialización* y el *proceso de regulación*. El espacio social en el que se despliegan estos tres procesos es el que hemos definido más arriba como institución. Son las instituciones las que procuran formas de validar sus definiciones de la realidad; son las instituciones las que establecen complejos procedimientos de transmisión de su legado; y, finalmente, son las instituciones las que despliegan mecanismos de control para asegurar la adecuación de sus miembros al marco que ellas mismas han establecido⁸. Tanto el proceso de socialización como el proceso de regulación mencionados arriba, han sido tradicionalmente vinculados al concepto de control social y se corresponden con sus dos grandes formas de intervención/operación: la *persuasión* y la *coerción*.

A través del *proceso de socialización*, el individuo aprende a adaptarse a las normas, valores y representaciones colectivas de su sociedad, las que posteriormente pasarán a integrar su estructura de personalidad. Se trata, pues, de un proceso de internalización de la realidad, mediante el cual la sociedad pasa a constituir tanto una realidad objetiva como una realidad subjetiva para los individuos. La socialización forma parte del continuo proceso dialéctico de externalización, objetivación e internalización definido por BERGER y LUCKMANN (1999). Este proceso de internalización de la realidad social, capacita al individuo para participar en el juego social, le otorga las nociones básicas que le permitirán comprender a sus semejantes y aprehender el mundo como un todo con sentido, es decir como una realidad significativa. Mediante la socialización, la sociedad transmite a los individuos las definiciones institucionales que constituyen su núcleo ideológico básico y establece una línea divisoria entre lo permitido y lo prohibido. Este proceso de

⁸ No olvidando el hecho de que las instituciones no son otra cosa que producciones humanas, que no tienen vida propia más allá de los individuos que las producen y reproducen.

transmisión/internalización del mundo normativo, la socialización, puede ser entendido como una **estrategia persuasiva de control social**. Mediante esta estrategia, la sociedad conforma, en los dos sentidos de la palabra, al individuo a los patrones sociales establecidos como **lo real, lo normal** y **lo posible**. Se trata, por tanto, de una estrategia de estimulación al seguimiento de las normas a través de la constitución/construcción del sujeto.

Por su parte, el **proceso de regulación**, entendido como control de la desviación mediante la imposición de sanciones, tiene como objeto reforzar la actitud conformista de los sujetos. Las sanciones pueden ser positivas o negativas, es decir destinadas a premiar el comportamiento conformista o a castigar la disidencia. La **estrategia de intervención/operación coercitiva del control social**, emerge como alternativa cuando la estrategia persuasiva falla. Allí donde la socialización ha sido efectiva, es decir, donde el mundo normativo ha penetrado poderosamente en el sujeto, la necesidad de la coerción será claramente secundaria. Esto último sucede especialmente en las sociedades con menor división social del trabajo, en las que existe una gran cohesión social, mientras que en sociedades diferenciadas como las nuestras el proceso de control social suele ser mucho más complejo.

Mientras los mecanismos persuasivos intervienen sutilmente en el sujeto moldeándolo, los mecanismos coercitivos intervienen directamente sobre éste constriñendo su conducta, a fin de lograr su conformidad a los patrones socialmente establecidos. La primera estrategia puede ser caracterizada como de *dirección* o conducción, mientras que la segunda puede ser definida como de *dominación*. Las estrategias de dirección tienen como objetivo construir **hegemonía ideológica** (GRAMSCI, 1981a y b). Esto quiere decir que mediante la creación de un proceso social de persuasión y generación de un consenso activo, una determinada

ideología, propia de una clase social, puede imponerse sobre las otras, es decir puede volverse hegemónica, y así llegar a filtrar y penetrar toda la vida cotidiana con sus contenidos, organizando de esta manera todas las rutinas y significados del sentido común. Esta forma de control social es más sutil y efectiva. No sólo produce conformidad pasiva (o resignada ante la coerción social) sino produce aceptación activa de las normas, valores y creencias propugnados por la ideología hegemónica. Las estrategias de persuasión/dirección del control social, en las que el proceso de socialización ocupa un lugar central, actúan desde dentro del individuo, moldeándolo. Por su parte, las estrategias de coerción/dominación operan desde el exterior del individuo, ejerciendo una presión social más visible⁹. No obstante, y si bien tal como señalamos más arriba, la hegemonía ideológica es una estrategia de control más efectiva que la mera coerción, ambas deben actuar de forma conjunta a fin de imponer las definiciones de realidad (ideología) de una clase o colectivo determinado al resto de los grupos sociales.

Hablar de hegemonía implica hablar de luchas, de fisuras, de conflicto entre diferentes definiciones de realidad que buscan alzarse e imponerse como definiciones únicas ante las demás. Hablar de hegemonía nos lleva necesariamente a pensar en lo disidente, en aquello que lucha, aunque no acaba de imponerse (aún), pero que potencialmente porta consigo la posibilidad de cambio social. Hablar de hegemonía nos obliga (y nos posibilita) a hablar de **contrahegemonía**. Toda hegemonía puede ser contenida, resistida y rechazada, a través de la producción de ideologías contra-hegemónicas (o subalternas) capaces de constituirse en otras alternativas posibles de construir y vivir en el mundo. De ahí que en esta lucha entre las diferentes ideologías o definiciones de realidad por adquirir

⁹ Más adelante relacionaremos estas dos formas de intervención/operación del control social, desde dentro y desde fuera, a los dos tipos de tecnologías definidos por FOUCAULT, las *tecnologías del yo* y las *tecnologías del poder* (1990), y los *mecanismos de auto-constreñimiento* y *hetero-constreñimiento* propuestos por ELIAS (1993).

la hegemonía social, obtengan también relevancia los mecanismos coercitivos y otros tipos de presión social, que si bien no pueden por sí solos crear un poder social fuerte, pues el poder no puede ser sólo imposición sino también creación de consenso, sí pueden reforzar el poder de una clase o grupo social que aspire a convertirse en dominante¹⁰.

Para que esta creación de consenso activo que constituye la hegemonía obtenga éxito, la ideología, es decir la definición de realidad propugnada por un grupo social determinado, debe revestirse de una cierta **legitimidad**. Es necesario, por tanto, presentar la propia definición de realidad no como algo arbitrario, sino que como algo obvio, natural y evidente, a fin de que los otros grupos sociales abracen estas ideas de manera espontánea y no como producto de una mera imposición a través de la coerción. La creación del consenso activo que supone la ideología hegemónica, nos conduce al tercer y último proceso social para la resolución del problema/desafío generado por la aparición de las nuevas generaciones en la objetivación de las instituciones: la **legitimación**.

El **proceso de legitimación** permite validar las definiciones institucionales de la realidad, desprendiéndolas de su arbitrariedad y dotándolas de evidencia. A pesar de que tradicionalmente la legitimación no haya sido asociada directamente al proceso de control social, nosotros creemos que en ésta se encuentra una clave importante del mismo, clave que es preciso desentrañar. Tal como veremos más adelante en la segunda parte de este capítulo, la legitimación adquiere gran importancia en el proceso de control social característico de la sociedad disciplinaria

¹⁰ Para esta visión del poder nos basamos en la definición del mismo planteada por FOUCAULT (1992, 1996a, 1996b, 2001, entre otros), según la cual el poder es a la vez positivo y negativo, construye al sujeto al mismo tiempo que lo reprime.

descrita por FOUCAULT. También el proceso de legitimación resulta significativo a la hora de comprender el funcionamiento de la escuela como agente institucional del control social. En el segundo capítulo de este marco teórico, explicamos cómo la escuela emplea una **estrategia de legitimación de las definiciones de realidad** por ella transmitidas que consiste en la purificación, neutralización y/o apolitización de éstas. La escuela funciona como una gran **burbuja aséptica del control social**. Dada la importancia que entraña el proceso de legitimación para la comprensión del control social, tal como hemos señalado más arriba, creemos oportuno aquí exponer las principales características de este proceso, a fin de ofrecer un marco desde el cual interpretar el control social en la sociedad disciplinaria y situar dentro de éste a la institución escolar.

El Proceso de Legitimación

El **proceso de legitimación** es definido por BERGER y LUCKMANN (1999) como el conjunto de procedimientos mediante los cuales las objetivaciones institucionalizadas se hacen subjetivamente plausibles. El objetivo de la legitimación es, por tanto, ocultar la imposición inherente a toda institución, su carácter eminentemente arbitrario. Se trata de un mecanismo que permite a la institución volver **obvias, naturales y evidentes** las tipificaciones que resguarda ante los ojos de los individuos que las actualizan. El problema de la legitimación, tal como habíamos dicho más arriba, se presenta cuando surge la necesidad de transmitir y hacer comprensibles los códigos sociales a las nuevas generaciones. Para las nuevas generaciones estos códigos anteriores a ellos mismos no resultan transparentes y evidentes, es por eso que las antiguas generaciones, a través de sus instituciones, deben procurar inventar una

serie de justificaciones y explicaciones plausibles que doten de validez a sus formas de entender y actuar en el mundo, a fin de que se vuelvan comprensibles y eficaces para las nuevas generaciones.

Dichas explicaciones y justificaciones permiten legitimar una determinada definición de la realidad como única definición válida de la misma. El proceso de legitimación trata de revestir al orden establecido de una evidencia incuestionable, a fin de prevenir posibles disidencias. Esta legitimación se efectúa en dos niveles de validación: **cognoscitivo** y **normativo**. Por un lado, se apela al sujeto desde un punto de vista cognoscitivo, es decir, se le presenta el orden establecido como un todo con sentido, se le otorga un conocimiento del mundo, y en definitiva, se le explica por qué las cosas son como son. Por el otro, se apela al sujeto desde un punto de vista normativo, se le presenta el orden social como un imperativo valórico y práctico, en el que se le otorga un sentido del mundo basado en el **deber ser**. En otras palabras, se justifica por qué el mundo debe ser así y lo que sucedería si se rompiera dicho orden (las sanciones) y lo que implicaría la amenaza del caos social.

A su vez estos procesos de legitimación, es decir el conjunto de explicaciones (nivel cognoscitivo) y justificaciones (nivel normativo) que permiten validar una definición institucional de la realidad, poseen diferentes niveles de desarrollo conceptual. Según su desarrollo conceptual, podemos distinguir varios niveles de legitimación, que van desde los más concretos a los más abstractos, desde los más rudimentarios hasta los más elaborados teóricamente. Dentro de esos niveles de legitimación, que obviamente se superponen en la vida social, encontramos procesos de legitimación simples como las **legitimaciones preteóricas** y las de **teorización rudimentaria** (por Ej. los proverbios, las máximas morales, los mitos y cuentos populares); y procesos de legitimación complejos como las **teorías explícitas** (teorías que sustentan

a un sector institucional claramente delimitado, por Ej. teorías sobre el matrimonio o las relaciones de pareja), y los *universos simbólicos* (integración de un conjunto de teorías explícitas en un todo con sentido, por Ej. una cosmología). Los primeros tres niveles de legitimación denotan aún una separación de las instituciones sociales, una compartimentación de las mismas sin una unidad que las dote de un sentido común. Sólo en el cuarto nivel de legitimación, los *universos simbólicos*, se integran las diferentes explicaciones y justificaciones del orden social en una totalidad simbólica que sitúa al sujeto en el mundo, que le otorga una cosmovisión. Este nivel de legitimación resulta especialmente relevante para nuestra tesis, por esta razón, nos detendremos aquí en su definición.

Los Universos Simbólicos

Según BERGER y LUCKMANN (1999), en el *universo simbólico* convergen y se integran en una sola las diferentes explicaciones y justificaciones que dotan de sentido a cada institución social por separado, dotando al mundo institucional de una coherencia y un fundamento que lo trasciende. Podríamos apuntar aquí que los universos simbólicos constituyen una suerte de legitimación supra-institucional, que permite organizar a toda la experiencia humana dentro de una misma concepción del mundo. Concepción que dicta las orientaciones básicas tanto acerca del individuo como de los demás, tanto acerca del significado de la vida como el de la muerte. Toda la vida social se vuelve significativa y se interpreta desde las ordenaciones establecidas por esta concepción omnicomprendiva del mundo que según estos autores:

“... proporciona una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados. Ahora la sociedad entera adquiere sentido. Las instituciones y los “roles” particulares se legitiman ubicándolos

El universo simbólico cumple, pues, una función nómica, ordena el mundo en el que vive el individuo, distinguiendo entre lo que ha de ser legítimamente considerado como lo real y lo que debe ser apartado como una perversión del mismo. El universo simbólico resguarda al sujeto, manteniéndolo en una zona segura, alejándolo de las definiciones de realidad que puedan resultar disonantes o lisa y llanamente caóticas. Este círculo protector se construye sobre la base de dos operaciones: la primera operación se ejerce en un **sentido horizontal**, en el presente, y permite establecer una línea divisoria entre lo normal y lo anormal; la segunda, en cambio, se ejerce en un **sentido vertical**, desde una perspectiva histórica que erige un puente entre el pasado y el futuro, y tiene como objetivo dotar de sentido al presente.

Eje Horizontal

El universo simbólico, en un eje horizontal, protege al sujeto estableciendo continuas distinciones entre **lo normal** y **lo anormal**, lo que permite mantener el orden y la cohesión social en la idea de **nosotros** y lo que lo distancia de estos objetivos y de alguna manera pervierte dicho orden, la idea de **otros**. En el marco de referencia omnicomprendivo que constituye el universo simbólico, esta dicotomía ente lo normal y lo anormal, se extiende más allá de la distinción social entre lo deseable y lo no deseable; apunta y se asimila a la diferencia, socialmente construida, de lo natural y lo no natural.

A nuestro juicio, este marco omnicomprendivo, que otorga una significación global a la realidad, tiende a ser experimentado por los individuos que lo producen como una suerte de orden suprasocial¹¹. Este aspecto, a nuestro entender, característico de los universos simbólicos, puede ser sustentado en los conceptos de *lo sagrado* y de *naturalización de las clasificaciones sociales*, desarrollados por Émile DURKHEIM (1982) y Mary DOUGLAS (1996), respectivamente. Estos dos conceptos se asocian a su vez con el *proceso de reificación* de la realidad social definido por BERGER y LUCKMANN (1999). Dada la importancia que este planteamiento tiene para nuestra tesis, nos detendremos aquí para revisar y argumentar: por qué sostenemos que los universos simbólicos se autolegitiman revistiéndose de un halo suprasocial, y por qué consideramos este aspecto como una característica inherente de los mismos.

DURKHEIM (1982) nos propone la existencia de un núcleo de lo social, un centro en el cual se producen y se reafirman las distinciones básicas que delimitan y definen el ser social. Este núcleo ha sido definido por este autor como *lo sagrado* y constituye el fundamento primigenio de toda la vida social. Lo sagrado no está constituido meramente por el conjunto de las cosas revestidas de sacralidad (sacras), y tampoco puede ser homologado simplemente a la idea de lo religioso. Lo sagrado supera y desborda lo estrictamente religioso, traduce un algo más, un plus, que no puede ser agotado ni monopolizado por éste. La religión, al igual que la moral (individualista), no es más que una expresión histórica de lo sagrado. Lo sagrado expresa y a la vez engendra una región masivamente central de lo social, constituye su núcleo y su fundamento, y en este sentido, es asimilado por DURKHEIM a la idea misma de lo social. Lo sagrado es la sociedad misma hipostasiada, contiene y produce un conjunto de creencias

¹¹ Este carácter suprasocial, que para los individuos pueden llegar a ostentar los universos simbólicos, se halla reafirmado en la idea que apuntáramos más arriba respecto al carácter supra-institucional, y como derivado, más allá de lo social, que caracteriza a estas formas de legitimación/validación de las definiciones sociales de realidad.

y sentimientos cohesivos (solidarios) que originan y reproducen lo social. Lo sagrado constituye un espacio de comunión social.

En el centro mismo de lo sagrado se encuentran las distinciones básicas que permiten ordenar/significar/interpretar el mundo. Todo lo que se encuentre fuera de este principio organizador del mundo o que lo ofenda de algún modo, ha de ser convenientemente discriminado y neutralizado como perversión del mismo. Lo sagrado es, pues, un principio sistemático de diferenciación/distinción que se manifiesta en *los sacras* (cosas sagradas), pero que constituye una realidad que va más allá de la simple suma de éstos (RAMOS, 1999: 207). Este principio de diferenciación/distinción que constituye *lo sagrado*, adquiere una cierta independencia de los mismos sujetos que lo han producido. Este ordenamiento se reviste de una suerte de halo suprasocial. Es precisamente esta apelación a un orden que va más allá de los propios individuos la que le otorga a estos principios ordenadores una autoridad que trasciende la esfera estrictamente de lo social:

“... Esos sentimientos tienen una fuerza excepcional, se separan radicalmente del resto de nuestra consciencia (...). Nos dominan, tienen, por así decirlo, algo de sobrehumano y, al mismo tiempo, nos ligan a objetos que se encuentran fuera de nuestra vida temporal. Nos parecen pues, como el eco en nosotros de una fuerza que nos es extraña y que, además, nos es superior” (DURKHEIM, 2001: 118)

No importa aquí, que dichos ordenamientos sean el producto de la interacción social (como se desprendería de BERGER y LUCKMANN), o que correspondan a una suerte de núcleo esencial de la sociedad (como señala DURKHEIM). Nos interesa el hecho fundamental de que aparezcan desprendidos de su contenido social, revistiendo al orden social y a las

autoridades que lo defienden de un basamento natural¹². Según lo anterior se deriva que las categorías sociales de loco, criminal, desviado o más ampliamente de anormal queden revestidas de esta suerte de halo suprasocial que invoca lo sagrado, y que, desprendidas ya de su substrato social, pasen a constituir categorías naturales. Esta definición de *lo otro*, lo anormal, cumple una importante función social, puesto que permite reafirmar la identidad del *nosotros*, cohesionando a los individuos en torno a las creencias y sentimientos colectivos que constituyen el núcleo de lo social y desterrando todo aquello que resulta de alguna manera disidente.

El *crimen*, entendido como la lesión u ofensa de estas creencias y sentimientos, se encuentra intrínsecamente ligado a un cierto contenido místico. El crimen destruye el lazo social, es el origen de la impureza y la contaminación, de ahí que imponga la necesidad de la purificación, instrumentada a través de la sanción. Ahora bien, es preciso resaltar el hecho de que el crimen es funcional a la sociedad; no implica la sola ruptura del lazo social, sino también supone la posibilidad de su actualización.

“Así pues, el crimen es necesario; está en relación con las condiciones fundamentales de la vida social y, por esa misma razón, es útil, pues esas condiciones, de las que es inseparable, son ellas mismas indispensables para la normal evolución de la moral y el derecho” (DURKHEIM, 2000: 127-128)

La *sanción*, es el procedimiento por excelencia para la restitución de ese equilibrio roto por el crimen. Es el mecanismo mediante el cual la sociedad se reafirma a sí misma como un todo, que se distingue y se opone a lo criminal. La sanción, y la autoridad de la que ésta emana,

¹² Oponemos aquí *natural* a *social*, de ahí que lo que se encuentra estrictamente fuera del ámbito de lo social (o lo que está por encima de éste, lo suprasocial) pueda ser asimilado a la idea de natural (o en algunos casos de sobrenatural)

adquieren, también, un cierto substrato místico. La función purificadora desplegada por la sanción puede ser entendida como un ritual. Los rituales tienen la doble función de incrementar la semejanza de las representaciones compartidas y de cohesionar a la colectividad. El ritual, posibilita que el sujeto se sienta formando parte de un grupo omnicomprendido con el cual comparte un determinado sentido del mundo. La situación del sujeto respecto a este grupo, el encontrarse dentro o fuera de él, dependerá de la medida en que el sujeto se ajuste fielmente al sistema simbólico evocado por el ritual. De ahí que, del quiebre del equilibrio social provocado por la conducta desviada o criminal (es decir aquella conducta que irrumpe desestructurando el sistema simbólico invocado por el ritual) se derive un nuevo rito, esta vez de purificación, función desempeñada por la sanción.

A través de este rito, la sociedad logra que los individuos no sólo desestimen la opción por la conducta desviada, sino además produce la identificación con la norma y el valor que el ritual pretende salvaguardar. De esta forma se logra marcar, distinguir, diferenciar y encasillar a los sujetos dentro de las categorías de *lo normal* y *lo anormal*. El efecto de distinción, de categorización y en una palabra de aislamiento de las conductas consideradas como antisociales emanado de la sanción, reafirma a la sociedad y a su núcleo ideológico básico, lo sagrado, diferenciando a los individuos adaptados de los desadaptados, identificando a los primeros con la idea de *nosotros* y a los segundos, los distintos, con la idea de *otros*; procurando de esta manera conformar un todo homogéneo y cohesionado. La sanción más que estar dirigida al propio transgresor, se encuentra orientada hacia toda la comunidad, tal como señala DURKHEIM en *La División del Trabajo Social*:

“El crimen, pues, aproxima a las consciencias honradas y las concentra” [Y más adelante señala] “el castigo está, sobre todo, destinado a actuar sobre las gentes honradas, pues, como sirve para curar las heridas ocasionadas a los sentimientos colectivos, no

puede llenar su papel sino allí donde esos sentimientos existen y en la medida de que están vivos” (2001: 120 y 127.)

La categorización y la regulación de las conductas desviadas mediante la sanción cumplen, por tanto, una importante función en la afirmación de la **normalidad**. Volviendo nuevamente a los planteamientos de BERGER y LUCKMANN, que expusieramos más arriba, la categorización de lo desviado y su vinculación con un orden suprasocial como el definido por DURKHEIM, constituyen procedimientos propios del **proceso de legitimación**, a los que volveremos más adelante cuando tratemos la cuestión de los mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos simbólicos. La regulación de las conductas desviadas mediante la sanción, por su parte, corresponden al procedimiento característico de lo que BERGER y LUCKMANN definen como **proceso de control social**.¹³

Si bien la idea de la existencia de un núcleo de lo social que DURKHEIM identifica con **lo sagrado** nos parece seductora, nosotros preferimos distanciarnos en parte de los planteamientos de este autor. Creemos que la existencia de un único núcleo de lo social resulta difícilmente sostenible en sociedades altamente diferenciadas como las nuestras. Creemos más bien en la existencia de múltiples núcleos ideológicos de lo social que caracterizan a las complejas sociedades modernas como **policéntricas** (RAMOS, 1999). Por otro lado, la identificación de este núcleo ideológico con una suerte de esencia de lo social, que DURKHEIM plantea en términos abstractos, a-históricos y transculturales, resulta ser una tesis aún más dificultosa de sostener en la actualidad. Se trataría, según este autor, de un centro propio de la vida social, que se manifestaría

¹³ Esta noción del control social, definido como los procedimientos de regulación de las conductas desviadas mediante el mecanismo de sanción, se aproxima al concepto parsonsniano de control social y se aleja del concepto más amplio que hemos utilizado en esta tesis.

históricamente en diversos sistemas ideológicos como las religiones (y más tarde las morales laicas), pero que contienen una identidad común, propia de lo humano, fundante e invariable.

Esta idea de un único centro esencial que expresa la particularidad de la experiencia social humana, no es lo que nosotros hemos querido proponer en esta tesis. Si bien estas ideas se alejan de nuestro planteamiento, sí compartimos con DURKHEIM dos de sus proposiciones, que creemos válidas y enriquecedoras para nuestra labor interpretativa, pero que hemos de matizar. Por un lado, nos interesa destacar la existencia de *múltiples núcleos ideológicos* que se revisten a sí mismos de esta sacralidad, de este halo suprasocial que señala DURKHEIM, y que precisamente mediante esta estrategia se autolegitiman y se erigen como *lo social*, como única definición posible de lo social. Y, por el otro, nos parece fundamental rescatar la noción de crimen desarrollada por este autor. La idea de que la existencia del crimen reafirma la normalidad y su caracterización de la sanción como una suerte de ritual que cohesiona a la sociedad y que intensifica las representaciones sociales de ésta, nos parece inspiradora y especialmente seductora.

Esta idea de *lo sagrado*, pero, no en términos esencialistas, puede ser aplicada al concepto de universos simbólicos de BERGER y LUCKMANN que expusimos más arriba. Sin embargo, y a diferencia de estos autores, a nuestro entender la legitimación supra-institucional que comporta la noción misma de universo simbólico está estrechamente vinculada al halo suprasocial descrito por DURKHEIM. Pero, por otro lado, al igual que lo que hemos apuntado arriba, sí coincidimos con estos autores respecto a la imposibilidad de la existencia de un único universo simbólico omnicomprendido en nuestras sociedades modernas. Los planteamientos de BERGER y LUCKMANN, se acercan más a la idea de policentrismo de la que hablábamos anteriormente:

“Importa recordar que la mayoría de las sociedades modernas son pluralistas, sentido éste que comparten un universo central, establecido en cuanto tal, y diferentes universos parciales que coexisten en un estado de acomodación mutua” (BERGER y LUCKMANN, 1999: 159)

Esta idea de policentrismo o de multiplicidad de los universos simbólicos, se corresponde también con la idea de explosión de razones y legitimaciones que según el postmodernismo caracterizan la época actual. La multiplicidad indefinida de sistemas de valores y de criterios de legitimación, propia de la sociedad contemporánea, contradice la posibilidad de un único centro, un metarelato omnicomprendido, gran referente para todos los grupos sociales. En contradicción con el proyecto universalizador de la modernidad, el postmodernismo nos plantea una sociedad contemporánea cruzada por una diversidad de pequeños relatos, todos ellos con sus propias reglas y juegos de lenguaje, que convergen y se dispersan, crean consenso y disenso, dando lugar a un eclecticismo normativo¹⁴.

Según esta perspectiva teórica, en la era postmoderna no existiría ningún universo simbólico (metarelato) capaz de erigirse como único referente o definición de la realidad. A nuestro entender esta afirmación es sólo parcialmente efectiva. Si bien, como ya apuntamos más arriba, nos parece insostenible la idea de un único centro o referente de lo social, sí creemos que en la coexistencia más menos conflictiva de estos diferentes universos simbólicos, algunos de éstos logran posicionarse en el centro de lo social (o más bien en diversos centros). En términos de GRAMSCI, esto quiere decir que logran convertirse en **hegemónicos**.

¹⁴ Para una exposición más exhaustiva ver por ejemplo LYOTARD (1998); VATTIMO y ROVATTI (1988) o HALL (1988)

Ahora bien, a diferencia del teórico italiano¹⁵, nosotros pensamos que no existe una única ideología hegemónica capaz de penetrar en todas las esferas de la vida social. Más bien pensamos que en cada esfera social tiende a imponerse o a ocupar un lugar hegemónico una determinada ideología, mientras que otras se ubican en la periferia y tratan de constituir contra-hegemonía, para conquistar en algún momento el centro. No suponemos, tampoco, que necesariamente haya una coherencia o una correspondencia entre las diferentes esferas sociales y sus respectivas ideologías; y sí en parte la hay, creemos más bien que no es más que un producto inesperado, un relleno institucional como diría FOUCAULT.

Así pues, más que hablar de hegemonía, preferimos hablar de hegemonías; más que hablar de centro, preferimos hablar de centros; más que hablar de poder, preferimos hablar de poderes. Todos ellos con sus respectivas oposiciones: sus contra-hegemonías, sus periferias y sus resistencias. Entendemos, por tanto, que la moderna sociedad diferenciada está caracterizada por un policentrismo, donde cada uno de esos centros es ocupado por una determinada ideología hegemónica. Esta hegemonía es conquistada y afianzada, mediante la producción de consenso, para lo cual dicha ideología debe buscar mecanismos de legitimación. Nosotros planteamos que uno de los mecanismos básicos de legitimación y producción de consenso es la referencia a un algo que va más allá de lo social, algo que lo trasciende, algo que se ubica en el espacio de lo no estrictamente humano, algo que se sitúa en un orden diferente. Ese algo que en DURKHEIM se identifica con *lo sagrado*,

¹⁵ No coincidimos con este autor respecto al papel que le asigna al Estado en la creación de las condiciones para la permanencia y expansión de una determinada clase social, la hegemónica, que a nuestro juicio es excesivamente relevado. Tampoco compartimos con este autor su concepción de la escuela, por cierto muy tradicional; ni el papel liberador que asigna en ésta a la enseñanza de la ciencia, mostrando una clara inclinación hacia el positivismo.

también lo encontramos en la propuesta teórica de la connotada antropóloga Mary DOUGLAS, bajo el concepto de **naturalización**.

En su obra *Cómo piensan las instituciones* (1996), esta autora analiza el proceso de legitimación de las instituciones sociales y cómo éstas configuran nuestras formas de pensar. Respecto al proceso de legitimación, DOUGLAS sostiene que en todas las instituciones encontramos un substrato natural (o más bien naturalizado) que ocupa un lugar basal sobre el cual se erige todo el edificio institucional. Detrás de las justificaciones más o menos racionales o instrumentales sobre el por qué las cosas se hacen de una determinada manera, siempre se encuentra la apelación a algún principio que encaja en la naturaleza de las cosas. Según DOUGLAS, esta **naturalización** es un mecanismo cognitivo básico que permite a las instituciones sobrevivir a su primera y frágil etapa como mera convención social. Este mecanismo asienta a las instituciones de manera simultánea en la **naturaleza** y en la **razón**, construyendo puentes entre ambos órdenes mediante analogías. Las **analogías fundamentadoras** se mantienen ocultas ante los ojos de los propios actores, aunque éstos se relacionan con ellas de manera intuitiva. En otras palabras, los individuos intuyen que las instituciones son una suerte de reflejo del orden natural, o que por lo menos se encuentran en una cierta armonía con él. A través de este mecanismo cognitivo, las instituciones, asocian las estructuras sociales con un algo que trasciende el ámbito de lo humano. Tal como señala DOUGLAS:

“La institución incipiente necesita algún principio estabilizador que impida su fallecimiento prematuro. Dicho principio estabilizador consiste en la naturalización de las clasificaciones sociales. Es necesario que exista una analogía que permita reconocer la estructura formal de un conjunto crucial de relaciones sociales en el mundo físico o sobrenatural, en la eternidad o en cualquier otra parte, con tal que no se aprecie como un arreglo urdido socialmente. Cuando se aplica la analogía una y otra vez, pasando de unos conjuntos de relaciones sociales a otros y de éstos nuevamente a la naturaleza, su estructura formal se torna

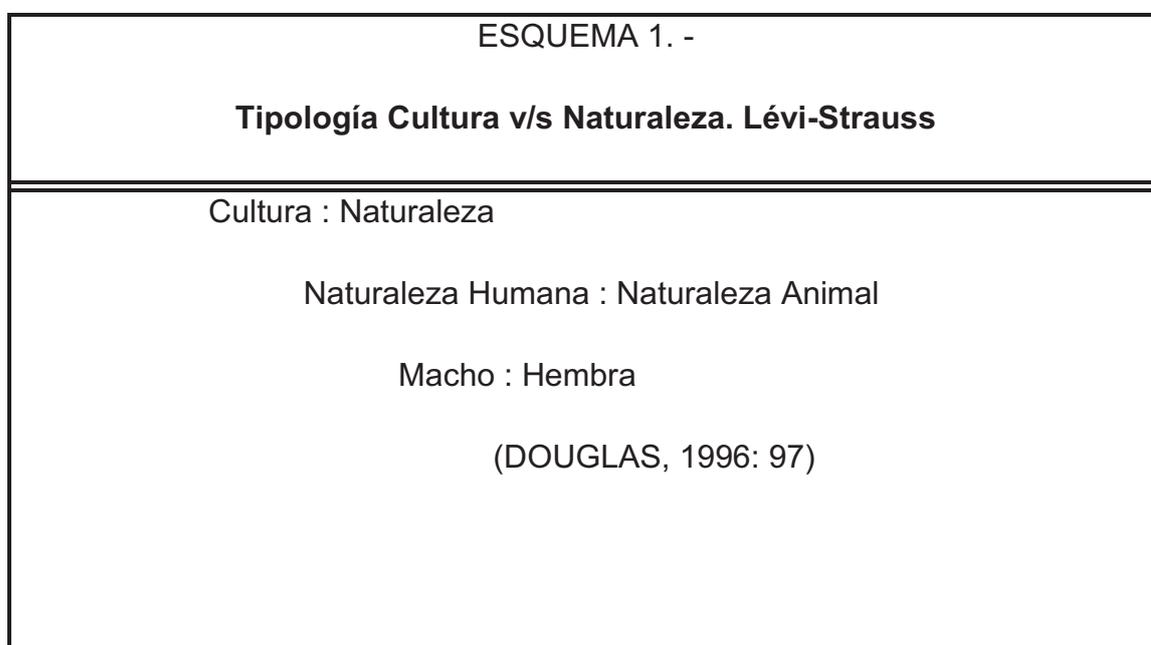
fácilmente reconocible y acaba por revestirse de una verdad autovalidadora” (DOUGLAS, 1996: 77-78)

Las clasificaciones separan lo distinto de lo idéntico. Realizan constantes disyunciones y conjunciones binarias a partir de las cuales se van construyendo complejas cadenas de significación¹⁶. Pero, estas clasificaciones no se dan en un vacío auto-sostenido. No las elabora cada individuo de manera aislada ni se corresponden con una naturaleza de las cosas, tienen su origen en las instituciones sociales. Son las instituciones las que definen lo idéntico (y por ende lo distinto), son éstas las que configuran las formas de pensar y ordenar el mundo de los individuos. Ahora bien, y he aquí lo que queremos enfatizar, estas instituciones utilizan la *estrategia de la naturalización* para esconder su condición social, de simple artificio humano. Se revelan ante los individuos como suprasociales, naturales y por tanto incuestionables. Se utilizan analogías con el mundo natural y de esta forma se obtiene una base de argumentación que le permite volver a la institución algo razonable. DOUGLAS comenta en su libro algunos ejemplos de analogías fundadoras bastante interesantes. Entre éstos destaca de manera especial la ya conocida distinción naturaleza/cultura que propusiera LÉVI-STRAUSS. Este autor nos muestra cómo esta distinción aparece asociada a la distinción de géneros. Reproducimos la tipología de LÉVI-STRAUSS reseñada por DOUGLAS¹⁷ en el esquema 1, mostrado en la siguiente página.

¹⁶ Esta proposición es la base de la teoría-epistemología-metodología que propone el Análisis Estructural de Contenido; volveremos sobre este punto más adelante cuando tratemos en el capítulo 6 este enfoque socioantropológico para el análisis de las lógicas culturales.

¹⁷ Douglas menciona otros interesantes ejemplos. Nosotros hemos seleccionado esta analogía de LÉVI-STRAUSS sólo a modo ilustrativo, por ser bastante conocida en el ámbito de nuestras disciplinas. Se pueden consultar otros ejemplos en los capítulos 4 y 5: *Las instituciones se fundan en la analogía, y, Las instituciones definen lo idéntico* (DOUGLAS, 1996: 73-84; 85-101). Sobre la analogía naturaleza/cultura de LÉVI-STRAUSS se puede consultar también el artículo de Sherry ORTNER (2006) “Entonces, ¿es la mujer al hombre lo que la naturaleza es a la cultura?” publicado en *AIRB, Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 1, Núm. 1.

Así la mujer aparece asociada a la animalidad y por tanto a la naturaleza, mientras que el hombre, por su parte, aparece vinculado a la cultura. Esta distinción permite sustentar la división del trabajo en la sociedad. Esta división del trabajo se deriva como algo dado a partir de las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer respecto a la reproducción. Vemos aquí como a través de una analogía que vincula el orden natural y el orden social se fundamenta una serie de instituciones sociales, todas relacionadas con la distinción entre las tareas masculinas y femeninas.



El carácter estrictamente social de la realidad queda desdibujado en esta **estrategia de naturalización** de las clasificaciones sociales. Al igual que vimos más arriba en DURKHEIM, esta apelación a un orden supra-humano permite validar, es decir dotar de autoridad, a estas clasificaciones. Por medio de esta estrategia de legitimación, se las despoja de su basamento social y se las dota de evidencia, de naturalidad, y por medio de esto se las reviste de **lógica** y de **razón**.

Podemos relacionar esta estrategia de naturalización con el concepto de **reificación** definido por BERGER y LUCKMANN (1999).

La **reificación** consiste en una suerte de cosificación de la realidad social. Puede describirse como un paso extremo en el proceso de objetivación, por el cual el mundo pierde su comprensibilidad, se vuelve opaco para los individuos que lo han construido. BERGER y LUCKMANN señalan que:

“La reificación es la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos o posiblemente supra-humanos. Se puede expresar de esta manera diciendo que la reificación es la aprehensión de los productos humanos, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano, y además, que la dialéctica entre el hombre productor, y sus productos pasa inadvertida para la consciencia” (1999: 116-117)

Al igual que en el caso de la naturalización o de la sacralización de la realidad, la reificación extiende un puente que permite conectar el mundo de lo social con el mundo de la naturaleza, y de esta forma lograr una verdad autovalidadora y una suerte de inevitabilidad para la definición de realidad otorgada por las instituciones:

“Por medio de la reificación, el mundo de las instituciones parece fusionarse con el mundo de la naturaleza; se vuelve necesidad y destino, y se vive íntegramente como tal, con alegría o tristeza, según sea el caso” (BERGER y LUCKMANN, 1999: 119)

Ahora bien, a diferencia de DOUGLAS (1996) o de DURKHEIM (1982), y también de nuestra propia posición al respecto, BERGER y LUCKMANN (1999) no visualizan a la reificación como una característica inherente de las instituciones. Piensan ésta como una situación extrema del proceso de objetivación. Tampoco relacionan la reificación con el **proceso de legitimación**. A nuestro juicio, sí es posible entender a la

sacralización/naturalización/reificación de las definiciones institucionales de la realidad como un mecanismo más del proceso de legitimación de los universos simbólicos. Este mecanismo es desplegado en un **sentido horizontal**, es decir en el presente, y tiene como objetivo sustentar/legitimar las distinciones contenidas en los universos simbólicos y de esta forma resguardar a los individuos del caos. Las distinciones básicas del mundo social, especialmente la que diferencia **lo normal** de **lo anormal**, encuentran un fundamento último en esta referencia a un mundo ajeno a lo humano, de esta forma logran superar su precariedad y protegen al sujeto de la amenaza del otro, del que está fuera del orden nómico:

“La legitimación del orden institucional también se ve ante la necesidad continua de poner una valla al caos. Toda la realidad social es precaria; todas las sociedades son construcciones que enfrentan el caos. La constante posibilidad de terror anómico se actualiza cada vez que las legitimaciones que oscurecen la precariedad están amenazadas o se desploman” (BERGER y LUCKMANN, 1999: 134)

Hemos visto largamente, dada su relevancia para nuestra tesis, cómo opera el proceso de legitimación en el presente. Ahora revisaremos este proceso en su sentido vertical, en su historia. Veremos cómo el universo simbólico nos sitúa en el presente construyendo puentes entre el **pasado** y el **futuro**, y establece una línea de continuidad temporal coherente.

Eje Vertical

El universo simbólico, en un **eje vertical**, protege a los individuos de las definiciones disonantes de la realidad mediante un **proceso de significación de la historia**. El universo simbólico ordena la historia y

sitúa todos los acontecimientos colectivos dentro de una cadena coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Mediante esta estrategia, el universo simbólico reviste al presente, y el orden que en él impera, de un halo de necesidad y lo convierte en algo inevitable. En la medida que el presente forma parte de una cadena coherente de la historia, se convierte en un eslabón necesario dentro de la evolución hacia el futuro. Tal como veremos más adelante, esta idea de la continuidad de la historia es analizada y criticada por FOUCAULT, quien desvela su condición de mera producción humana. Desde la perspectiva de este autor esta continuidad de la historia no es más que una construcción social que tiene un origen histórico determinado. No se trata, pues, de una concepción que haya existido siempre, tiene un nacimiento y éste está relacionado con el surgimiento del humanismo moderno. La historia, desde nuestra perspectiva actual, se nos presenta como una continuidad coherente, como un algo razonable. Pero, tal como señala NIETZSCHE, esto no es más que una ilusión:

“Todas las cosas que duran mucho tiempo, poco a poco se van empapando de razón, hasta un punto que parece increíble que hayan tenido un origen en la sinrazón. Según esto, el historiador no puede hacer más que contradecir, no puede hacer más que reconstruir aquello que llamamos historia y según la cual suponemos que el presente está asentado en una suerte de razón, para revelarnos lo contrario (NIETZSCHE citado por MOREY et al, 1986:15-16).”

Con respecto al pasado, el universo simbólico construye una **memoria colectiva** que comparten todos los individuos socializados dentro de una misma colectividad. En otras palabras, define qué es lo que se recuerda y qué ha de pasar al olvido, qué dentro de esa historia es significativo. Lo anterior tiene estrecha relación con el concepto de **olvido institucional** planteado por DOUGLAS (1996). Según esta autora, la memoria, ya sea fuerte o débil, se sustenta en estructuras institucionales. Tendemos a olvidar lo que la institución nos hace olvidar, y, en el mismo sentido,

recordamos aquello que tiene significado para la institución¹⁸. El acto de recordar, como el de pensar, no es un mero acto individual, sino que se realiza dentro de un orden institucional. Las instituciones nos proveen de ciertos principios de selección, según los cuales ciertos acontecimientos toman relevancia, mientras que otros se encuentran destinados al olvido. Estos principios selectivos construyen nuestro pasado y, sobre sus cimientos, nuestro presente. En medio de estos recortes, son muchas las parcelas de la realidad que serán relegadas a la oscuridad del olvido. Nuestro saber es un saber recortado¹⁹. Tal como señala DOUGLAS:

“Las instituciones crean lugares oscuros donde no se puede ver nada ni se pueden hacer preguntas. También hacen que otras zonas muestren una prolija precisión de detalles. La historia, a medida que surge, cobra una forma no intencionada como el resultado de actividades encaminadas a fines prácticos inmediatos. Observar cómo establecen dichas actividades principios selectivos que resaltan cierto tipo de acontecimientos al tiempo que oscurecen otros equivale a investigar cómo influye el orden social en las mentes individuales” (1996: 104)

¹⁸ DOUGLAS analiza varios ejemplos de *olvidos institucionales*, para lo cual cita a numerosos investigadores: antropólogos, sociólogos y psicólogos, que desde sus diferentes perspectivas han tratado por años en dilucidar el funcionamiento de la cognición humana. Estos ejemplos pueden consultarse en el interesante capítulo sexto *Las instituciones recuerdan y olvidan*. Comentamos aquí algunos casos de olvido institucional a modo ilustrativo. Destaca de manera especial el caso de EVANS-PRITCHARD, quien a partir de su investigación de *Los Nuer*, plantea la existencia de una amnesia estructural que posibilita el recuerdo y el olvido de determinados acontecimientos. También resulta muy interesante el trabajo realizado por MERTON, quien analiza los numerosos casos de re-descubrimientos científicos. Este autor se pregunta por qué determinados teorías o hallazgos están destinados al olvido, cuál es la estructura que permite que en un momento dado se vuelvan posibles y efectivos, o que deban dormirse esperando su momento. MERTON concluye que los sistemas competitivos muestran una memoria más frágil que la de los sistemas atributivos jerarquizados. Otro de los ejemplos mencionados en el libro de DOUGLAS es el caso de Frederick BARTLETT, el que es tratado en el capítulo siguiente *Un caso de olvido institucional*. La historia de BARTLETT destaca precisamente por ser paradójica. Este psicólogo social quería estudiar los efectos institucionales en la cognición humana; pero, fue precisamente la institución a la que pertenecía la que le impidió llevar a cabo su proyecto. El estilo de pensamiento de su tiempo, especialmente el de la psicología, se oponía a este tipo de explicaciones, o hablando con propiedad, era miope, incapaz de verlas. El concepto de *olvido institucional* de DOUGLAS puede relacionarse también con el de *episteme* propuesto por FOUCAULT (1985)

¹⁹ Con esta frase queremos hacer alusión aquí al título del excelente trabajo de Jorge OCHOA sobre los libros de texto en Chile *Textos escolares: un saber recortado* (1990), que analizaremos en la segunda parte de este marco teórico.

Si respecto al pasado, el universo simbólico, establece una memoria colectiva, en lo que concierne al futuro éste erige un marco de referencia común para la proyección de las acciones individuales. Tal como veíamos al comienzo de este capítulo, el **orden** o **cosmovisión**²⁰, crea un marco de referencia a partir del cual construimos y nos relacionamos con la realidad. Este marco opera estableciendo distinciones básicas en tres ejes: **lo real**, **lo normal** y **lo posible**. Este último, **lo posible**, tiene estrecha relación con lo que señalamos más arriba, respecto a la operación de los universos simbólicos en el futuro. El universo simbólico establece, respecto al futuro, un margen para el sentido del cambio, que puede cambiarse en el presente y proyectarse en el mañana.

A través de la unión del pasado y el presente, el universo simbólico vincula a los sujetos con sus antepasados y con sus sucesores en una totalidad significativa que sirve para trascender la finitud de la existencia individual, adjudicar un significado a la vida y a la muerte del individuo, las que sólo encuentran sentido en el seno de la historia colectiva. Tal como lo plantean BERGER y LUCKMANN:

“Todos los miembros de una sociedad pueden ahora concebirse como ellos mismos pertenecientes a un universo significativo que ya existía antes de que ellos nacieran y que seguirá existiendo después de su muerte. La comunidad empírica es transpuesta a un plano cósmico y se la vuelve majestuosamente independiente de las vicisitudes de la existencia individual” (1999: 133)

El universo simbólico mediante la operación de estos dos ejes, **horizontal** y **vertical**; es decir mediante el establecimiento de líneas divisorias entre **lo normal** y **lo anormal** en el presente, y de recortes en la memoria y en las proyecciones en el futuro, configura, también, nuestra forma de conocer. Los universos simbólicos, nos posibilitan para pensar en

²⁰ Definido como *proceso ideológico* por THERBORN (1987)

determinadas cosas, y al mismo tiempo, nos impiden pensar en otras. Esto quiere decir, que no sólo nos demarca lo cognoscible, sino que también delimita aquello que no podremos conocer, aquellos pensamientos imposibles. Tal como señalan BERGER y LUCKMANN respecto al conocimiento y como se estructuran nuestras posibilidades de conocer:

“Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo caso proporciona la armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse en el futuro” (1999: 89)

Esta estructuración del pensamiento que se da a partir del doble mecanismo horizontal-vertical que despliega los universos simbólicos, está estrechamente relacionado con el concepto de **saber** de FOUCAULT. El **saber**, según FOUCAULT, es el conjunto de **lo decible** y de **lo visible**, es decir, las formas de hablar y las formas de ver y organizar la percepción, característicos de una época. Tanto lo decible como lo visible son construcciones sociales y constituyen un conjunto de reglas que permite o no la emergencia de un determinado conocimiento. Para FOUCAULT, **conocimiento** y **saber** no son lo mismo. Mientras el primero es un conjunto de proposiciones sobre un objeto, el segundo, es el juego de reglas que posibilita que un conocimiento emerja, se presente como incuestionable y nos constituya como sujetos. FOUCAULT rompe con la concepción cartesiana del sujeto. El sujeto de FOUCAULT no es un sujeto solipsista, parado en una suerte de vacío a-histórico y auto-sostenido, capaz de establecer una relación directa e inmediata con su objeto. El sujeto se encuentra siempre mediado y atravesado por estas reglas que estructuran su forma de aprehender ese objeto, es decir su

forma de conocer. Estas reglas no son inmanentes, son históricas, propias de una época determinada²¹.

En este doble juego de, por un lado, ir y venir del pasado, al presente y al futuro, mediante la constante apelación a un todo con sentido; y, por el otro, de significar el presente mediante el establecimiento de líneas divisoras que marcan las fronteras de lo social, se estructura el pensamiento, se estructura la cognición, y con ella se estructura también al sujeto. Prestemos atención ahora a esta brillante y reveladora frase de FOUCAULT, que resume lo que habíamos dicho más arriba respecto al saber:

“De todo lo que sucede, no comprenderás, no percibirás más que lo que se ha convertido en inteligible porque ha sido cuidadosamente extraído del pasado; y hablando con propiedad, ha sido seleccionado para hacer ininteligible el resto” (FOUCAULT, 1992: 33)

A pesar de todo lo señalado más arriba, este mecanismo para la protección del sujeto ante la amenaza del caos consistente en la doble intervención del universo simbólico en dos ejes, horizontal y vertical, resultaría completamente insuficiente si no se establecieran otros mecanismos paralelos y dependientes del mismo, los ***mecanismos conceptuales para el mantenimiento de universos simbólicos***, que expondremos a continuación.

²¹ Y en este sentido, FOUCAULT se opone directamente a los planteamientos del estructuralismo clásico de LÉVI-STRAUSS. Tal como él mismo señala, él no es estructuralista, por el contrario, es anti-estructuralista. A diferencia de los estructuralistas, FOUCAULT no está buscando un código inmanente que estructuraría nuestra forma de conocer. Ciertamente está buscando códigos, pero él entiende que estos códigos son históricos, son también construcciones humanas. Si bien los planteamientos de FOUCAULT se alejan claramente del estructuralismo de LÉVI-STRAUSS, veremos más adelante que sí se acercan a las proposiciones del Análisis Estructural de Contenido.

Mecanismos Conceptuales para el Mantenimiento de los Universos Simbólicos

Los *mecanismos conceptuales* vienen a ser una suerte de legitimación de segundo orden, en el sentido de que legitiman una legitimación. Mientras que el universo simbólico, como teorización de la realidad, legitima un determinado orden institucional, los mecanismos conceptuales vienen a ser teorizaciones acerca del universo simbólico y permiten dotarlo de legitimidad. Estos procedimientos específicos para la legitimación de los universos simbólicos, los mecanismos conceptuales, se vuelven necesarios cuando el universo simbólico se vuelve problemático, es decir cuando surgen explicaciones alternativas de la realidad (competencia entre universos simbólicos). Todos los universos simbólicos son incipientemente problemáticos, puesto que todos están expuestos a esta competencia. La competencia puede ser externa o interna, es decir provenir de sociedades ajenas a la que sustenta el universo simbólico, o bien derivar de su propio interior, como formas divergentes de interpretación del universo simbólico o de la realidad por éste construida. Para ambos tipos de competencia, el universo simbólico establecerá un conjunto de medidas represivas para su neutralización. Estas medidas represivas han de tener algún tipo de legitimación que les permita ocultar precisamente su acción coercitiva y escudarse en algún tipo de razón que las valide como necesarias, justas e inevitables. Esta legitimación la proporcionan, precisamente, los mecanismos conceptuales.

Los mecanismos conceptuales, tal como señalamos arriba, son legitimaciones de segundo orden en las que se sistematiza las legitimaciones cognoscitivas (explicaciones) y normativas (justificaciones) que ya estaban de alguna manera contenidas en el universo simbólico,

pero que ahora se cristalizan con mayor complejidad en un totalidad mayor (por Ej. mitología, teología, filosofía, ciencia). El proceso de legitimación de segundo orden, interviene mediante la operación de dos aplicaciones de los mecanismos conceptuales: la **terapia** y la **aniquilación conceptual**. La primera, está dirigida a neutralizar la competencia interna; mientras que la segunda, se encuentra destinada a controlar principalmente a la competencia externa. A través de estas dos aplicaciones de los mecanismos conceptuales, el universo simbólico, logra controlar la desviación y proteger a los sujetos de la amenaza de caos que ésta comporta.

La **terapia** permite al universo simbólico asegurarse que los desviados, de hecho o en potencia, permanezcan dentro de las definiciones institucionales de la realidad. Se trata de evitar la emigración de los sujetos hacia el dominio de otros universos simbólicos rivales. La terapia tiene que, por un lado, dar cuenta de las desviaciones que afrontan al orden que ella sustenta, y, por el otro, tiene que mantener la realidad cuestionada. Opera tanto sobre el individuo disidente como sobre el grupo que se mantiene dentro del orden establecido, tal como señaláramos antes respecto a la función de la sanción, según DURKHEIM. Esta intervención requiere por parte de la terapia, la constitución de un cuerpo de conocimiento que incluye una teoría de la desviación, un aparato para diagnósticos y un sistema conceptual para la curación. Se trata, por tanto, de definir primero qué es la desviación, identificar después mediante la aplicación de un sistema de medición específico (el diagnóstico) a los desviados, y, finalmente, establecer mecanismos para la “curación” de los mismos. Pero, la terapia, no sólo busca intervenir sobre el sujeto **desde fuera**, procura sobre todo intervenir **desde dentro** de él mismo. Desde fuera, actúa a través de la intervención de los especialistas; y, desde dentro, actúa a través del mecanismo de la culpa, asentada en la socialización anterior del sujeto. Si la socialización ha sido mínimamente efectiva, habrá un espacio amplio en el que cultivar la culpa. Bajo el peso

de esa culpa, el sujeto asimilará su conceptualización como desviado, y la internalizará como realidad subjetiva. De esta forma, la terapia se hace aún más efectiva, y puede incluso lograr una re-socialización del sujeto. Tal como indican BERGER y LUCKMANN:

“La terapia eficaz establece una simetría entre el mecanismo conceptual y su captación subjetiva en la consciencia del individuo; vuelve a socializar al desviado dentro de la realidad objetiva del universo simbólico de la sociedad” (1999: 146)

Mediante la terapia el sujeto desviado retorna a la normalidad. La terapia permite recapturar al sujeto, de esta forma, el universo simbólico logra mantener a todos sus miembros dentro de los márgenes del orden por él definido.

La **aniquilación conceptual**, por su parte, permite al universo simbólico anular las definiciones disonantes de la realidad. La aniquilación consiste en la liquidación conceptual de todo lo que está fuera del universo simbólico. Podríamos decir que se trata de una **legitimación negativa**. La aniquilación niega la existencia de cualquier fenómeno o interpretación de fenómenos que no encajen dentro de su propia definición de realidad. La amenaza del caos que representan las definiciones disonantes, es resuelta por la aniquilación mediante dos operaciones básicas. En primer lugar, se neutraliza a los disidentes atribuyéndoles un estatus ontológico inferior, privando, de esta forma, a su argumento de toda seriedad y, por tanto, de toda validez. En segundo lugar, la aniquilación trata de atrapar conceptualmente a los sujetos disidentes recogiendo sus definiciones desviadas y explicándolas desde su propia perspectiva, en sus propios términos; diciéndole al sujeto desviado aquello que interiormente sabe, pero que no reconoce: que la única definición posible de la realidad es la sustentada por el universo simbólico, y que él está en un error. Tal como señalan aguda e irónicamente BERGER y LUCKMANN:

“Siempre se da por sobrentendido que el negador no sabe en realidad lo que está diciendo. Sus afirmaciones sólo cobran sentido cuando se las traduce a términos más “correctos”, o sea, a términos que derivan del universo que él niega”.

[Y más adelante:] “(...) El mismo procedimiento demuestra que el diablo glorifica a Dios sin saberlo, que toda incredulidad es deshonestidad inconsciente y que hasta el ateo es en realidad creyente” (BERGER y LUCKMANN, 1999: 148)

De esta forma, el universo simbólico logra incorporar las concepciones disidentes dentro de su propia definición de realidad, para así aniquilarlas definitivamente. La negación del otro se convierte a través de este procedimiento en autoafirmación.

Tanto las aplicaciones terapéuticas del mecanismo conceptual como las aniquiladoras, forman parte constitutiva de todo universo simbólico, son inherentes a éste, aunque varían históricamente. Estas dos aplicaciones de los mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos simbólicos, operan de manera conjunta con los **mecanismos de protección** (eje horizontal y vertical), en los que, como dijimos antes, adquiere gran relevancia **el proceso de sacralización-naturalización-reificación de las definiciones institucionales de realidad**. Este proceso cumple un papel fundamental tanto en la legitimación de los universos simbólicos como en el mantenimiento de los mismos (legitimación de segundo orden); puesto que la apelación a un ordenamiento suprasocial (o natural) vuelve más consistentes a las definiciones institucionales de realidad propugnadas por el universo simbólico y también dota de mayor eficacia a las aplicaciones de los mecanismos conceptuales, la terapia y la aniquilación, ya que reviste sus conceptos, categorías, etiquetas, etc. de un halo de naturalidad. Por medio de este proceso las categorías de loco, criminal, desviado o anormal adquieren un substrato natural, logran atrapar al sujeto en sus

redes conceptuales, no sólo para marcarlo, diferenciarlo y aislarlo, sino, y de manera fundamental, para construirlo.

Según los argumentos que hemos seguido en las páginas precedentes, podemos concluir que *la legitimación forma parte constitutiva del proceso de control social*, en su sentido amplio, tal como lo hemos definido al inicio de este capítulo. La legitimación, y dentro de ésta el proceso de sacralización/naturalización/reificación de la realidad social, forma parte de los mecanismos y estrategias de control social desplegados por la organización social para el mantenimiento de sus miembros en la línea de lo que socialmente se ha definido como lo real, lo normal y lo posible. Hemos visto cómo opera, en términos generales, la legitimación como forma de control social. A continuación en el próximo apartado, reforzaremos esta idea analizando la propuesta teórica de uno de los autores más influyentes en esta tesis, Michel FOUCAULT. Advertimos al lector/a que en este texto no se pretende realizar una exposición exhaustiva de la teoría de este autor. Nuestra intención es simplemente comentar algunos de los planteamientos de FOUCAULT que pueden sernos útiles para nuestra propia propuesta teórica sobre el control social.²² Veremos, precisamente, cómo en su caracterización de la moderna sociedad disciplinaria, se encuentra presente esta idea del control social ejercido mediante la legitimación y reificación de ciertas categorizaciones sociales, como la de loco o de criminal y en la construcción de su opuesto, la normalidad.

²² Para conocer más a fondo la extensa y compleja obra de este autor aconsejamos la lectura de dos excelentes textos que analizan la teoría FOUCAULTniana: DELEUZE, 1987 y MURILLO, 1997

Teoría del Poder y el Control Social de FOUCAULT

La perspectiva de FOUCAULT es eminentemente desreificadora. Este es uno de los principales motivos por los que hemos seleccionado a este autor como uno de los pilares de nuestra tesis. La filosofía de FOUCAULT se construye sobre la base del cuestionamiento de *tres grandes reificaciones*, o en palabras de este autor, y siguiendo en ello a NIETZSCHE, invenciones: *la Historia, el Sujeto y la Verdad*. Tres construcciones históricas distintivas de la modernidad y que marcan aún hoy nuestro presente con su impronta.

El pasado deja huellas indelebles en nuestro presente, marca nuestra forma de pensar, hace visibles algunas cosas e invisibles a otras, dicta lo decible y lo no decible, de ahí la importancia radical que FOUCAULT le otorga a la genealogía. La filosofía foucaultniana vuelca su mirada hacia el pasado, pero no para reconstruirlo y dotarlo de sentido. Por el contrario, se trata de mostrárnoslo como un invento, un artificio que no sólo delimita y define lo acontecido sino que también lo por acontecer. La filosofía de FOUCAULT es en verdad una reconstrucción del presente en la que se nos revela el complejo proceso de construcción de la realidad social. Así pues, cuando éste escribe la historia de la locura, no está exponiéndonos simplemente la evolución de una determinada idea de la locura. Por el contrario, FOUCAULT se empeña en mostrarnos las discontinuidades de esta historia, las arbitrariedades de la misma. Nos permite entender como nuestra actual construcción/invención de la locura encuentra sus cimientos en esas nociones anteriores, pero no para darnos paso a la idea de una evolución, de un descubrimiento que la razón hace de la locura, sino para demostrarnos como la locura misma no es más que una

invención necesaria de la razón. La locura es una construcción social y esto es lo que la perspectiva desreificadora de este autor nos permite descubrir. La *Historia*, el *Sujeto*, la *Verdad* no son más que un artificio social, reificaciones que FOUCAULT se empeña en desmontar.

Por tanto, la imagen más nítida de la genealogía de FOUCAULT no es la del pasado, sino la del presente. La filosofía de FOUCAULT no está pensada para dotar de sentido al pasado o al presente sino para desvelarnos su proceso de construcción. Un presente construido sobre las bases de un pasado marcado por arbitrariedades, por relaciones de poder. Para este autor la historia no tiene sentido y el presente tampoco. Son construcciones atravesadas por el azar, la contingencia, el poder. La filosofía de FOUCAULT encierra una importante lección: existen otros mundos posibles, la realidad tal como la experimentamos no es inevitable, es una construcción más, que podría ser de manera diferente. Esta misma lección la aprendimos ya desde los planteamientos teóricos de BERGER y LUCKMANN, ahora la reforzamos aquí desde la perspectiva de FOUCAULT. Al igual que estos autores, FOUCAULT busca entender el proceso de construcción de la realidad social, pero centrando su mirada en un aspecto específico del mismo, elemento distintivo de la filosofía de este autor: las *relaciones de poder*.

A diferencia de BERGER y LUCKMANN, FOUCAULT incorpora la *perspectiva del poder* y le otorga a ésta un papel central en su análisis. Siguiendo la herencia teórica de NIETZSCHE, FOUCAULT se da cuenta que en el origen de estas construcciones siempre se encuentran relaciones de poder. Tal como nos lo dice el propio NIETZSCHE en esta sugerente cita:

“En algún apartado rincón del universo, desperdigado en innumerables sistemas solares centelleantes, hubo una vez un astro en el que animales astutos inventaron el conocimiento. Fue el

*minuto más soberbio y más mentiroso de la “historia universal”;
pero al fin de cuentas, sólo un minuto” (NIETZSCHE, 1988: 41)*

En este sentido, la propuesta de FOUCAULT resulta complementaria a la que revisamos anteriormente en la sociología del conocimiento de BERGER y LUCKMANN. Ahora bien, estos últimos autores no se preguntan por las relaciones de poder existentes entre los diferentes universos simbólicos, ni por qué ni por cómo algunos de dichos universos simbólicos se logran situar en posiciones hegemónicas, como señalaría GRAMSCI. A nuestro entender, y tal como expusimos más arriba apoyándonos en los planteamientos de DURKHEIM y DOUGLAS, esto se debe a que estos autores no relacionan el proceso de legitimación con el proceso de control social. Elemento que para nosotros es clave para comprender la forma típica de control social contemporánea, que tal como veremos desde la perspectiva de FOUCAULT está estrechamente relacionada con la legitimación que la moderna sociedad disciplinaria otorga a una forma especial de saber, la **ciencia**, la opinión de los expertos. Más adelante señalaremos otra importante fuente de legitimación y producción de ‘verdades’ de la sociedad moderna, los **medios de comunicación de masas** y la **propaganda**. Si BERGER y LUCKMANN nos muestran en el proceso de construcción social de la realidad a la **legitimación**, la **transmisión** y la **regulación** como procesos analíticamente separados, desde la perspectiva de FOUCAULT todos estos elementos aparecen integrados en una misma teoría, una **teoría del poder y del control social**. FOUCAULT nos muestra cómo para entender el funcionamiento del poder en la moderna sociedad disciplinaria estos tres procesos deben analizarse de forma conjunta. El control social no puede ser reducido únicamente al proceso de regulación, o en un sentido más amplio al de transmisión y de regulación. El control social, al menos en su forma moderna, se sirve de los tres procesos y su centro mismo lo constituye el proceso de legitimación.

FOUCAULT nos enseña en *Vigilar y castigar* (1996a) cómo el proceso de regulación pierde importancia y comienzan a adquirir relevancia los procesos de transmisión y legitimación, aunque obviamente no lo diga en estos términos. Pero, el paso del castigar al vigilar puede ser entendido como el paso de la regulación, es decir del control ejercido desde fuera de los sujetos (en términos de GRAMSCI: estrategia de dominación) al control ejercido desde dentro de los sujetos (estrategia de dirección). Esta nueva forma de control social no se basa en el castigo de los cuerpos sino precisamente en su construcción, incorporando un nuevo instrumento de control, *la disciplina*. La disciplina es una pieza clave en la forma de control social moderno. Tal como explica FOUCAULT se ha producido un cambio en la forma de dominar los cuerpos. La disciplina es diferente de la esclavitud, de la domesticidad, del vasallaje, o de las disciplinas monásticas (FOUCAULT, 1996a: 141). La disciplina es una construcción social moderna:

“El momento histórico de la disciplina es el momento en el que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Fórmese entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. (...) La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia) (FOUCAULT, 1996a: 141-142)

La disciplina conforma, en los dos sentidos de la palabra, los cuerpos y aumenta su utilidad. La construcción de los cuerpos no sólo está destinada al control sino sobre todo a la productividad. Se requieren cuerpos útiles, aptos para la nueva sociedad capitalista, la sociedad industrial. Esta nueva sociedad requerirá una nueva base moral, la construcción de un nuevo sujeto, un sujeto liberado (y construido) por la razón y sujetado por esta nueva moral ascética (que describiera

tempranamente WEBER en *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*, 2001). Más o menos en esta misma época surgirán una serie de innovaciones tecnológicas del poder: las fábricas, la escuela moderna, la cárcel, el manicomio, etc.²³ Todos estos aparatos de control están dirigidos a la consecución de un mismo objetivo, la construcción de *la normalidad* (o más propiamente hablando del sujeto normal) y de su opuesto *la anormalidad*.

FOUCAULT no es el único autor que constata esta suerte de encierro moderno, aunque para nosotros su perspectiva es única y central en nuestra tesis. La Escuela de Frankfurt también desarrolló una poderosa crítica a la sociedad contemporánea. Podemos destacar las figuras de dos notables autores de esta corriente teórica MARCUSE y FROMM²⁴. MARCUSE (1984) explica básicamente cómo la sociedad contemporánea restringe cada vez más los espacios de placer de los individuos en aras de la productividad. Todo está controlado en función de la productividad, la base del capitalismo. MARCUSE señala cómo la sociedad contemporánea tiende a la homogenización de los sujetos mediante la restricción del placer y la sujeción al consumo, dando como resultado lo que este autor denomina *unidimensionalidad*. FROMM (1990 y 1993), por su parte, y desde una perspectiva sociopsicoanalítica, nos enseña una sociedad enferma, patológica en palabras de este autor. La sociedad contemporánea es una gran máquina de producción de conformismo. Los sujetos, supuestamente liberados por la razón, temen ejercer su libertad y

²³ Nos referimos a la *época clásica*, también llamada *edad de la razón* en el mundo anglosajón, que comienza más o menos con la figura de DESCARTES (*Meditaciones metafísicas*, 1641), fundador de la filosofía moderna, y se extiende hasta comienzos del sXIX. DESCARTES utiliza la razón para dudar de todo y así poder llegar a un fundamento seguro de la verdad. Sólo sé que estoy pensando, luego existo. La razón es el centro y el motor de esta época. Irónicamente FOUCAULT señala cómo en este argumento DESCARTES no pone en duda su propia cordura: la razón en esos momentos es ciertamente incuestionable.

²⁴ Si bien reconocemos la polémica existente entre estos dos autores, hemos incluido a ambos en este apartado puesto que sus planteamientos nos parecen a lo menos en este punto coincidentes. Para obtener más información acerca de esta polémica ver *Eros y civilización* (MARCUSE, 1984)

se escudan en un borreguismo cuidadosamente construido por el sistema. Más adelante comentaremos otro sugerente concepto introducido por este autor, la **autoridad anónima**, que relacionaremos con la máquina básica del poder moderno según FOUCAULT, el **panoptismo**. No son éstos los únicos autores de la Escuela de Frankfurt que visualizan al sujeto moderno como un sujeto sujetado por la nueva sociedad de consumo. T. ADORNO y M. HORKHEIMER realizan también una crítica a la ciencia positivista y a la cultura de masas como instrumentos de esta sujeción. Los sujetos sujetados no son conscientes de su sujeción.

“La consciencia individual tiene un ámbito cada vez más reducido, cada vez más profundamente preformado, y la posibilidad de la diferencia va quedando limitada a priori hasta convertirse en mero matiz en la uniformidad de la oferta. Al mismo tiempo la ausencia de libertad hace que la reflexión sobre la propia esclavitud sea mucho más difícil de lo que era cuando el espíritu se encontraba en contradicción con la abierta opresión” (ADORNO, 1984: 227)

Si en algo coinciden todos estos autores, incluyendo a FOUCAULT, es en una suerte de cambio en la forma de ejercicio del control y del poder. Hemos pasado de un control directo y pesado que se dejaba sentir sobre los cuerpos con toda su fuerza a una forma mucho más sutil de poder, de sujeción. El poder se esconde, amaga sus movimientos y no se deja percibir con tanta fuerza y claridad como antes. La modernidad, precisamente a través de las reificaciones de **la Historia**, **el Sujeto** y **la Verdad**, crea un espejismo de falsa libertad, que los autores de la Escuela de Frankfurt describen prodigiosamente. Pero, FOUCAULT va más allá. No se trata simplemente de la sujeción de los cuerpos y el engaño a través de una sensación de libertad. Los cuerpos no están simplemente **oprimidos**, están **construidos** cuidadosa y adecuadamente para el sistema. Esto es lo que FOUCAULT percibe en la sociedad contemporánea y rastrea sus orígenes en la época clásica. Este tipo de control social no es un invento propio del sXX, aunque aquí encuentre su

máxima expresión. Se trata de un artificio que venía preparándose en los siglos anteriores.

Esta construcción de los sujetos se basa precisamente en lo que comentamos más arriba, en la **disciplina**. Más específicamente en lo que FOUCAULT denomina **técnicas del buen encauzamiento**: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (FOUCAULT, 1996a: 175-198). Todos estos medios de encauzamiento de la conducta no tienen tanto una función de control externo sino de construcción de los cuerpos. Esta nueva forma de control social se encuentra basada en un *saber*, que le es indisociable. Es precisamente este nuevo saber, propio de la modernidad y de la era de la razón, el que construye/legitima esta nueva forma de control social. Obtiene mediante su vinculación al discurso de un nuevo tipo de expertos, los científicos. Este **saber experto** tiene su origen en un cambio histórico, de ruptura como señalaría FOUCAULT. Para entender la raíz de este proceso hemos de remitirnos a la desreificación que FOUCAULT hace de la Historia, el Sujeto y la Verdad.

Para realizar este proceso de desreificación, o escribir una **historia efectiva**, FOUCAULT se sirve de dos métodos: la **arqueología** y la **genealogía**. A través de estos métodos, el autor vuelve al pasado pero no para encontrar el origen de las cosas, sino para demostrar su invención. Siguiendo la distinción entre **origen** (*ursprung*) e **invento** (*erfindung*) que hiciera NIETZSCHE, FOUCAULT analiza las cosas (como por ejemplo la locura), pero no desde la historia oficial, la narrada desde los que se arrojan el poder de decir la verdad, sino haciendo entrar en juego a muchas otras historias pequeñas, anónimas, silenciadas por la historia oficial. De esta manera FOUCAULT desmonta la continuidad de la historia oficial. Introduce el azar, la ruptura, la discontinuidad, las relaciones de poder. Para hacer genealogía se ha de:

“...definir el punto de ausencia, [se] ha de ver qué es lo que se encuentra al comienzo histórico de las cosas, [se] ha de comprobar cómo se da la discordia, el azar, el disparate, la sin razón. Hacer genealogía implica ocuparse de las meticulosidades y de los azares de los comienzos (...) Como si las palabras hubiesen guardado su sentido, los deseos su dirección, las ideas su lógica; como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiera conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, trampas. De aquí se deriva para la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona, encontrarlos allí donde menos se espera y en aquellos que pasan desapercibidos por no tener nada de historia –los sentimientos, el amor, la consciencia, los instintos- captar su entorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución” (FOUCAULT, 1992: 7-8)

Hacer genealogía implica romper con la continuidad, no subsumir las rupturas y discontinuidades de la historia es una historia falsa. La historia se desreifica, al incorporar en ella el azar y quitarle la inevitabilidad con las que nos la representan los historiadores. Se trata de hacer entrar en juego a los **saberes locales**, no sólo a los **saberes centrales** que desde el poder filtran, jerarquizan y controlan **lo decible** y **lo pensable**. Recordamos aquí al lector/a el concepto de olvido/memoria institucional de Mary DOUGLAS que expusimos anteriormente (DOUGLAS, 1996). Aquí sería oportuno introducir otro importante concepto de FOUCAULT, **la episteme**. La episteme es el conjunto de suposiciones, prejuicios y mentalidades que estructuran y limitan el pensamiento de cualquier época (viene de epistemología: estudio de los fundamentos en que se basa el conocimiento). El concepto de episteme se acerca mucho al concepto de **paradigma** de KUHN (1986) aunque éste se aplica más específicamente a la ciencia. La **episteme** actúa como una suerte de enrejado que define y delimita **lo decible** y **lo visible** (y sus contrarios). Podemos ver que este concepto se aproxima también al de **proceso ideológico** de THÉRBNORN, que explicáramos en la sección anterior.

Pero no hay que pensar a la *episteme* como una suerte de **espíritu de una época**, FOUCAULT quiere poner énfasis en las discontinuidades, en la dispersión. En esto consiste precisamente la historia efectiva. Se trata de rechazar las sucesiones lineales del positivismo, la idea de acumulación y el progreso del conocimiento y la historia. Rechazar la versión de la historia como lugar de necesaria realización del devenir y la totalidad. Esto implica romper con la base misma del proyecto moderno heredero de DESCARTES, ROUSSEAU, KANT y HEGEL. La historia, tal como la entiende por ejemplo HEGEL, denota una clara tendencia a la reificación que FOUCAULT se empeña en desenmascarar. Teniendo en cuenta que la historia no es más que una invención, FOUCAULT se da cuenta de que ésta cumple una función relacionada con el poder. Esta noción reificante de la historia sirve para justificar una cierta visión y unas ciertas prácticas del presente. Pero si la historia no es el progreso inevitable de la razón y si nuestro conocimiento está siempre limitado a nuestra situación histórica y cultural *¿qué espacio queda para la verdad?* Tal como señala HEIDEGGER (una figura influyente en FOUCAULT), las verdades dependen de los supuestos o mentalidades de la época en que son promulgadas. La **verdad** o más propiamente, las **verdades** son también invenciones, artificios atravesados por las relaciones de poder. Tal como nos señala irónicamente NIETZSCHE:

“¿Qué es la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, de metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas una suma de relaciones humanas, que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poéticamente y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado lo que son” (NIETZSCHE, 1980: 9-10)

La *verdad* es entonces un invento, un artificio que se encuentra estrecha e ineludiblemente ligado a las relaciones de poder. El conocimiento es un invento, no está en ningún modo en la naturaleza humana. El conocimiento es el resultado del juego, del enfrentamiento, de la lucha.

No está ligado a la naturaleza humana, ni tampoco al mundo que hay que conocer. O sea no está ligado ni al sujeto ni al objeto. La verdad no se encuentra en el orden de las cosas a punto de ser puestas al descubierto por un sujeto racional y fundante. *La verdad se encuentra ligada al poder*, no es neutral, ni puede llegar a serlo. Es quizás este el mayor problema (o ventaja desde el punto de vista desde el que se observe esta cuestión) que presenta tanto el concepto de *episteme* de FOUCAULT o de paradigma de KUHN: si toda nuestra forma de conocer se encuentra mediada por las *epistemes* o los paradigmas (o podríamos agregar también el concepto de proceso ideológico) entonces nos es imposible alcanzar la verdad como tal.

La vinculación entre verdad y poder data de muy largo tiempo. Parte de la división platónica entre lo verdadero y lo falso, lo estable y lo aparente. Esta distinción es heredada también por la modernidad, en una de sus figuras principales DESCARTES. El método cartesiano busca precisamente la distinción, la separación entre lo evidente y lo aparente. La ciencia moderna se basa precisamente en la búsqueda de regularidades, es decir relaciones estables entre causas y efectos. Pero esta concepción niega *la imposible neutralidad del conocimiento* que comentáramos más arriba. El conocimiento siempre será una relación estratégica, el sujeto está situado en unas determinadas coordenadas sociohistóricas desde las que conoce. Por eso, todo conocimiento es parcial, oblicuo, de perspectiva. Este carácter oblicuo del conocimiento no deriva de la naturaleza humana, sino de su carácter conflictivo y estratégico. Las prácticas discursivas no vienen dadas por el sujeto de conocimiento, en tanto que sujeto constituyente, ni por el mundo que trata de conocer, sino se producen sobre la base de una serie de condiciones históricas, políticas, culturales, socioeconómicas, etc. Condiciones indisolublemente ligadas a las relaciones de poder. Por eso es necesario preguntarse *¿en qué condiciones se produce la verdad?* y sobre todo

¿quiénes se arrogan la legitimidad para producir dicha verdad? Es aquí precisamente donde entra en juego el papel de los sabios, los expertos.

A lo largo de la historia ha habido muchos tipos de expertos que se han arrogado esta capacidad para decir la verdad. Desde los antiguos chamanes indígenas, pasando por los sacerdotes, teólogos, los soberanos, hasta los modernos científicos. La verdad acaba siendo sólo accesible a los sabios que la convierten en algo intocable o imperativo. La historia de la verdad se nos presenta como aséptica, pero en verdad está atravesada por intereses, pugnas, luchas, etc. Pero, si bien los sabios siempre han tenido esta legitimidad especial para decir la verdad, en la época moderna se produce una ruptura respecto al pasado. Antes la vinculación entre verdad y poder era más evidente. La verdad dicha, por ejemplo, por el soberano está claramente ligada al poder que éste ostenta, aparece incluso como resultado de una arbitrariedad. La reconstrucción de la verdad verdadera en la modernidad presenta una notable diferencia. Se desvincula del poder, a través de un **proceso de purificación o neutralización** de esa verdad. La verdad se transforma en simple dato epistémico, un universal que flota libre de contexto. **La verdad científica es más reificante que las anteriores** porque se cubre de un halo de pureza y neutralidad negando el contexto social desde el que ha producido su conocimiento. La vinculación poder-verdad es menos evidente y pesada que en el pasado, es más sutil. Precisamente detrás de esta reificación se amaga una forma de poder más puntillosa que controla/construye los cuerpos desde adentro a través de estas verdades legitimadas/neutralizadas.

“El saber funciona según un juego de represión-exclusión. Se excluye a aquellos que no tienen derecho a saber o que sólo son dignos de un determinado tipo de saber. Es represivo en la medida que impone una cierta norma, un determinado filtro que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal y objetivo del conocimiento” (FOUCAULT, 1992: 32)

Si la verdad es una reificación y las *epistemes* no están dominadas por ninguna razón universal, sólo se encuentran gobernadas por el azar y las relaciones de poder ¿*Qué papel tiene aquí el sujeto moderno, ese sujeto racional, cognoscente, solipsista y auto-sostenido desde el que DESCARTES funda la filosofía moderna y sienta las bases de la ciencia?* Ese sujeto es también una construcción social reificada por el discurso moderno. El **sujeto moderno** se nos presenta como un sujeto fundante, más libre que los anteriores, pues ha roto sus cadenas gracias al ejercicio de la razón. Pero, tal como hemos visto desde la **Escuela de Frankfurt** y desde los planteamientos de FOUCAULT, esta noción de sujeto es falsa. **El sujeto se encuentra sujetado**, oprimido y, sobre todo desde la perspectiva de nuestro autor, **construido**. El sujeto, al igual que la verdad, se encuentra sometido a unas determinadas condiciones socio-históricas y a su vez se ve influido/producido por las verdades que lo clasifican, lo jerarquizan y lo etiquetan.

FOUCAULT no es el único autor que critica a este sujeto fundante típicamente cartesiano. Otros autores también han criticado esta concepción solipsista del sujeto. La lista es larga, empezando por los metodólogos cualitativistas que parten precisamente del reconocimiento del vínculo inextricable que une sujeto y contexto. Nosotros destacaremos aquí dos autores que han contribuido de alguna forma a esta **destrucción del sujeto racional moderno**. En primer lugar cabría destacar a NIETZSCHE, que señala que el sujeto racional es también un invento, tiene una genealogía y se ha construido para dominar. Y en segundo lugar a FREUD que, por su parte, muestra un sujeto escindido (yo, ello, súper yo) que no puede ser de ninguna forma puramente racional, pues está y estará siempre sujeto a las pulsiones de su ello (MURILLO, 1997). Todas estas críticas, incluida la de FOUCAULT, apuntan a una misma conclusión: **no existe tal sujeto fundador**, substancia, motor de la historia. Todo esto no es más que una reificación, al igual que la **historia** y la **verdad**. Pero, estas tres reificaciones no son

gratuitas, son piezas esenciales en la forma de control social moderno: La **historia** es una historia del **progreso de la razón**; el **sujeto** es libre y es fundante, gracias a su razón descubre el orden del mundo de las cosas y las personas; la **ciencia** como representante de este proceso dice la **verdad**, verdad que es tanto utilizada para legitimar las **formas de regulación** (manicomio, cárcel, hospital, escuela) como para ser en sí misma una forma de control social a través de la **construcción de la normalidad**.

Detrás del velo de la ideología o de la sujeción a la sociedad de consumo **no hay un sujeto esencial constituyente**, por el contrario el sujeto es constituido como sujeto de conocimiento en estas relaciones estratégicas de poder. Los cuerpos son construidos en torno a representaciones respecto de qué es **lo real, lo normal, lo posible**, es decir a partir de un **discurso verdadero**. La normalidad no es algo esencial, es también un artificio humano. El sujeto está sometido a representaciones respecto a **qué hay que ser** y **qué hay que tener** para ser reconocido en la propia identidad. Estas representaciones se van internalizando desde el nacimiento, a través del **proceso de socialización**. Los cuerpos son construidos en dicho proceso, se construyen sus gestos, sus hábitos y éstos generan actitudes y modos de pensar. En esta construcción cumple un importante papel la **disciplina**, fundamentada y legitimada por el supuesto conocimiento aséptico de la ciencia. Esta construcción de los cuerpos está relacionada con lo que FOUCAULT llama **tecnologías del yo**, es decir cómo los sujetos se producen a sí mismos a partir de las directrices morales de una época:

“... tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier otra forma de ser, obteniendo a sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”(FOUCAULT, 1990a:48)

FOUCAULT, al igual que WEBER (2001), nos muestra como la base moral del sujeto moderno se encuentra en el *ascetismo protestante*. Pero si WEBER se pregunta *a qué debe renunciar el sujeto* en este nuevo contexto moderno (misma pregunta que se hiciera FREUD en *El Malestar en la Cultura* (1986), FOUCAULT se pregunta: *¿Cómo debe construirse el sujeto a sí mismo para adecuarse al sistema y sobre todo para adecuarse a sí mismo, o a la imagen de sí mismo que se supone que debe tener?*

“Max Weber dejó planteada la pregunta: si uno quiere conducirse racionalmente y regular su acción de acuerdo a principios verdaderos ¿a qué parte de su yo debe uno renunciar? ¿Cuál es el ascético precio de la razón? ¿A qué tipo de ascetismo debe uno someterse? Yo planteo la pregunta opuesta: ¿de qué formas han requerido algunas prohibiciones el precio de cierto conocimiento de sí mismo? ¿Qué es lo que uno debe ser capaz de saber sobre sí para poder renunciar a algo?” (FOUCAULT, 1990a: 46-47)

Esta base moral, legitimada desde el saber científico, es la base para la construcción de la noción de *normalidad* y *anormalidad*. La idea de normalidad es distinta a la de ley (MOREY en FOUCAULT, 2001a):

- 1) La ley es binaria (legal-ilegal). La norma está constituida por un sistema de gradaciones
- 2) La ley interviene sólo en caso de infracción. La larga sombra de la norma interviene cotidianamente en los sujetos
- 3) La ley interviene cuando una institución, como la judicial, se hace cargo de ella, entra en su competencia. La norma se da en un encabalgamiento de instituciones, es un entramado institucional el que la despliega y la pone en funcionamiento
- 4) La ley debe ser conocida por todos. En principio la norma es establecida por los expertos a partir de un cierto saber/poder, estos son los que diagnostican y establecen las gradaciones de normalidad (y anormalidad)

- 5) La ley actúa al descubierto. La norma actúa sutilmente, bajo el alero de las instituciones y en manos de los normalizadores competentes

La construcción e imposición de la normalidad es el principal instrumento de control social de la sociedad moderna. Es una nueva forma de sujeción de los cuerpos, propia de la modernidad y que tal como comentamos más arriba descansa sobre la base de una verdad reificada emanada de un nuevo saber aparentemente neutro, la ciencia.

FOUCAULT constata un cambio importante en la forma de ejercicio del control social de la sociedad monárquica a la sociedad moderna. Este cambio tiene que ver con una ***mutación del poder***. El poder en la época monárquica era visible y estaba claramente concentrado en la figura del soberano; el poder en la época moderna se vuelve difuso, se amaga y parece menos pesado. Se trata de una forma más sutil de sujeción que no está concentrada en la figura de ninguna persona específica, sino adquiere una forma reticular. El poder circula entre los cuerpos.

“[El poder] no debe ser buscado en la existencia primera de un punto central, en un foco único de soberanía del cual irradiarían formas derivadas y descendientes, son los pedestales móviles de las relaciones de fuerza los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder, pero siempre locales e inestables. Omnipresencia del poder: no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto con otro. El poder está en todas partes, no es que lo englobe todo, sino que está en todas partes” (FOUCAULT, 1987: 113)

Según MURILLO (1997) se puede resumir esta ***mutación del poder*** en los siguientes puntos:

- 1) **Desubstancialización.** Pensar el poder como una relación y no como una propiedad o una cosa que se transmite, sino más bien como una relación de fuerzas donde siempre puede haber resistencia
- 2) **El poder es también positivo.** No debe ser pensado sólo en términos coactivos; es necesario pensarlo además en términos positivos en sus posibilidades de construcción del sujeto a través de dispositivos como la familia, la sexualidad, el trabajo, etc.
- 3) **El poder no puede ser pensado como propiedad,** atraviesa todo el cuerpo social. No se tiene, se ejerce
- 4) **El poder no tiene unidad,** debe pensarse en términos de micropoderes, que se ejercen en todo el entramado de relaciones sociales y que fabrica sujetos. Hay que evitar la tradicional división entre dominadores y dominados
- 5) **Las relaciones de poder son inmanentes a las relaciones sociales**
- 6) **Las relaciones de poder son a la vez intencionadas y no subjetivas.** Son intencionadas, van dirigidas a un determinado objetivo, pero éste no es producto de una decisión personal o subjetiva de un grupo, sino del funcionamiento mismo de toda institución en un entramado de relaciones sociales, o de un *'relleno institucional'*.

Este paso del control desde afuera de los cuerpos al control desde dentro, mediante la disciplina y las tecnologías del yo, requiere de una máquina de poder específica, nueva en sus formas y en sus objetivos: el **panóptico**²⁵. El **panóptico**, maquinaria definida y descrita por BENTHAM, (1989) es mucho más que una mera estructura arquitectónica diseñada especialmente para las cárceles. Es la máquina básica de

²⁵ Haremos aquí una breve introducción a la noción de *panóptico* a la que nos referiremos en mayor detalle en la segunda parte de este marco teórico. *Panóptico*: del griego *pân* (todo) y *optikos* (óptico, ver). Aplíquese el edificio desde cuyo interior se ve todo desde un sólo punto.

operación del poder en las sociedades disciplinarias. A través de este aparato se logra disociar la pareja ver-ser visto: en el anillo periférico se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central se ve todo, sin ser jamás visto. Pero, insistimos junto a FOUCAULT, es mucho más que una innovación arquitectónica se trata de una **innovación del poder**. Según FOUCAULT este artefacto es tan importante en el orden del poder, como lo fue en su momento la máquina de vapor en el orden de la producción. FOUCAULT describe de esta forma a esta **innovación tecnológica del poder**:

“El panóptico era un sitio en forma de anillo en medio del cual había un patio con una torre en el centro. El anillo estaba dividido en pequeñas celdas que daban al interior y al exterior y en cada una de esas pequeñas celdas había, según los objetivos de la institución, un niño aprendiendo a escribir, un obrero trabajando, un prisionero expiando sus culpas, un loco actualizando su locura, etc. En la torre central había un vigilante y como cada celda daba al mismo tiempo al exterior y al interior, la mirada del vigilante podría atravesar toda la celda; en ella no había ningún punto de sombra y, por consiguiente, todo lo que el individuo hacía estaba expuesto a la mirada de un vigilante que observaba a través de persianas, postigos, semicerrados, de tal modo que podía ver todo sin que nadie, a su vez pudiera verlo. Para Bentham, esta pequeña y maravillosa argucia arquitectónica podía ser empleada como recurso para toda una serie de instituciones. El panóptico es la utopía de una sociedad y un tipo de poder que es, en el fondo la sociedad que actualmente conocemos, utopía que efectivamente se realizó. Este tipo de poder bien puede recibir el nombre de panoptismo” (FOUCAULT, 1996b: 99)

Y éste es precisamente el punto: Más que hablar de panóptico cabría hablar de **panoptismo** o con mayor propiedad de **sociedad panóptica**. Creemos que con esta noción de panoptismo, FOUCAULT, no sólo se está remitiendo a las formas arquitectónicas a través de las cuales esta máquina del poder se hizo visible. Consideramos que su planteamiento va más allá, apunta a la idea de **ojo del poder** (u ojos del poder) y a la idea de **omnipresencia del poder**. El secreto del panóptico radica precisamente en esta prolongación del vigilante en el imaginario del vigilado, como señalaría BENTHAM, o en la creación de un sentimiento

de **angustia cerrada de responsabilidad** como señalaría FOUCAULT. Se trata de un poder que se invisibiliza a sí mismo y de esta forma adquiere una forma de operación que podríamos calificar de suprasocial, por encima del poder de los hombres. Esta noción de poder suprasocial coincide con el concepto de **autoridad anónima** desarrollado por Erich FROMM. Siguiendo la tradición de la Escuela de Frankfurt, FROMM, en sus obras *Miedo a la libertad* (1993) y *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* (1990) relaciona las **estructuras personales** con las **estructuras sociales**, en otras palabras vincula la personalidad (o carácter) con el sistema social. El sistema social predominante en la sociedad contemporánea necesita lograr una **configuración del carácter** de sus miembros que les haga desear comportarse de acuerdo con aquello que resulta necesario para la supervivencia de las estructuras existentes, si esto no ocurriese así el sistema no podría subsistir. La sociedad contemporánea propicia el desarrollo de un tipo de ser humano propenso a la sumisión²⁶ y adicto a las formas de vida definidas y controladas por quienes detentan el poder, los expertos, como señalaría FOUCAULT. Tal configuración de la personalidad no sería el fruto de una simple maduración del individuo, sino fruto de todo un **proceso continuado de socialización en la sumisión** (principalmente a nivel familiar y escolar) el cual dependería en gran medida de factores económicos y sociales propios del sistema capitalista. FROMM señala que el **conformismo** es un tipo de solución seguido por la mayoría de los individuos en la sociedad contemporánea, para hacer frente a las presiones sociales y a la angustia desencadenada por el eventual ejercicio de la propia libertad. El desarrollo de este tipo de personalidad conformista estaría estrechamente vinculado a un nuevo estilo de autoridad que FROMM denomina **autoridad anónima**. Se trata de un tipo

²⁶ Quizás valga la pena recordar aquí los experimentos del psicólogo social Stanley MILGRAM (1980) acerca de la obediencia a la autoridad. Este autor a través de un interesante, aunque polémico experimento, llega a esta misma conclusión: existe en los seres humanos una gran propensión a la sumisión y esta propensión a la obediencia viene dada por contextos institucionales que la propician y la producen. Encontramos un buen resumen del planteamiento de este autor en POZZOLI (1992).

de autoridad indeterminada, difusa, que tiene como objeto conformar entes dependientes, dispuestos a obedecer aunque no sean consientes de dicha disposición. El individuo, según FROMM, sería impelido a convertirse en un ente pasivo y conformista, propenso a reificar el mundo, aunque mantendría siempre la ilusión de ser libre y activo. Dejándose llevar por quienes saben y haciendo lo que todo el mundo hace. El individuo en la patológica sociedad moderna no se identifica a sí mismo con el conformismo y la obediencia, a pesar de que sus conductas calcen invariablemente con el molde socialmente establecido como lo normal y de que se siga ciegamente a la *autoridad anónima de “Eso”*.

FROMM, al igual que FOUCAULT, constata un cambio en la autoridad. Hemos pasado de una *autoridad visible* (como la monárquica en el caso de FOUCAULT) a una *autoridad anónima*, difusa, que se no se presenta como tal (como la de la sociedad disciplinaria descrita por FOUCAULT). FROMM liga este asunto al problema de la configuración de la personalidad. Desde su perspectiva socio-psicoanalítica, la autoridad anónima produce personalidades conformistas porque genera una carencia en el desarrollo psicosocial del individuo. Antes, en la época de la autoridad visible (como la del padre, o la del soberano en FOUCAULT), la oposición entre individuo y autoridad era más evidente y por tanto era más fácil para el individuo rebelarse, aunque fuese sólo de manera simbólica. En la época actual de la autoridad anónima y difusa esta oposición no es visible para los individuos. Los individuos no son consientes de esta forma de sujeción y siguen pasivamente las directrices de dicha autoridad. Autoridad que se vuelve tangible en la figura de los expertos y la opinión pública. Bajo estas circunstancias, el individuo, según FROMM, no puede desarrollar una personalidad libre y hacerse responsable de sí mismo. Es por este motivo, entre otros, que FROMM califica a la sociedad moderna como patológica.

Si bien el discurso de FOUCAULT, desde una perspectiva sociológica, nos parece mucho más sugerente que el de FROMM, es preciso reconocer en este autor la introducción de un nuevo tipo de expertos que en la nueva sociedad contemporánea adquieren un poder central: la *opinión pública* y sus representantes legitimados socialmente para hablar en nombre de ella, los *medios de comunicación y la propaganda*. Creemos que este es un elemento central que debe ser incorporado a la teoría de FOUCAULT para entender en mayor profundidad las características del control social moderno. El papel de la ciencia, hoy por hoy, se ve un poco opacado por el poder desproporcionado que tienen los medios de comunicación y propaganda, en cuanto a difusores y productores de verdad. Sin embargo, esto no contradice la tesis de FOUCAULT. El poder se dispersa, circula entre los cuerpos, produciéndolos/construyéndolos desde múltiples puntos. El poder en la sociedad moderna no es monocéntrico sino policéntrico, y no se halla representado por un metarelato, sino en múltiples, dispersos y muchas veces contradictorios discursos²⁷

También es preciso señalar que la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han generado nuevas formas de control social que FOUCAULT no consideró explícitamente en su teoría, pero que no creemos que le sean incompatibles. Consideramos que se le ha dado una excesiva importancia a la estructura arquitectónica del panóptico en desmedro del panoptismo en sí mismo. Este último sí coincide, a nuestro entender con los planteamientos de nuevos teóricos del control social que incorporan el papel de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación, como por ejemplo el caso de David LYON en su obra *El ojo electrónico. El auge de la sociedad de la vigilancia* (1995), que si bien

²⁷ En coincidencia con los planteamientos del postmodernismo (LYOTARD, 1998 y VATTIMO y ROVATTI, 1988)

se aleja de FOUCAULT en algunos puntos, también encuentra muchos puntos de coincidencia.

En conclusión, en este apartado hemos tratado de demostrar como *el proceso de control social moderno está estrechamente ligado a la noción de reificación*. El centro de esta forma de control social se encuentra en el *proceso de legitimación* otorgado por ciertas instituciones sociales especialmente dotadas de poder para decir *la verdad* como la ciencia, los medios de comunicación y propaganda, entre otros. Todos estos contribuyen en gran medida a un *proceso de reificación de la realidad social* que refuerza en enorme medida el poder de los agentes de control social, más aún en sociedades como las nuestras de estructura panóptica o de vigilancia. Tal como veremos en el siguiente apartado de nuestro marco teórico, este proceso de reificación adquiere unos matices especiales en la escuela, los que descubriremos en las siguientes páginas.

La Burbuja Aséptica de Control: La Escuela

Marco Teórico.-

Capítulo 2.

Dentro de la Burbuja

La escuela como agente institucional del control social, define una realidad social y la legitima como verdad válida, verdad oficialmente válida, convirtiéndola en *lo real*. La escuela legitima dicha definición única y oficial de la realidad reificándola. Es decir: desligándola de su condición de mera construcción y otorgándole el carácter de algo dado, de algo no construido socialmente, sino *producido naturalmente* de forma aséptica, sin la molesta contaminación de las influencias sociales²⁸. Es precisamente en esta *ostentación de pureza* en donde descansa el poder y la capacidad de control de la escuela, convirtiéndola en lo que irónicamente hemos llamado: la *burbuja aséptica de control*. Mediante esta *estrategia de purificación*, la verdad definida, legitimada y transmitida por la escuela como conocimiento logra ser presentada como verdad pura, como verdad neutra, como verdad objetiva, como verdad aséptica. De esta forma, se convierte al conocimiento socialmente construido, transmitido por la escuela como conocimiento oficial, en una verdadera *sacralización de la realidad*, se convierte en un absoluto fijo e inmutable, una especie de universal que flota libre de contexto. Sin embargo, nuestro conocimiento es siempre histórico, oblicuo, se encuentra siempre condicionado al tiempo y al espacio específico desde el que conocemos. No es posible abordar y aprehender la realidad desde un espacio suprahistórico que supuestamente contendría la objetividad. No es posible desprendernos de nuestra condición de sujetos sociohistóricos.

²⁸ Respecto a la reificación en la escuela podemos señalar dos claros ejemplos. En primer lugar, tenemos el caso de la historia, la que es presentada como una consecución natural de los hechos, como evolución social y no como construcción social susceptible de adoptar diversas formas. En segundo lugar, tenemos el caso del conocimiento científico que es presentado como única forma válida de conocer en la medida de que se trata de un tipo de conocimiento neutro. Para más detalles sobre la reificación en la escuela, ver los excelentes trabajos de Jorge OCHOA (1983 y 1990). Para una reflexión sobre el papel de las ideologías en la escuela ver GIROUX (1981).

La escuela produce verdades que son aceptadas cotidianamente por los actores que en ella conviven como **obvias, naturales y evidentes**: “Los chicos son más problemáticos que las chicas”, “las niñas son más aplicadas”, “los chicos son más agresivos”, “los chicos son más racionales, las chicas más emocionales”. Podríamos hacer una larga lista de este tipo obviedades. Obviedades que no sólo se transmiten desde la escuela, sino también desde otras importantes instituciones socializadoras como la familia y los medios de comunicación y propaganda. El problema en esta cuestión es que nos olvidamos del origen social de estas afirmaciones, nos parecen incuestionables, como que fueran inmutables, desligadas del tiempo y del espacio, como si no formasen parte de la historia, como si estuvieran ligadas a un más allá, a lo natural, a lo inmanente. *¿Por qué nos preocupa de manera especial la escuela?* Porque la escuela es un espacio privilegiado y legitimado socialmente para decir la verdad. Su misión es transmitir la luz del conocimiento a las nuevas generaciones. Conocimientos incuestionables. Si hay algo que la escuela no hace, o que hace en escasa medida, es precisamente enseñar a cuestionar. La escuela es el espacio de lo dado por sentado.

Afirmamos, entonces, que **la escuela no es pura, no es neutra y no se encuentra aislada de la sociedad**, aunque esa sea la pretensión de muchos que le atribuyen una suerte de halo protector apolítico. La escuela no es capaz de mantenerse, como una **burbuja aséptica**, impermeable, lejos de los efectos perniciosos y contaminantes de las influencias sociales. La escuela se encuentra inevitablemente atravesada por la confluencia de los intereses políticos y económicos de diferentes grupos sociales. Por tanto, los conocimientos que transmite no son neutros, no se trata estrictamente de datos epistémicos avalóricos y apolíticos que otorgan una visión de la realidad objetiva. Se trata de recortes (definiciones) de la realidad, recortes realizados en un tiempo y

un espacio particular y sujetos a las presiones e intereses de diferentes fuerzas (OCHOA, 1990).

En resumen, la escuela, a pesar de su pretendida asepsia, es un espacio político, es un espacio de luchas de poder, un campo de batalla en el que diferentes definiciones de realidad pretenden imponerse como **lo real**, como definiciones únicas de la realidad. Algunas de estas definiciones serán reconocidas y difundidas por la escuela como legítimas y serán convertidas en **verdades oficiales**, otras serán relegadas y discriminadas como irracionales (en otros tiempos como heréticas) y quedarán fuera de la categoría socialmente construida de **lo culto**. Considerando lo anteriormente expuesto, es preciso preguntarse, entonces, *¿qué definición de realidad termina por convertirse en verdad oficial, en la verdad supuestamente pura que se presenta en la escuela como ‘lo real’? ¿Quién o quiénes, y en función de qué intereses, definen la verdad que es transmitida por la escuela como lo real? ¿Qué estrategias se utilizan para presentar estas construcciones como verdades válidas, racionales, normales o naturales? ¿Con qué objetivos o finalidades o propósitos?*

Hemos visto en el apartado anterior como las instituciones en general despliegan una serie de estrategias para reificar la realidad. Ahora veremos cómo lo hace esta institución en concreto, la escuela. Hacerse estas preguntas implica desvelar los engranajes complejos y subrepticios que ponen en funcionamiento el control social dentro de la escuela. Este camino nos conduce claramente a dos conceptos claves para nuestra investigación: la **ideología** y el **currículum oculto**, conceptos que nos permitirán más adelante dilucidar una construcción particular de la realidad social difundida por la escuela: los **cuentos infantiles moralizadores**, objeto de nuestra investigación.

Lo Real, Lo Normal y Lo Posible: Ideología y Currículum Oculto

Analizar la escuela como un espacio social legitimado en el que se presentan al individuo verdades válidas que se deben aceptar como reales, obvias, naturales y evidentes. Implica asumir que la escuela no es neutra y que está siempre sujeta a intereses sociales que la trascienden y en función de los cuales se definen dichas verdades. Creemos, en este sentido, que un concepto adecuado para comprender dicha situación social es el de *ideología*. El concepto de ideología acuñado originalmente por Antoine DESTUTT DE TRACY (1799), es uno de los conceptos más largamente discutidos en Ciencias Sociales; al que numerosos autores han definido y redefinido, una y otra vez, pasando por las elaboraciones de HEGEL y MARX. La definición que hemos utilizado en esta investigación está basada en el trabajo de Göran THÉRBN (1987). Recordaremos aquí lo que vimos en el primer capítulo de este marco teórico. Siguiendo la línea de este autor, definiremos a la ideología como un conjunto de ideas y de representaciones (cosmovisión) que a pesar de tratarse de una construcción sociohistórica específica, se impone a las personas como verdad absoluta, es decir como verdad reificada; de esta forma logra ejercer dominación sobre sus sujetos de control. *La ideología, pasa a ser una sacralización de la realidad*, deja de ser considerada por los sujetos de su control como una verdad relativa, parcial, cuestionable y necesariamente sujeta a una permanente reelaboración, deja de ser considerada como un *producto social* y pasa a ser considerada como algo *natural*. Como verdad reificada, la ideología constituye un marco que somete y cualifica a los sujetos (THÉRBN, 1987), y que establece una forma específica de relación entre éstos y:

- 1) **Lo que existe**, y su opuesto, lo que no existe. Demarca en este sentido lo legítimamente considerado como **lo real**.
- 2) **Lo que es normal**, bueno, correcto, justo, hermoso, agradable, racional, mayoritario, cotidiano, etc., así como sus contrarios. Esto contribuye a la **normalización de nuestros deseos y nuestras aspiraciones**.
- 3) **Lo que es posible** y lo que es imposible. Esto establece un **margen para el sentido del cambio**. Toda modificación al orden existente queda sujeta a las posibilidades concebibles dentro de esta demarcación (THËRBORN, 1987)

En base a estas tres dimensiones del **proceso ideol3gico: lo real, lo normal y lo posible**, se logra una cierta continuidad de la sociedad, se establece un c3rculo de defensa del orden establecido y se constriñe cualquier intento de cambio que sobrepase dicho orden. Esta es la forma en la que la ideolog3a ejerce su control sobre los sujetos. Cumple, por tanto, un **papel normalizador** (definiendo las pautas a seguir: **orden normativo**) y un **papel controlador** (definiendo y calificando lo correcto y lo normal, y sus opuestos lo desviado y lo anormal: **orden cognoscitivo**). Dentro del gran engranaje del control social, la ideolog3a actúa de manera sutil, pero poderosa. Puede llegar a organizar las rutinas y significados del sentido com3n y cruzar con sus contenidos nuestra cotidianeidad; cuando esto sucede, hablamos de una **hegemon3a ideol3gica**, concepto acuñado por Antonio GRAMSCI (1981a)²⁹. La ideolog3a se encuentra siempre al servicio de los intereses de un sector social espec3fico (como por ejemplo una clase social o un grupo de presi3n). De esta forma, la **ideolog3a hegem3nica** en una determinada colectividad suele estar en correspondencia con los intereses de los grupos dominantes de la misma. Los grupos dominantes, por tanto, ejercen su hegemon3a ideol3gica

²⁹ Para una exposici3n m3s detallada sobre el concepto de hegemon3a ver cap3tulo uno.

presentando su propia cosmovisión a los otros sectores sociales como verdad absoluta, verdad que es transmitida en **espacios sociales legitimados (y legitimadores)**, como por ejemplo la escuela.³⁰ No obstante, es preciso señalar que estos mecanismos de control operan de manera compleja. **No hay correspondencia perfecta entre los intereses del grupo dominante y la ideología** difundida por la escuela, como tampoco hay reproducción sin resistencia. También es preciso volver a apuntar aquí que no existe una única ideología hegemónica, sino que varias, y que la oposición entre dominadores y dominados es realmente mucho más compleja que lo que encierra esta simple dicotomía. Cabría preguntarse, entonces: *¿Mediante qué estrategias la escuela logra presentar al individuo determinadas construcciones sociales de la realidad, ideologías, como verdades válidas, normales, naturales o racionales?* y *¿Cómo mediante esta estrategia se logra el control de los sujetos?* Estas dos grandes interrogantes nos conducen a una temática de desarrollo reciente en la Sociología de la Educación: el **currículum oculto**³¹.

Los mecanismos invisibles: el Currículum Oculto

Analizar la escuela como espacio físico y simbólico en el que se difunden y legitiman ciertas construcciones de la realidad social (**ideologías**) como verdades oficiales, implica prestar atención no sólo a lo que denominamos **currículum explícito**, sino también, y de manera fundamental, al **currículum oculto**. Entendemos por currículum explícito u oficial, a aquel que aparece reflejado de una manera directa en las intenciones

³⁰ Otros espacios legitimados-legitimadores lo constituyen los Medios de Comunicación, la Iglesia, el Ejército, los Partidos Políticos, la Comunidad Científica, etc.

³¹ Nos centraremos en el concepto de *currículum oculto* desarrollado por Jurjo TORRES (1994)

declaradas en las normas legales, en los contenidos mínimos obligatorios, en los programas oficiales, en los proyectos educativos de los establecimientos, y en los currículums desarrollados cotidianamente por los profesores/as en el aula. El currículum oculto, por su parte, hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la vivencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en todas las interacciones que se dan cotidianamente en las salas de clase y en forma más general, en la escuela. La particularidad de estas adquisiciones, es que no llegan nunca a explicitarse como objetivos educativos reconocidos; permanecen siempre en el plano de lo encubierto, de lo oculto. Definiremos, entonces, al currículum oculto como un conjunto de valores, normas, hábitos, pautas de conducta, verdades, etc. que es presentado implícitamente a los estudiantes, transmitido de manera subrepticia (encubierta) y entremezclado con los contenidos curriculares explícitos entregados y reconocidos por la escuela, *situándose en un plano velado tanto para educadores como para educandos* (TORRES, 1994). El currículum oculto tiende a reforzar aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica. Sin embargo, es preciso señalar que éste no está en absoluta correspondencia con los intereses de los grupos sociales dominantes, deja siempre un espacio tanto para la reproducción como para la resistencia, por lo que la relación entre currículum oculto y sujetos (estudiantes y profesores/as) es siempre dinámica y compleja³².

En base a investigaciones anteriores, hemos podido constatar que en este campo paralelo a la realidad escolar oficialmente reconocida, el valor que se presenta como central es el de la *obediencia* y la *disciplina*. Constituyen una condición indispensable para el ejercicio de la

³² En este sentido, no nos es dado suponer la existencia intencionada del *currículum oculto*, fruto de una suerte de maquinación de ciertos actores con el fin de dominar a otros sectores sociales.

enseñanza. Esto se aprecia más claramente en los primeros años de la educación básica, los cuales están destinados principalmente al logro de la disciplina del estudiante. Los problemas disciplinarios (cuyos protagonistas son los llamados 'niños/as problema') son una de las principales preocupaciones de los profesores/as; quienes, según lo que revelan algunas investigaciones etnográficas, invierten gran parte del tiempo de su clase en mantener la disciplina en el aula, sobre todo en las clases bajas, donde se presenta una mayor resistencia por parte de los estudiantes³³. Tal como dijimos antes, desde la perspectiva de FOUCAULT, la disciplina desplegada por la escuela no sólo tiene la misión de *corregir*, sino sobre todo de *construir*. Se trata del *arte de la ortopedia*, la prevención de la posible deformación.

Muchas son las formas que adquiere este currículum oculto, pero una de las fundamentales, y más estudiadas como tal, son los *libros de texto*. Los libros de texto constituyen un material privilegiado para el análisis del currículum oculto. Como material escolar que precisa de una aprobación oficial de las autoridades educativas representan y traducen la visión oficial, la interpretación autorizada de los requisitos uniformados de una "persona educada", y en general una definición institucional de lo que es "cultura". Análisis recientes de los *libros de texto como currículum oculto*, muestran una sociedad patriarcal, etnocéntrica y estática, aparentemente sin conflictos, prácticamente impermeable a los cambios³⁴. En los textos escolares de enseñanza primaria se presenta a los estudiantes un escenario social carente de luchas y tensiones, un mundo

³³ Ver por ejemplo las investigaciones de CERDA (1995); ASSAÉL, LÓPEZ, NEUMANN (1991); ANYON (1981)

³⁴ Ver por ejemplo los trabajos de DEAN, HARTMAN, KATZAN (1984); GARRETA Y CAREAGA (1987); HUMMEL (1988); BARDET (1989); CALVO BUEZAS (1989); OCHOA (1990 y 1983); ARGIBAY (1991); JOHNSEN (1996). Las conclusiones de ANYON (1981) son aún más sugerentes, pues señalan una clara diferencia entre los libros de texto utilizados en las clases altas y las clases bajas en Estados Unidos, mientras en los primeros se muestra un mundo con conflictos y desigualdades, en los segundos la visión de la sociedad es estática y reificada

sin contradicciones, un mundo protegido y ordenado, ante el cual la actitud 'correcta' es la de la integración a-crítica al orden:

“Los manuales no son sólo libros de ciencias naturales, de matemáticas o de historia. Son algo más, en cuanto presentan códigos ordenadores de la realidad e invitan a interpretar esa realidad en determinados sentidos” [Y más adelante:] “Sin embargo, el supuesto que parece subyacer a la armazón de gran parte de los programas y de muchos libros de texto es que los alumnos se ajustarán a los modelos de sociedad implícitos en ellos. Allí el estado de cosas parece como desprendido de leyes de la naturaleza y como no cambiante ni cambiante. De este modo programas, textos y cursos conducen a la obediencia y al ajuste, es decir, al respeto por la apariencia de los hechos” (OCHOA 1990:12 y 34)

Graciela MONTES (2001) también apunta a esta idea de reificación de la realidad social a través de los textos escolares, como si la **burbuja aséptica de control** buscarse a través de este artificio **proteger a la infancia** del mundo real:

“para hacerse potable, la realidad deberá desrealizarse cuidadosamente, despojándole de todo conflicto. Los libros escolares han sido un modelo de ese mecanismo: héroes, villanos, relaciones sociales emblemáticas y fiestas patrias, la historia deshistorizada” (MONTES, 2001: 23-24)

Sin embargo, estos análisis se han centrado casi exclusivamente en los libros de texto de Ciencias Sociales, nosotros nos hemos propuesto abordar un tipo de texto diferente: los **cuentos infantiles moralizadores**, incluidos en los libros de lengua y en el material de apoyo de la enseñanza de las mismas.

CUENTOS INFANTILES Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA

Los *cuentos infantiles*, una forma particular de construcción de la realidad social, nos presentan una realidad naturalizada, despojada de su contenido social. El uso frecuente de simbolismos que naturalizan las normas y la inclusión de agentes externos, como veremos más adelante, son algunos de los recursos utilizados para desdibujar en el relato el carácter eminentemente social de las normas, en otras palabras para reificarlas y mediante este mecanismo, controlar a sus lectores/as. Los cuentos infantiles como parte del currículum oculto, también posibilitan la transmisión del *valor central de la enseñanza: la obediencia*; a través de un esquema de relato específico, que hemos denominado *Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles (MDCI)*, que analizaremos más adelante.

La historia de los cuentos infantiles es también la historia de la infancia como construcción sociocultural, puesto que refleja en sus páginas la imagen que han tenido y tienen los adultos de los niños/as. Respecto a la infancia, cada sociedad, o al menos cada espacio sociocultural, crea una determinada forma de niñez. La forma que adquiere la niñez en una sociedad, las ideologías y mitos que la rodean, permiten entender importantes aspectos de la educación y de la relación pedagógica que el mundo adulto sostiene con ésta. Las características del niño/a que encerramos en nuestro concepto de niñez no son 'naturales' sino corresponden a una elaboración cultural. Así pues la representación social de la infancia es también una imagen de la propia sociedad. Lo que suele llamarse infancia es un fenómeno que no puede

ser entendido como evidente, ni natural. Es una construcción sociohistórica (ARIÈS, 1987). El concepto de infancia varía culturalmente porque las características del niño/a no le vienen a éste dadas exclusivamente sólo del hecho de ser niño/a, sino también de *ser niño/a en una determinada cultura o sociedad* (OCHOA, 1990). La infancia es socio-culturalmente variable, lo cual equivale a decir que *no existe una naturaleza infantil*, en el sentido de un substrato biológicamente fijo capaz de determinar las formaciones socioculturales posteriores. Aunque existan ciertos elementos invariables, como los datos genéticos, el aspecto específico que toman tiene que ver con las características específicas de la sociedad en la que se desarrollan.

En el mundo occidental, la infancia no existió como fenómeno cultural durante la Edad Media y su consolidación puede situarse alrededor del sXVII (ARIÈS, 1987). El niño/a pasaba espontáneamente a pertenecer al mundo de los adultos desde el momento que era capaz de vivir sin verse rodeado de una atención constante, más o menos a los siete años. Pero, aún no constituía una edad con características propias. La prolongación de la esperanza de vida desplaza los límites en las edades del ser humano, estableciendo dentro de la vida humana períodos que antes eran desconocidos, o por lo menos eran vistos como ambiguos, como la infancia, la adolescencia y la juventud. La función social asignada a una determinada edad del ser humano está condicionada, entre otros factores, por la realidad demográfica, las necesidades de la economía, las concepciones psicológicas y morales de la época, etc. Estas condicionantes limitan la posibilidad de existencia o no de estas edades como *hecho social* (no biológico). El descenso de la mortalidad infantil y la prolongación de la esperanza de vida son dos condiciones importantes que posibilitaron la aparición de la infancia como categoría social (ARIÈS, 1987). Philippe ARIÈS (1987) plantea un cambio trascendental en las sensibilidades hacia el niño/a (al igual como se produce un cambio en el sentimiento familiar). Durante la Edad Media el niño/a carecía de interés

para la familia-comunidad. Su fragilidad impedía que ocupara un lugar importante en ella. No había una edad infantil, tal como la entendemos ahora. Los niños/as coexistían libremente en el mundo adulto, sin distinción de edad. Dentro de dicha concepción de familia-comunidad aún no cabía la idea de afectividad, la familia no cumplía una **función afectiva**, o por lo menos esa no era su función principal.

Tras la revolución industrial, los niños/as comenzarán a ser mirados por los adultos de una manera diferente. Se quiebra el antiguo esquema socioeconómico que introducía a los niños/as y jóvenes al trabajo como aprendices. La idea de familia nuclear aparecerá en los inicios del capitalismo, pues es una de las bases de este nuevo orden construido en torno a la fábrica. Si bien en los inicios del capitalismo, niños/as y mujeres trabajaban en las fabricas junto a los hombres (aunque en condiciones discriminatorias), poco a poco comienzan a ser relegados al ámbito de **lo doméstico**. Esto es lo que GORDON, EDGARD y REICH (1986), refiriéndose al caso de las mujeres, denominan **fase de homogenización**, en la que se produce una clara distinción física y simbólica entre **trabajo reproductivo** (en el ámbito doméstico) y **productivo** (principalmente en el ámbito de la fábrica). Paralelo a este proceso de separación de las esferas de **lo reproductivo** y **lo productivo**, los niños/as, son sacados del mundo laboral para insertarlos en un nuevo espacio de control y de protección, **la escuela moderna**.

A mediados del sXVIII, se separa a los niños/as de los adultos. La educación sustituyó el aprendizaje en las corporaciones, a partir de la aparición de la **escuela moderna** y **la escolarización**. La escuela moderna a diferencia de la escuela medieval es un centro dirigido especialmente a los niños/as. El niño/a vivirá en adelante en un mundo cerrado y protegido antes de pasar a la vida adulta. Este hecho se ve acompañado por la acción de los pedagogos protestantes y católicos,

acción que poco a poco incidirá en la formación de la noción moderna de familia como **espacio afectivo y moralizador**³⁵. Moralistas y pedagogos, comienzan a mostrar una preocupación moral y un interés psicológico por la infancia. Fijan su atención en el niño y lo redefinen como una criatura frágil a la que es preciso proteger del mundo exterior y formar para ser un hombre. Especial centralidad adquiere en este proyecto **la disciplina**. La función de la escuela va más allá de la simple transmisión de una serie de conocimientos; se le asigna una labor formativa, moral. Es el instrumento principal de producción de personas. La disciplina se utiliza para corregir, para construir, para analizar los cuerpos. Tal como plantea FOUCAULT se trata de una ortopedia social, técnica característica del nuevo tipo social: la **sociedad disciplinaria** (en oposición a las sociedades meramente penales que predominaban antiguamente). Se trata de un nuevo tipo de sociedad que necesita la construcción de personas adecuadas para el sistema capitalista; el cual, tal como habíamos señalado antes, se basa en una **moral ascética** que es preciso no sólo imponer a los sujetos, sino hacerla penetrar en sus cuerpos. Siguiendo el texto de Tomás IBÁÑEZ *Poder y Libertad* (1982: 102) podemos resumir los **objetivos de la disciplina** en lo siguiente, los que pueden ser aplicados a todas las instituciones propias de la sociedad disciplinaria, incluyendo la escuela:

- 1) Repartir, productiva y ordenadamente, a los individuos en el espacio
- 2) Clasificarlos y marcarlos con toda precisión
- 3) Extraer de ellos la máxima fuerza
- 4) Dilatar la extensión del cuerpo útil
- 5) Combinar, potenciándolas, las fuerzas individuales

³⁵ La Reforma y la Contrarreforma conllevarán a una verdadera batalla por la fe, cuyo epicentro será precisamente la infancia, a la que habrá que alejar por todos los medios de la herejía (CLAVAL, 1991)

- 6) Educar el cuerpo del sujeto, en el doble sentido de hacerlo más hábil y más dócil
- 7) Codificar toda la extensión de su comportamiento
- 8) Construir en torno a los sujetos todo un aparato de observación, registro, notaciones
- 9) Construir sobre los sujetos un saber que nace del ejercicio del poder que lo domina y que a su vez posibilita el poder
- 10) Articular el proceso de individualización con el proceso de constitución de poblaciones, uniendo lo singular con lo múltiple
- 11) Poner en las propias manos de los sujetos los instrumentos para auto-mejorar su conformidad

El **proceso de encierro** al que se ven sometidos los niños/as se expresa de muy diversas formas: la aparición de la idea del instinto maternal, que ahora se ocupa de ellos/as de manera exclusiva; la confección de ropa y mobiliario especialmente destinado a este pequeño público; y, por supuesto, la creación, o mejor adaptación, de un género literario destinado a educar/construir esta nueva noción de infancia: la **literatura infantil**, o hablando con más propiedad **infantilizada**, como es el caso de los cuentos. Los cuentos que en sus primeros orígenes fueron relatos orales, y posteriormente escritos, han sido transmitidos de generación en generación y encierran en sí un conjunto de tradiciones populares que constituyen la herencia de una cultura específica. Históricamente los cuentos han pasado de un **plano oral y popular** a **un plano escrito y erudito**. En dicho proceso se ha producido una cierta **infantilización del género**, relegando a un rol secundario a los cuentos populares o de adultos y estableciendo para los **cuentos infantilizados** un papel relevante en la educación, los que incluso han sido empleados con fines didáctico-educativos en los libros de texto (LLUCH, 1998 y 2000).

Esta infantilización del género está estrechamente vinculada a la **construcción social de la infancia**. La infancia es algo que debe ser protegido y cuidadosamente alejado del mundo pernicioso de los adultos. La infancia, como construcción social moderna, es representada como frágil y sensible, algo que no debe escuchar ni ver las mismas cosas que escuchan y ven los adultos. **Lo decible** y **lo visible** en la infancia está ligado también a la aparición de un **saber experto**: pedagogos, médicos, psiquiatras y psicólogos construirán la imagen perfecta de la **infancia normal** (FOUCAULT, 1985). En esta construcción la literatura infantil ha tenido un papel ciertamente relevante. El cambio social respecto a la representación de los niños/as se ha retroalimentado también con el cambio experimentado por esta literatura:

“La consideración de la infancia como un sujeto social diferenciado y la sólida existencia de un mercado de libros dirigido a este público son una realidad tan obvia en la actualidad que resulta fácil olvidar que ambos fenómenos se han producido en fechas bien recientes y que se han desarrollado en forma interrelacionada. Así pues, puede afirmarse (ARIÈS, 1962; DE MAUSE, 1982; LESNIK-OBERSTEIN, 1994) que, en última instancia, es el cambio social sobre el concepto de infancia, el responsable de los cambios producidos en textos para niños y para niñas según el período histórico analizado” (COLOMER, 1998: 134)

En su afán por proteger a los niños/as, el nuevo saber experto criticará fuertemente a los cuentos populares tradicionales (dirigidos a los adultos y de forma indiferenciada a los niños/as); primero por mentirosos (o fantasiosos) y luego por inmorales y crueles. Se inicia todo un **proceso de recorte** que transforma los cuentos tradicionales en un producto apropiado para el público infantil. En primer lugar, se extraerán de los relatos todas las escenas que de alguna manera podían hacer algún tipo de referencia al sexo (propio de la tradición picaresca); posteriormente las situaciones violentas o crueles, y finalmente se iniciará una verdadera cruzada en contra de la fantasía. Graciela MONTES (2001) nos narra con

cierta ironía esta batalla en contra de los cuentos tradicionales y de cómo se produce un encierro de la infancia en lo que ella llama “el corral”:

“Era la época de los juguetes didácticos y también de una literatura que a mí me gusta llamar ‘de corral’: dentro de la infancia (la ‘dorada infancia’ solía llamarse al corral), todo; fuera de la infancia, nada. Al niño, sometido y protegido a la vez, se lo llamaba ‘cristal puro’ y ‘rosa inmaculada, y se consideraba que el deber del adulto era a la vez protegerlo para que no se quebrase, y regarlo para que floreciese” (MONTES, 2001: 20-21)

La cruzada contra la fantasía ocupa un lugar importante dentro de la historia de la literatura infantil. La mirada de los pedagogos se obsesionará de alguna manera con este objeto. La fantasía es visualizada como algo peligroso que saca a los niños/as del mundo real, pero no del mundo real-real, sino de aquel construido cuidadosamente por los pedagogos como *lo infantil*. La imaginación puede llevarnos a lugares peligrosos e incontrolables. El brazo protector de los pedagogos, y del mundo adulto en general, se empeña en controlar las mentes de los niños/as. De ahí que los elementos fantásticos de los cuentos sean extraídos y reemplazados por escenarios meticulosamente contruidos: carentes de conflictos, limpios, ingenuos, irreales³⁶.

“Según el parecer de muchos, una de las cosas que menos conviene a los niños es precisamente la fantasía. Ogros, hadas, brujas, varitas mágicas, seres poderosos, amuletos milagrosos, animales u objetos que hablan –argumentan- deberían desterrarse sin contemplaciones de los cuentos. El ataque se hace en nombre de la verdad, de la fidelidad a lo real, de lo sensato y razonable” (MONTES, 2001:15)

³⁶ En la España franquista encontramos un claro ejemplo de literatura edificante elaborada especialmente por el régimen con el objetivo de controlar y construir la infancia y la juventud. Para más detalles ver el excelente trabajo de Jordi ROCA (1996) *De la Pureza a la Maternidad* en el que se describe el papel de este tipo de literatura en la formación de las niñas y mujeres bajo los ideales del régimen dictatorial.

Se destierra la fantasía. Los antiguos cuentos maravillosos, de los que hablara Vladimir PROPP, son adaptados o simplemente reemplazados por un nuevo tipo de cuentos, los llamados **cuentos realistas**. En este tipo de cuentos se narra la historia de personajes infantiles que viven experiencias cotidianas y conocidas por los niños/as, son cuentos formulados sobre la base de la idea de **niños como tú**. Se trata de un mundo real cuidadosamente construido, pensando en esta imagen ingenua de los niños/as. La realidad, al igual que en los libros de textos, es desligada de todos sus elementos potencialmente conflictivos, todo es un mundo seguro de color rosa.

“Así, despojada, lijada, recortada y cubierta con una mano de pintura brillante era ofrecida como la realidad y el cuento, como el cuento realista. Los pedagogos, contentos, porque el cuento informaba acerca del entorno, ‘educaba’ (fin último de todo lo que rodeaba a lo infantil) y no se desmedraba por esos oscuros e imposibles corredores de la fantasía (...) En ocasiones, como concesión a esta supuesta ensoñación perpetua en la que vivían los niños/as, aparecerían en los cuentos ‘sueños’, viajes imaginarios cuidadosamente enmarcados dentro de la realidad, por lo general descriptivos de maravillas más bien inofensivas, que siempre terminaban cuando el niño se despertaba y la tranquilizadora realidad volvía a ampararlo” (MONTES, 2001: 21-22)

Tal como veremos más adelante en la sección dedicada a exponer nuestro modelo analítico, el MDCl, existe una reificación oculta de la realidad en este tipo de cuentos, muchas veces más poderosa que la que aparece en los cuentos fantásticos. Por una razón muy simple, estos cuentos pretenden ser un reflejo de la realidad, y en ese intento la reifican. Según MONTES **los cuentos realistas son una forma de control de la infancia**, para mantenerla en su **dorado corral** y evitar que se topen con el mundo real de los adultos. Se trata claramente de un instrumento de sujeción.

“En esta aparente oposición entre realidad y fantasía, se esconden ciertos mecanismos ideológicos de revelación/ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter (para colonizar) a los niños. Mecanismos no del todo claros –hasta un poco secretos- que

parecen estar estrechamente vinculados con esa especie de bicho raro que es la literatura infantil, un campo aparentemente inocente y marginal, donde sin embargo, se libran algunos de los combates más duros y reveladores de la cultura” (MONTES, 2001: 16-17)

En conclusión, tal como señala MONTES (2001), la fantasía desatada es tan peligrosa como la realidad sin recortes ni maquillajes. Éste es precisamente el punto que queremos destacar: No se trata de que la fantasía sea en sí misma reificante, lo que nos preocupa es el uso que se hace de los elementos fantásticos en el cuento, que puede o no tener un objetivo reificador. La realidad maquillada de los cuentos realistas es, por cierto, mucho más reificante que la fantasía desatada; sobre todo cuando a través de ciertas argucias, como la *justicia inmanente*, se vincula esta realidad social a una realidad suprasocial. Desarrollaremos estas ideas más adelante, ahora sólo se las planteamos al lector/a a modo de aclaración.

El análisis de los cuentos infantiles

Existen diferentes perspectivas de análisis para abordar el estudio de los cuentos infantiles. El análisis científico de este tipo de textos se inicia con los pioneros trabajos de Vladimir PROPP en los años veinte, quien realiza un análisis estructuralista de los cuentos maravillosos (PROPP, 1985, 1998). Posteriormente, el interés por los cuentos deja de ser materia exclusiva de los folkloristas y comienza a llamar la atención de otras disciplinas como la lingüística-estructuralista, la antropología, la psicología, el psicoanálisis, y la sociología. No es nuestra pretensión realizar aquí una revisión exhaustiva de estas diferentes perspectivas de análisis. Más bien nuestra intención es ofrecer al lector/a una rápida panorámica de las principales aproximaciones teóricas y analíticas sobre el cuento infantil. Nuestro objetivo es tan sólo lograr un marco desde el

cual presentar nuestro propio modelo de análisis, el *Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles*, al que obviamente dedicaremos mayor espacio en este apartado pues constituye la principal propuesta teórica de nuestra tesis.

Básicamente, y haciendo un resumen conciso, podemos distinguir tres grandes ejes analíticos en el estudio de los cuentos infantiles: la perspectiva psicológica y psicoanalítica, la perspectiva lingüística-estructuralista y la perspectiva social. Revisaremos brevemente las principales propuestas de estas tres vertientes de análisis de los cuentos infantiles.

1. La perspectiva psicológica y psicoanalítica

Dentro de esta perspectiva podemos distinguir dos grandes grupos: la *perspectiva cognitiva*, ligada a la psicología constructivista, y la *perspectiva psicoanalítica*. Comentaremos en primer lugar esta segunda vertiente debido al gran impacto que causó el autor fundador de esta corriente en los años setenta, Bruno BETTELHEIM. Posteriormente comentaremos algunos estudios cognitivos pasando por las primeras incursiones en esta área de PIAGET, y posteriormente los análisis más recientes de VIGOTSKY y el construccionismo social.

Psicoanálisis de los cuentos de hadas

La propuesta psicoanalítica de BETTELHEIM (1999) constituye una fuerte crítica a los cuentos infantilizados y los llamados cuentos realistas, que mencionábamos anteriormente con MONTES (2001). Para este autor ese tipo de cuentos constituye una literatura meramente superficial, que busca

sólo la entretención del niño/a. Busca la adquisición de ciertas reglas y habilidades de lectura, es decir tiene sólo un objetivo didáctico. Con una cierta nostalgia por los cuentos tradicionales (de hadas o maravillosos), BETTELHEIM plantea que estos cuentos realistas despojan de substancia a los cuentos y eliminan todos los elementos conflictivos que sí se encuentran presentes en los cuentos tradicionales. Según este autor, esto limita en forma importante el crecimiento psicológico del niño/a, porque no lo enfrenta a conflictos existenciales reales.

Desde el punto de vista psicoanalítico los cuentos aportan importantes mensajes al *consciente*, *pre-consciente* e *inconsciente*, al hacer referencia a problemas humanos universales. Los cuentos tradicionales estimulan el desarrollo del *yo* y liberan al *pre-consciente* y al *inconsciente* de sus pulsiones. En otras palabras, los cuentos dan cuerpo a las pulsiones del *ello* y muestran los distintos modos de satisfacerlas, de acuerdo con las exigencias del *yo* y del *súper-yo* (BETTELHEIM, 1999)³⁷. Los cuentos tradicionales ayudan a los niños/as a: superar las frustraciones narcisistas, los conflictos edípicos, las rivalidades fraternas, las dependencias de la infancia, permiten obtener un sentimiento de identidad, autovaloración y un sentido de obligación moral, todo esto gracias a las posibilidades de fantasear que le otorga el cuento tradicional al niño/a (BETTELHEIM, 1999: 12). Se trata de sublimar a través de la imaginación sus pulsiones inconscientes en vez de reprimirlas. Desde la perspectiva de BETTELHEIM, por ejemplo, el niño/a

³⁷ Encontramos en CASHDAN (2000) un planteamiento similar al de BETTELHEIM, aunque éste se distancia de la perspectiva psicoanalítica. Según CASHDAN, los cuentos permiten a los niños/as desarrollarse psicológicamente permitiendo la salida sublimada de los sentimientos ocultos. Los cuentos de hadas reflejan los conflictos internos que deben enfrentar los niños/as. Cuando el niño/a escucha o lee el cuento de hada, proyecta parte de sí mismo (muchas veces negativa) sobre los diversos personajes. Para CASHDAN los cuentos tienen un *“fundamento pecaminoso”* con el cual se identifican los niños/as: *“Todo cuento de hadas de importancia es singular porque se dirige a una flaqueza concreta o a una inclinación enfermiza del yo. En cuanto pasamos del “Érase una vez” descubrimos que los cuentos de hadas tratan de la vanidad, la glotonería, la envidia, la codicia, la mentira, la gula o la pereza, los “siete pecados capitales de la infancia”* (CASHDAN, 2000: 26)

puede proyectar en la figura del ogro sus pulsiones agresivas. Es esta posibilidad la que niegan los cuentos realistas infantilizados a quien este autor dirige su crítica:

“Las historias modernas que se escriben para los niños evitan, generalmente, estos problemas existenciales, aunque sean cruciales en todos nosotros. El niño necesita más que nadie que le den sugerencias, en forma simbólica, de cómo tratar con dichas historias y avanzar sin peligro hacia la madurez. Las historias ‘seguras’ no mencionan ni la muerte ni el envejecimiento, límites de nuestra existencia, ni el deseo de la vida eterna. Mientras que, por el contrario, los cuentos de hadas enfrentan debidamente al niño con los conflictos humanos básicos” (BETTELHEIM, 1999: 14)

Para BETTELHEIM los cuentos constituyen una herramienta básica de desarrollo psicológico. Puesto que plantean conflictos y soluciones de manera muy simplificada y simbólica, es decir apropiada para la comprensión de sus lectores/as. BETTELHEIM señala también que en estos cuentos existe una **omnipresencia del bien y del mal** y que esta oposición ayuda a los niños/as a situarse en el mundo.

“Prácticamente en todos estos cuentos, tanto el bien como el mal toman cuerpo y vida en determinados personajes y en sus acciones, del mismo modo que están también omnipresentes en la vida real, y cuyas tendencias se manifiestan en cada persona. Esta dualidad plantea un problema moral y exige una dura batalla para lograr resolverlo” (BETTELHEIM, 1999: 14)

Para este autor este tipo de cuentos con conflictos son incluso más importantes en la sociedad moderna, puesto que los niños/as se encuentran más aislados y desorientados que en épocas anteriores, dado que la figura paterna y su función socializadora se ha visto medradas por la agitada vida contemporánea. El cuento ofrece al niño/a un ejemplo de cómo enfrentarse a situaciones conflictivas solo, aunque tal como señala BETTELHEIM encontrará en su camino **ciertas ayudas** que le permitirán avanzar y persistir en su intento. **Además aprenderá que el camino**

equivocado conduce invariablemente al castigo, los buenos siempre ganan en este tipo de cuentos.

“El héroe de los cuentos avanza solo durante algún tiempo, del mismo modo que el niño de hoy en día, que se siente aislado. El hecho de estar en contacto con objetos más primitivos –un árbol, un animal, la naturaleza- sirve de ayuda al héroe, de la misma manera que el niño se siente más cerca de estas cosas que lo que lo están los adultos. El destino de estos héroes convence al niño de que, como ellos, puede encontrarse perdido y abandonado en el mundo, andando a tientas en medio de la oscuridad, pero como ellos, su vida irá siendo guiada paso a paso y recibirá ayuda en el momento oportuno” (BETTELHEIM, 1999: 17)

Es importante para nosotros destacar aquí las numerosas *reificaciones* a las que hace referencia BETTELHEIM, sin otorgarles ninguna importancia. Obviamente este es un *problema sociológico* y no psicoanalítico, de ahí que hayamos recogido la perspectiva de BETTELHEIM no como punto de referencia sino que más bien como punto de oposición. Es posible que este tipo de reificaciones otorguen al niño/a una sensación de seguridad, de que el mundo es justo y de que hay algo más allá de lo social que premia a los buenos. Desde una perspectiva sociológica, como la nuestra, creemos importante desvelar este proceso, mostrando cómo se utilizan estos argumentos narrativos para reificar la realidad social y para hacer que el mundo tenga una apariencia natural e inmutable.

En resumen, para BETTELHEIM el cuento tradicional, en oposición al cuento realista, ofrece al niño/a ideas de cómo ordenar su mundo interior. Le enseña moral, pero no de manera abstracta, sino que de una forma más tangible para el niño/a. Así los lectores/as aprenden lo bueno y lo malo intuitivamente, y sobre todo a cómo hacer frente a sus principales miedos. En la sección dedicada a nuestra propuesta de modelo analítico MDCl, volveremos a mencionar a este autor y expondremos en mayor detalle nuestra crítica.

Cuento y desarrollo cognitivo

El interés de la psicología evolutiva por el cuento data desde el propio PIAGET (1971), quien interesado en estudiar el proceso de adquisición de habilidades lectoras utilizó cuentos con niños/as de diferentes edades y analizó su desarrollo cognitivo en función de dichos resultados, y cómo éstos/as utilizaban el cuento como forma de comprender el mundo. Ahora bien, el cuento en sí no era objeto de análisis, sino tan sólo un instrumento para estudiar el desarrollo evolutivo de los chicos/as. Se trataba de determinar la capacidad de recepción de los cuentos según el grado de desarrollo psicológico de los niños/as (estadios de PIAGET), para estudiar el tipo de operaciones mentales a las que eran capaces de llegar.

Fue más adelante, con los trabajos de VIGOTSKY (1979), que el cuento adquirió más importancia, aunque siempre viéndolo más como un instrumento que como un objeto de estudio. VIGOTSKY centra su atención en el lenguaje, para él esta es la clave para entender el desarrollo de los procesos cognitivos de los niños/as. El lenguaje es un instrumento esencial para el aprendizaje de los niños/as. VIGOTSKY entiende que a través del cuento y de los juegos, los niños/as pueden trascender su aquí y su ahora y de esta forma explorar otros mundos. Así pues, el cuento, al igual que en el caso de BETTELHEIM, permite al niño/a desarrollar modelos simbólicos de aprehensión y comprensión del mundo.

En los años ochenta la perspectiva vigotskiana se desarrolló con bastante fuerza y dio paso a una nueva corriente, el **construccionismo social**. Este enfoque plantea que la experiencia humana se plasma en los sistemas simbólicos de la cultura, como los cuentos. A través de la lectura, el niño/a lector/a comprende mejor el mundo. La lectura da forma

a la experiencia de los sujetos y permite situarlos en el mundo, de ahí la importancia que esta perspectiva otorga a los cuentos y otros géneros narrativos.

2. La perspectiva lingüístico-estructuralista

El autor más emblemático de esta perspectiva y que expondremos aquí brevemente, es el fundador del estudio científico del cuento, Vladimir PROPP (1985, 1998)³⁸. PROPP realiza gran parte de su trabajo en oposición al análisis de los cuentos realizado por los folcloristas, que según él carecían de toda sistematicidad. Dos problemas preocuparon a PROPP de manera especial: primero el análisis mismo del cuento y de lo que él llama su *morfología* y, segundo, el *origen histórico del cuento*. Estas dos materias son el principal objeto estudiado en sus dos grandes obras: *Morfología del Cuento* (1985) y *Las raíces históricas del cuento* (1998). Respecto al análisis del cuento, PROPP trata de desentrañar la estructura de los mismos. Su propuesta es bastante simple. Existen en el cuento unos *elementos variables* y otros *elementos invariables*. El análisis de los cuentos ha de centrarse en estos elementos invariables que PROPP denomina *funciones*. Mientras que los elementos variables son por ejemplo los nombres y atributos de los personajes:

³⁸ También cabe destacar los trabajos de otros autores que no desarrollaremos aquí porque se alejan de los objetivos de nuestra tesis: LÉVI-STRAUSS (1968); BARTHES (1970 y 1974) y GREIMAS (1973 y 1983). Queremos dejar constancia aquí del hecho de que somos conscientes de la polémica existente entre LÉVI-STRAUSS y PROPP y la diferenciación que el primero hace entre formalismo y estructuralismo. Hemos seleccionado a PROPP para representar la postura de esta corriente no porque sea el autor más relevante de la misma, sino porque su análisis se dirige exclusivamente al caso de los cuentos (a diferencia de LÉVI-STRAUSS que se centra más en los mitos) y por el hecho de ser el fundador de esta perspectiva analítica de los cuentos, adelantándose en muchos años a los otros autores.

“Por función entendemos la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga.

Las observaciones presentadas pueden ser formuladas brevemente de la siguiente manera:

1.- los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes y sea cual sea la manera en que se cumplen esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.

2.- el número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado” (PROPP, 1985: 33)

A través del aislamiento de estas funciones, PROPP analiza sus secuencias y llega a la conclusión de que éstas también tienen una **estructura**; siguen siempre un mismo orden de aparición, aunque no todas las funciones estén presentes en todos los cuentos. PROPP llega a definir una treintena de funciones, todas unidas en una única secuencia. El aporte de PROPP resulta interesante, aunque se aleja completamente de los objetivos de esta tesis. Él se encuentra empeñado en realizar una morfología de los cuentos maravillosos, es decir una descripción de los cuentos según sus partes constitutivas y las relaciones de estas partes entre ellas y el conjunto. Nuestro trabajo, a diferencia de PROPP se encuentra centrado en la **relación que se establece entre el cuento y el sujeto lector/a**, que tal como expondremos más adelante se trata de una relación de **poder y control social**.

Respecto al segundo problema que interesa a este autor, **las raíces históricas del cuento**, podemos señalar brevemente que a través de un análisis histórico-comparativo de cuentos de diversas regiones del mundo, PROPP llega a la conclusión de que los cuentos encuentran su origen en los mitos y en los ritos iniciáticos totémicos. Son la transformación, y en ocasiones el rechazo, de concepciones, ritos y costumbres originados en tiempos remotos, en los primeros estados de organización de la sociedad

humana. Las narraciones populares resultan ser una suerte de racionalización de los mitos y una lucha contra éstos. No se trata pues de meras historias dirigidas a los niños/as, sino que constituyen expresiones metafóricas de concepciones del mundo más antiguas que las historias de magos, brujas, príncipes y princesas que conocemos ahora. Tienen según PROPP un cierto origen religioso (PROPP, 1998).

Siguiendo una perspectiva marxista, PROPP plantea que el modo de producción de la vida material condiciona el proceso social, político y espiritual de la vida en general. Es decir, **la infraestructura condiciona la superestructura**. Desde esta perspectiva, PROPP entiende los mitos y los cuentos como reflejos de estados de evolución de los pueblos; ambos habrían tenido un remoto origen religioso. Recordemos aquí que desde la perspectiva marxista-engelsiana clásica, la religión es un reflejo de la naturaleza y de las fuerzas sociales: existe una base económica que determina el mundo de las ideas. Esto explicaría, según PROPP, el hecho de que existan cuentos con notables similitudes en países muy distantes. Estos cuentos pueden compararse entre sí según el estado de desarrollo económico de sus pueblos, de ahí que PROPP distinga entre relatos producidos en las épocas anteriores a las castas, los relatos de las castas y los relatos del estatalismo, como el soviético³⁹. Vemos en la siguiente cita un breve resumen de la perspectiva analítica adoptada por este autor.

“Distinguimos, pues, los mitos de formaciones anteriores a las castas, que pueden ser consideradas como una fuente directa de los mitos que nos han sido transmitidos por las clases dominantes de los antiguos estados civilizados: éstos pueden servirnos como una prueba indirecta de la presencia de tal o de tal otra representación de los pueblos.

De aquí se deduce la premisa de que el relato maravilloso debe de ser confrontado tanto con los mitos de los pueblos primitivos

³⁹ Cuando PROPP se refiere a ‘castas’ no está pensando en la definición sociológica de la misma. Más bien su concepción se acerca a la de estamento y clase social

anteriores a las castas, como con los mitos de los estados civilizados de la antigüedad” (PROPP, 1998: 35)

Mircea ELIADE dedica un apartado de su libro Mito y Realidad (1991) al estudio del origen de los cuentos infantiles y desarrolla las tesis de PROPP. Para ELIADE el cuento tiene un origen claramente religioso y al igual que PROPP señala su evidente relación con los antiguos ritos iniciáticos. Incluso ELIADE hace referencia al término jungiano de **arquetipo**, una suerte de inconsciente colectivo, del cual habrían provenido los cuentos. ELIADE se distancia de esta idea, pero no acaba de resolver el problema de si los cuentos responden a arquetipos (‘imaginario’ desligado de un contexto histórico-cultural), o sea que expresan un comportamiento a-histórico de la *psyche*, o si están situados en un contexto cultural. A nuestro entender, ELIADE, se decanta por la segunda hipótesis, aunque no aclara de dónde provienen los ritos iniciáticos ni por qué son tan similares unos a otros. Para ELIADE los cuentos constituyen una suerte de **desacralización** o mejor dicho de **degradación de los elementos sagrados** que resultan directamente visibles en los mitos y en las sagas. Pero, igualmente siguen conservando su sustancia eminentemente religiosa, y aún hoy siguen transmitiéndonos ese mensaje:

“Su contenido propiamente dicho se refiere a una realidad extremadamente seria: la iniciación, es decir, el tránsito gracias al artificio de una muerte y de una resurrección simbólicas de la ignorancia y la inmadurez a la edad espiritual del adulto (...) Casi podría decirse que el cuento repite, en otro plano y con otros medios, el escenario iniciático ejemplar. El cuento recoge y prolonga la ‘iniciación’ al nivel de lo imaginario. Si constituye una diversión o una evasión, es únicamente para la consciencia banalizada y, especialmente, para la consciencia del hombre moderno; en la psique profunda, los escenarios iniciáticos conservan su importancia y continúan transmitiendo su mensaje, operando mutaciones. (...) Se podría en ese caso preguntar si el cuento maravilloso se ha convertido, desde muy pronto, en un ‘doblete fácil’ del mito y del rito iniciáticos; si no ha desempeñado el papel de reactualizar, a nivel de lo imaginario y lo onírico, las ‘pruebas iniciáticas’” (ELIADE, 1985: 210-211)

La función de la narración maravillosa es precisamente proyectar al hombre en un mundo donde todo es posible. Al igual que ELIADE, GIL (1982) plantea que los cuentos vienen a ser una suerte de simplificación de los relatos míticos. Para GIL el paso del mito al cuento se da en tres fases.

“La primera fase del relato mítico fue una especie de revelación: un terreno y un momento es los que una gran verdad fue manifestada a los hombres siéndoles concedido un poder. Por ejemplo el antiguo héroe humano que encuentra a un ser extraordinario, semidivino, quien le cuenta cómo ha sido hecho el mundo y le entrega la técnica (...)

La segunda fase podría ser la de la repetición y transmisión de esta relación, y de todo lo que significa, a los herederos de aquel héroe; todo ello en íntimo enlace con una serie de pruebas y de ceremonias que suponen el acceder a un conocimiento superior, es decir, el ser persona adulta y responsable (lo que viene a llamarse ceremonias de iniciación). En esta segunda fase el ‘texto’ oral debe ser conservado escrupulosamente, puesto que cada palabra es una parte esencial de la explicación y de la enseñanza que transmite; y debe ser conservado en secreto respecto a los no iniciados.

En la tercera fase la sociedad que conservaba y aplicaba la narración mítica sustituye su explicación del mundo por otra; entonces el relato sigue transmitiéndose, pero sus contenidos ya no tienen los mismos valores, aunque la forma se mantenga más o menos estable y el carácter sagrado y misterioso se conserve” (Gil, 1982: 7)

Hemos visto como el origen del cuento es algo aún no del todo resuelto. Los primeros trabajos de PROPP abrieron la puerta a esta pregunta desde una perspectiva científica y los autores posteriores coinciden con él en el posible origen mítico-religioso del cuento. Pero, sin lugar a dudas es una pregunta aún abierta que ha preocupado de manera especial a la corriente estructuralista, pues esto está ligado a otro gran problema de esta perspectiva, la posible correspondencia entre las estructuras de

cuentos de diferentes partes del mundo, que denotarían un origen más o menos único.

3. La perspectiva social

Desde el punto de vista sociológico, el interés por los cuentos infantiles puede resumirse en tres grandes líneas de análisis: *las habilidades y hábitos de lectura*, especialmente teniendo en cuenta la variable clase social; el *lector implícito* que subyace a los textos, y los estudios sobre la *ideología inscrita en los cuentos infantiles*. La primera vertiente analítica ha suscitado el interés principalmente de la sociología cuantitativa, que se ha dedicado a analizar la relación entre un conjunto de variables estructurales como clase social, género y edad y los hábitos de lectura en los niños y niñas. Se ha tratado de establecer una relación entre el ámbito sociocultural en el que se desarrollan los niños/as y sus hábitos y capacidades de comprensión lectora.

El segundo tipo de análisis se centra en la figura del lector (LLUCH, 1998: 19-33). Desde esta perspectiva se supone que existe un *lector implícito* dentro del texto, es decir, inconscientemente el escritor/a en el acto de narrar una historia se forma una imagen del lector/a para el que escribe, tiene expectativas respecto a éste/a. Así pues, el proceso de escribir no se hace sobre un vacío histórico, el autor/a está situado en un espacio y tiempo concretos y desde ahí construye su obra, y lo hace teniendo en cuenta una imagen ideal del lector/a al que dirige su obra. Esta imagen ideal del lector/a no se construye subjetivamente, tiene que ver con las representaciones sociales de una cultura determinada, dentro de la que se inscribe la obra y el autor/a. Esto resulta especialmente importante en

el caso de la literatura dirigida a la infancia, puesto que implica que dentro del texto y del propio autor/a existe una representación acerca de la infancia. El acto de leer es dinámico, se produce una interacción entre *autor/a-narrador/a* y *lector/a implícito/a* (STEPHENS, 1992)

LLUCH (1998) realiza un buen resumen de las principales teorías respecto al *modelo de lector/a implícito*. La autora destaca dos principales vertientes: la desarrollada por Umberto ECO (1968, 1981) y la de Wolfgang Iser (1974 y 1987). Según ECO una obra literaria contempla un sistema de expectativas psicológicas, culturales e históricas por parte del receptor e instituye un *ideal reader*. El autor/a, al momento de construir el relato, supone una serie de competencias respecto a su hipotético lector/a.

“Para organizar su estrategia textual, el autor debe referirse a una serie de competencias capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere su lector. Por consiguiente deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente”
(ECO, 1979: 80 citado por LLUCH, 1998: 20)

Se produce una interacción entre el autor/a y el lector/a tanto a nivel real como a nivel simbólico-virtual. Esta interacción es de carácter ideológico, porque el lector/a se aproxima al texto inmerso en una determinada ideología y el autor/a escribe el texto, pensando en su lector/a, inmerso a su vez también en una ideología (LLUCH, 1998: 22). Tal como indica la autora:

“L’estratègia discursiva proposa en el nivell discursiu un món narratiu homònim al que proposa en el nivell de la història, i aquesta diferència es justifica perquè el món narratiu del discurs projecta un lector model amb una finalitat determinada: ‘crear un heroi’. El joc de canvis d’enfocament creat, la dialèctica de veus (...)

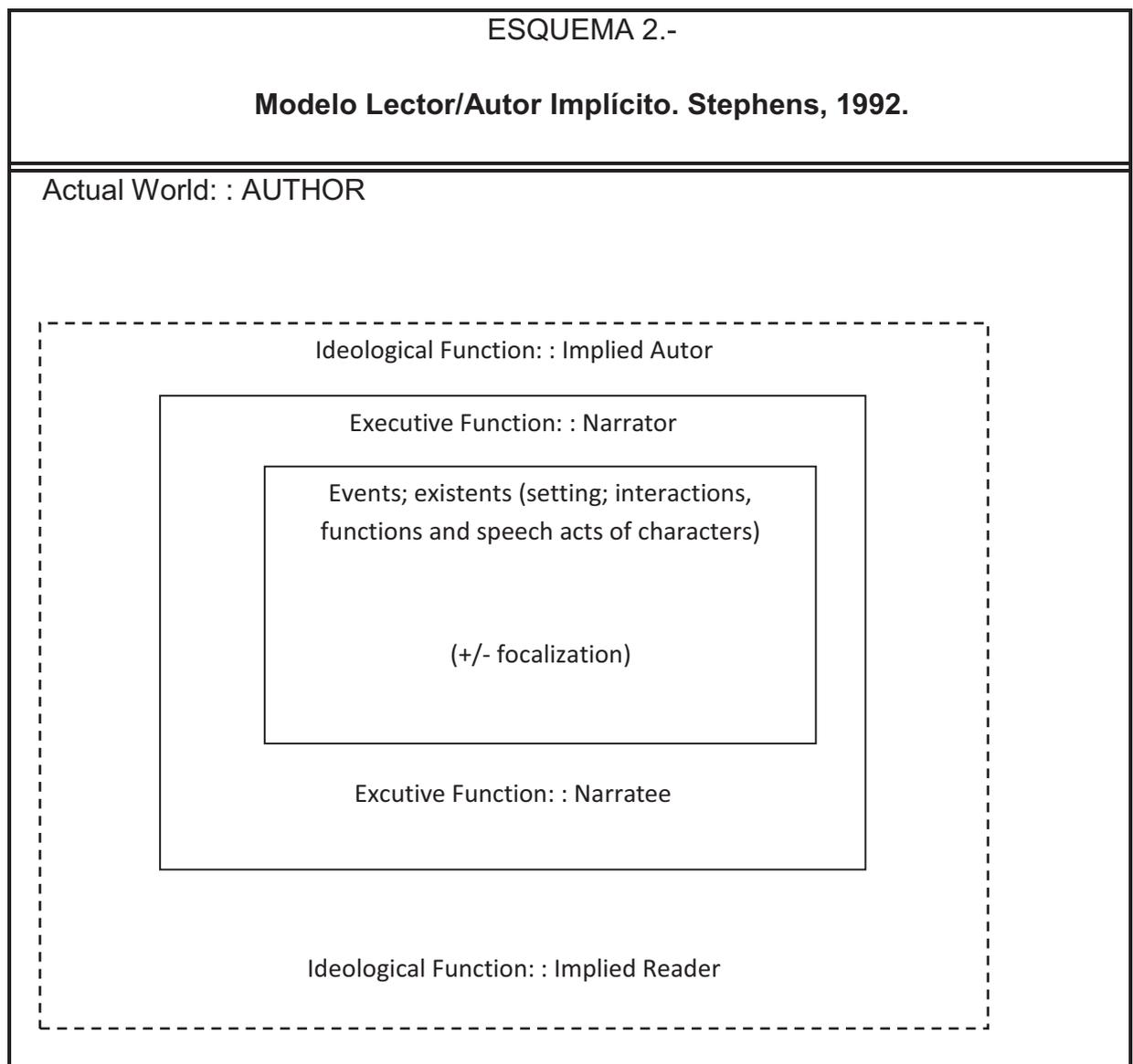
configurada por el discurso que posibilita esta dualidad" (LLUCH, 1998: 25)

Encontramos un planteamiento similar en STEPHENS (1992), quien incluye en su modelo de lector/autor implícito dos tipos de funciones. En primer lugar, una **función ideológica**, que sitúa tanto al lector como al autor en relación con las ideologías predominantes en su sociedad (o en palabras de STEPHENS el 'mundo actual'). Estas ideologías configuran el contenido de las representaciones sociales tanto de los autores/as sobre sí mismos y, en forma más general, sobre la literatura dirigida a la infancia, como de los lectores/as, entendidos como **audiencia ideal**. A esta función ideológica, le corresponde una **función ejecutiva**, es decir la forma en que la función ideológica se inscribe en el texto. El autor/a introduce su propia imagen en el relato construyendo de esta forma un **narrador** y su contraparte, la **audiencia implícita (narratee⁴⁰)**. En el esquema presentado en la siguiente página, resumimos el modelo planteado por este autor (STEPHENS, 1992: 21):

En este esquema podemos observar el marco en el que se dan las transacciones narrativas. STEPHENS distingue un espacio fuera del texto (línea punteada) y un espacio dentro del texto (cuadros interiores). En el centro del esquema encontramos los elementos más visibles del relato: los eventos, las interacciones, la ambientación, las funciones y actos de habla llevados a cabo por los personajes. A medida que nos alejamos de este centro, encontramos, por un lado, los elementos implícitos dentro del relato, lo que STEPHENS identifica como funciones ejecutiva e ideológica, y, por el otro, fuera del texto propiamente tal, las condiciones sociales desde las cuales se escribe/lee el texto. El modelo de

⁴⁰ STEPHENS (1992: 20) define *narratee* como la audiencia implícita en el discurso del narrador, es decir una audiencia construida implícitamente dentro del texto

STEPHENS nos parece ciertamente sugerente, más aún cuando este mismo autor destaca la *omnipresencia del narrador* dentro del relato, quien interpela al lector/a y le invita a reaccionar de una determinada forma ante el texto escrito. STEPHENS señala que *esta función del narrador se halla destinada a controlar a los lectores/as y constituye un nivel más profundo de la narración*:



“First, ideological assumptions can be embodied within the text with the narratee function as well as with the implied reader. Thus in creating subject positions for a narratee, both obviously dominating narration (in which, in effect, an omniscient narrator tells the audience how to react) and effaced narration (in which story existents are merely shown) construct a model for exerting control over readers at a narrative level deeper than that of the implied reader, since such subject positions may covertly attract reader identification. The forms of direct address and the use of overworded registers which often characterize omniscient narration can exert this control over the reader quite directly, by assuming that certain objectives and outcomes of the story are commonsensically natural and desirable” (STEPHENS, 1992: 22)

Si bien el planteamiento de STEPHENS coincide con nuestra tesis respecto a la existencia de un **espacio de omnisciencia** dentro del relato cuyo objetivo es controlar al lector/a, este autor centra su atención únicamente en el narrador, dejando de lado los personajes del cuento. Nosotros entendemos que dentro de ese espacio de omnisciencia desde el cual se interpela a la infancia como sujeto de control, existe, por un lado, el **narrador omnisciente** con un discurso claramente dirigido a captar su **audiencia ideal**⁴¹, y, por el otro, una serie de **personajes omniscientes** que prolongan su control más allá del texto, incidiendo directamente en el lector/a. Este lugar de omnisciencia dentro del relato es lo que nosotros hemos llamado **panóptico simbólico**, el cual describiremos con mayor detalle en el próximo capítulo.

La tercera vertiente de análisis social se ha centrado en el estudio de los valores contenidos y transmitidos por los cuentos infantiles, especialmente los de los libros de texto. La hipótesis central en esta perspectiva analítica es que la **ideología** o los **modelos culturales** de

⁴¹ Tal como señala MONTES (2001: 20) la literatura infantil acostumbra a llamar a su pretendido interlocutor, el *niño ideal*: ‘amiguito’, una manera de ganarse su confianza y también de mantenerlo en su lugar.

una sociedad dada se encuentran de alguna manera inscritos en la literatura (sociología de la literatura, sociolingüística de los contenidos, pragmática del discurso, etc.) Ninguna obra literaria es ideológicamente ingenua, inocua, imparcial o aséptica, pues se encuentra inscrita dentro de un marco social específico de producción. Esto resulta aún más trascendente en el caso de la literatura infantil dado que constituye una de las primeras formas de aproximación al mundo para los niños/as. De ahí la relevancia de analizar los valores a los que se ven sometidos los lectores/as de este género.

El análisis ideológico de los cuentos se ha dirigido especialmente al estudio de los valores subyacentes respecto a los roles de género, las clases sociales y las minorías étnicas⁴². Muchos cuentos aún muestran rasgos de discriminación hacia determinados grupos sociales. Aunque cabe destacar, el intento, a veces mecanizado, por incluir dentro de los libros de texto una suerte de *cuentos políticamente correctos*. Este tipo de iniciativa ha tenido algunos efectos positivos y otros un tanto negativos, sobre todo por la interpretación mecánica que han hecho las editoriales de este nuevo pacto de lo políticamente correcto. Estados Unidos es un ejemplo claro de este tipo de mecanicismos y absurdos. OCHOA (1990) citando a TYSON-BERNSTEIN (1989) nos comenta algunas paradojas respecto a esta autocensura que se imponen a sí mismos los editores de libros infantiles:

“Por ejemplo, California pide que la gente de edad no sea presentada de un modo negativo. Y sucede que uno de los mayores escritores clásicos de la lengua inglesa, Charles Dickens, retrató a muchos ancianos pintándolos de mal carácter y egoístas. Uno de

⁴² Podemos citar algunos ejemplos de este tipo de análisis. Para el estudio de los roles de género se puede ver a LESSON (1976), CADOGAN y CRAIG (1976), DOVIES (1994) y TURÍN (1995). En el caso de clase social podemos señalar a modo de ejemplo, aunque no compartimos en lo absoluto la perspectiva de este autor, el trabajo de Hugo CERDA (1989). Respecto a la multiculturalidad podemos citar a JEFFCOATE (1979), CLAVO BUEZAS (1989), PERROT y BRUNO (1993) y DEARDEN (1994). Para un análisis general de los valores ideológicos contenidos en los cuentos se puede revisar el excelente trabajo de STEPHENS (1992).

sus grandes cuentos clásicos, y que es enteramente apropiado para niños, es 'A Christmas Carol'. Sin embargo ningún editor prudente lo incluiría en una antología para niños porque algún grupo de ciudadanos de California podría exigir que se rechazase ese libro. En el 'Merchant of Venice' de Shakespeare, aparece un miserable comerciante judío, Shylock, y los grupos de presión judíos de California y de todas partes han tratado de que esa obra sea eliminada del currículum escolar" (TYSON-BERNSTEIN, 1989 citado por OCHOA, 1990: 60)

El problema radica cuando se produce un choque entre diferentes ideologías. Cabría preguntarse por las diferencias de género, de etnia y de clase que se encuentran inscritas dentro de estas ideologías y que no necesariamente han de coincidir entre lector/a y autor/a. Aquí encontramos una proyección del narrador/a y del lector/a dentro del propio texto, y ese narrador/a y lector/a tienen unas características socioculturales determinadas, una posición social desde la cual escriben y leen. No todas las historias están escritas para todos los niños/as ni todos los niños/as se ven representados en el discurso de la escuela y de los libros de texto, esto puede implicar potencialmente un conflicto entre la **cultura escolar** y la **cultura familiar** (como señalarían BOURDIEU y PASSERON, 1977). Desde esta perspectiva, es importante preguntarse *¿Quién define los valores que han de transmitir los cuentos infantiles?* *¿Cuáles grupos sociales se verán reflejados en estos textos y cuáles no?* *¿Para qué tipo de niños/as se escriben dichos cuentos?, etc.*

Esto es especialmente importante en el caso de la literatura infantil, puesto que, como señala GÓMEZ DEL MANZANO (1987), este tipo de lector/a tiende a verse proyectado en el relato mucho más que otro tipo de lectores/as⁴³. Es importante preguntarse, entonces, desde qué lugar se escribe y para quién se escribe; en otras palabras **determinar las**

⁴³ Aunque esta capacidad proyección no sea, a nuestro juicio, exclusiva de los niños/as y, por tanto es también extensible a los lectores/as adultos.

condiciones sociales de producción y recepción del texto. Puesto que, el acto de leer no es simplemente un acto individual, por el contrario la literatura relaciona al lector/a con una determinada forma de representación de la realidad social. De ahí la importancia que tienen los textos dirigidos a la infancia puesto que abren (y cierran) determinadas formas de ver y aproximarse al mundo a los lectores/as, algunas de estas formas pueden ser potencialmente liberadoras y otras reificadoras.

El lector avezado podrá preguntarse ¿en qué lugar de esta tipología entra el connotado pedagogo y escritor italiano Gianni RODARI? La respuesta es simple: no entra. Sin duda RODARI es un caso aparte, difícilmente reducible a una casilla, y constituye en sí mismo una categoría propia. En su obra *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (RODARI, 1985) expone, de una manera deliberadamente divertida y dispersa, una teoría sobre la imaginación y la fantasía en los niños/as. Su objetivo en esa obra es desentrañar el mecanismo mediante el cual la mente crea la fantasía. RODARI se distancia de psicólogos y psicoanalistas, y otros especialistas, que según él, emplean la fantasía para utilizar al niño/a.

“Test de este tipo no tienen la finalidad de estimular la creatividad infantil, sino solamente la de medirla, para seleccionar a “los mejores en imaginación”, como con otros test se selecciona a “ los mejores en matemáticas”. Tendrán su utilidad, naturalmente. Pero en sustancia persiguen fines ajenos a los intereses de los propios niños. En cambio, el juego de la “piedra del estanque” que aquí he ilustrado brevemente, se mueve en sentido contrario: debe servir a los niños, no servirse de ellos” (RODARI, 1985: 16)

En consecuencia, desde su concepción liberadora de la educación, algo que comparte con otros autores como FREIRE o ILLICH, RODARI comprende la fantasía como una forma de desarrollar la capacidad crítica del niño/a. La fantasía ha de servir al niño/a para comprender el mundo de manera crítica, participar en él y no ser simplemente un espectador

pasivo. Tal como señala este autor, la fantasía nos permite entrar a la realidad no por la puerta principal, sino por la ventanilla, evidentemente una forma más divertida y subversiva. La narración corresponde a una fase más avanzada de dominio de la realidad, una relación más libre con el mundo. Se trata de una forma de racionalización de la experiencia, el inicio de la abstracción:

“La utilidad del ejercicio consiste en el entrenamiento de la imaginación para hacerla salir de los cauces normales del significado; para prepararla a estar alerta al más mínimo indicio que pueda saltar de cualquier palabra, incluso de las más banales, y dispararse en todas direcciones. Los efectos burlescos contribuyen a crear un ambiente de juego. El verso, por casualidad, puede encontrar un ritmo y acabar tomando algún sentido.” (P. 50)

La base de la gramática de la fantasía, o fantástica, es lo que RODARI denomina **binomio fantástico**. Se trata de una pareja de palabras escogidas preferentemente al azar, que sirve como punto de partida para el despliegue de la imaginación. Estas palabras aleatorias evocan imágenes y significados en la mente de los niños/as (y de los adultos), y les obliga a buscar algún tipo de conexión. Las palabras que conforman el binomio fantástico mantienen entre sí una cierta distancia, un extrañamiento:

“Es necesario que haya una cierta distancia entre las palabras, que una sea lo suficientemente diferente de la otra, y que su aproximación resulte insólita, para que la imaginación se vea obligada a ponerse en marcha y a establecer, entre ambas, un parentesco, un conjunto (fantástico) en que puedan convivir los dos elementos extraños” (RODARI, 1985: 22)

RODARI compara el efecto de las palabras sobre la mente con el efecto producido por una piedra lanzada al agua. Al igual que la piedra en el agua, la palabra estimula la mente, produciendo ondas expansivas que evocan nuevos significados. La asociación que se produce entre las palabras que conforman el binomio fantástico, no sucede en un vacío

socio-histórico, sino en un determinado marco cultural e ideológico. Desde este marco la mente dota de un nuevo sentido, una nueva conexión, a esta pareja de palabras liberándolas de su significado original. :

“Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie de infinitas reacciones en cadena, implicando su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir” (RODARI, 1985: 10)

RODARI reconoce el contenido ideológico de los cuentos, aunque le resta importancia. Según este autor, la ficción, y por ende los contenidos ideológicos presentes en el cuento, se halla separada de la realidad por un consistente telón. Los cuentos son materia de contemplación y no de acción. La contemplación activa se halla relacionada más con el lector que con el texto, más con la descodificación que con el código mismo. La descodificación, según RODARI, es un proceso individual, que no se produce según las mismas leyes para todos, sino según leyes personalísimas. Por tanto, se puede afirmar que no existe un oyente igual a otro, un oyente tipo (RODARI, 1985: 164). Para ilustrar esta idea de la descodificación como un acto individual, RODARI expone detalladamente el caso de unos estudiantes de Mario LODI⁴⁴. El diálogo que reproducimos aquí surge de la lectura de un cuento de DAUDET en el que la protagonista, una cabra, rompe la cuerda con la que la ata su amo. La cabra muere en las garras de un lobo, tras un heroico combate:

⁴⁴ Mario LODI es otro de los activistas del “Movimiento de cooperazione educativa” de Italia. La propuesta de este autor se centra en una idea fundamental: se debe partir del niño, de su cultura, de su experiencia. El planteamiento de LODI se basa en la cooperación y no en la competencia, en la educación y no en el adiestramiento. Uno de sus logros más particulares fue la elaboración de un periódico íntegramente producido por los niños. Para más información aconsejamos la lectura de LODI, m. (1986) *Cuando los niños hacen la escuela: Insieme, un diario de clase*.

“Walter: -Daudet ha escrito la historia de una cabra, la cabra del señor Séguin, y nosotros la hemos discutido porque no estábamos de acuerdo con él.

Elvira: -la cabra de Daudet se escapó porque quería libertad y el lobo se la comió. Nosotros hemos reconstruido la historia de otra manera.

Francesca: - el patrón le decía a la cabra que en el monte estaba el lobo, pero se lo decía porque quería tenerla prisionera para obtener su leche.

Danila: -Nosotros hemos escrito que la cabra escapó y que ha encontrado la felicidad estando libre en la montaña.

Miriam: - igual que el hombre quiere vivir libre, la cabra quiere vivir libre.

Mario: -tenía derecho. Cuando vino el lobo, todas las cabras unidas lo habrían podido matar a cornadas.

Miriam: -yo creo que Daudet nos ha querido enseñar que cuando se desobedece suceden desgracias.

Walter: -pero nuestra cabra, al saltar el recinto, desobedece a un patrón que la tenía prisionera para robarle la leche: en ese caso no es una desobediencia, es la rebelión contra el ladrón.

Mario: -justo, porque él le robaba la leche mientras que ella quería ser libre.

Miriam: -pero él necesitaba la leche de la cabra.

Francesca: -Pero la cabra necesitaba la libertad. El patrón podía llevarla a pasear por la montaña y a cambio ella le daría la leche.

Walter: -pero la cabra, como dice Daudet, no quería tener una cuerda, ni larga, ni corta.

Francesca: -Esta fábula me recuerda la lucha de los italianos para liberarse de los austriacos.

Miriam: -Cuando los italianos fueron libres, eran felices como la cabra cuando llegó al monte.” (RODARI, 1985: 169-170)

RODARI señala que este cuento, en una primera instancia, podría interpretarse como un caso de desobediencia castigada, similar a los

cuentos con MDCI; pero, que los niños/as no se lo representan necesariamente de esa forma. Los chicos/as de LODI debaten en torno al caso de la cabra, se cuestionan acerca de qué les quiso transmitir el autor, y qué nuevos derroteros podría tomar la historia. Resignifican la desobediencia como rebelión. A nuestro entender, la forma en que estos chicos/as descodifican el texto que se les presenta no está relacionada con su subjetividad sino con su experiencia como grupo, en una escuela muy alejada de los cánones tradicionales. Nos preguntamos si esta escena se habría repetido de la misma forma con niños/as sometidos a una escolarización tradicional, como la de la inmensa mayoría. No podemos dar una respuesta concluyente a esta pregunta, pero sí creemos que la clave para una lectura pasiva o activa, reificadora o liberadora de los cuentos, se encuentra en la forma en la que los niños/as han aprendido a relacionarse con los textos, la que dependerá en gran medida del tipo de educación recibida. Ciertamente, los niños/as de LODI, han vivido una experiencia escolar singular, muy alejada de la realidad de los otros niños/as. ¿Es comparable esta experiencia singular con la realidad cotidiana de los niños y niñas sometidos a la escolarización tradicional? El mismo RODARI, nos proporciona más argumentos para establecer esta distancia:

“Los muchachos viven y trabajan “juntos” desde hace años, en una pequeña comunidad democrática que requiere y estimula su participación creativa, en vez de reprimirla, desviarla e instrumentalizarla. Leyendo los dos extraordinarios libros Mario Lodi, “C’è speranza se questo accade al Vho” y “Il paese sbagliato”, se ve cómo cuando los muchachos pronuncian palabras como “libertad”, “derecho”, “juntos”, la sienten llenas de experiencias propias. No las han aprendido, son palabras vividas y conquistadas.

Están acostumbrados a ejercitar la crítica con todo tipo de materias primas, incluido el papel impreso. No saben lo que es un examen o una nota: cada momento de su actividad no está determinado por programas burocráticos, por reuniones didácticas, por las exigencias de la escuela como institución, sino que está enfocado como un acto vital. Es un “momento de vida”, no un “momento de vida escolar” (RODARI, 1985: 171)

Los planteamientos de RODARI nos parecen realmente sugerentes, especialmente en lo que se refiere a la visión de *la fantasía como una forma de resistencia*. Sin embargo, su tesis sobre el supuesto telón que separaría los cuentos de la realidad y que impermeabilizaría a los niños/as de sus mensajes ideológicos, no nos resulta del todo convincente⁴⁵. A nuestro entender, los cuentos son una forma de aproximación a la realidad social, encierran en sí un contenido ideológico y forman parte de lo que sociológicamente se denomina *currículum oculto*. Según nuestra tesis, algunos de estos cuentos, presentan un esquema de relato que transmite una imagen reificada de la realidad social y que compele a los niños/as a obedecer. Esto es lo que llamamos *Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles*, que expondremos a continuación.

⁴⁵ Como veremos más adelante, al dejar de lado el contenido ideológico de los cuentos, entendiendo que los niños/as distinguen claramente realidad y fantasía, sin ningún tipo de solución de continuidad entre ambas, el propio RODARI transmite un mensaje reificador en alguno de sus cuentos.

El Panóptico Simbólico de los Cuentos Infantiles

Marco Teórico.-

Capítulo 3.

Diferencias y especificidades del Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles

Antes de exponer las principales características de nuestro modelo analítico MDCl, nos detendremos un momento para comentar nuestra postura crítica respecto a las formas de análisis de los cuentos infantiles que presentamos más arriba, a fin de situar y diferenciar nuestra propuesta de modelo de análisis. Quizás donde encontramos mayores distancias teóricas y analíticas con nuestro modelo sea respecto a la propuesta psicoanalítica desarrollada por BETTELHEIM (1999). En el capítulo anterior, anunciamos nuestro debate con este autor, en este breve apartado expondremos en mayor detalle nuestras críticas y diferencias con respecto a las tesis del mismo.

Nuestro punto principal de diferencia radica en el eje central de esta tesis, la **reificación**. Es factible que desde un punto de vista psicoanalítico este sea un hecho irrelevante, pero desde la perspectiva sociológica que defendemos en esta tesis se trata de un asunto fundamental. Desde nuestra concepción humanística de la sociología pensamos y entendemos que la educación ha de ser eminentemente una **fuerza desreificadora**. La educación debe proporcionar a los estudiantes las herramientas que les permitan aprehender la realidad desde una perspectiva crítica. Debe capacitar al estudiante para que tome consciencia de que existe una diversidad de mundos posibles y para que imagine y construya otros mundos alternativos. De ahí que el mensaje profundamente reificador de los cuentos que BETTELHEIM valoriza, sea para nosotros motivo de crítica. No discutimos aquí su valor psicológico o psicoanalítico, pues no

poseemos conocimientos suficientes como para realizar un comentario a ese respecto. Nuestra valoración es estrictamente sociológica. En los cuentos descritos por BETTELHEIM se encuentran diversos **hechos reificados**, sacralizados, que tal como plantea este autor se presentan en el relato como hechos casuales, pero de alguna manera posibles:

“Estas historias insinúan que existe una vida buena y gratificadora al alcance de cada uno, a pesar de las adversidades; pero sólo si uno no se aparta de las peligrosas luchas, sin las cuales no se consigue nunca la verdadera identidad. Estos cuentos prometen al niño que, si se atreve a entregarse a esta temible y abrumadora búsqueda, fuerzas benévolas acudirán en su ayuda y vencerá. Las historias advierten, también, que aquellos que son demasiado temerosos y apocados para arriesgarse a encontrarse a sí mismos deben permanecer en una monótona existencia, si es que no les está preservado un destino peor” (BETTELHEIM, 1999: 30)

El cuento no nos enfrenta directamente a las soluciones ni nos dice explícitamente qué camino debemos escoger. Nos convence sutilmente, por el atractivo resultado de los sucesos y por el llamamiento a nuestra imaginación, según BETTELHEIM; pero, también, podríamos agregar nosotros, porque nos muestra un **mundo justo** en el que los buenos siempre ganan y son recompensados de alguna forma por **fuerzas que van más allá de lo social**. Mediante esta estrategia **el cuento sacraliza, naturaliza, reifica las normas sociales**. BETTELHEIM plantea que los cuentos no son el producto de individuos particulares, sino son la expresión de resoluciones de conflictos existenciales de la humanidad en general, que son presentados y resueltos en términos simbólicos a través de la narración. BETTELHEIM, cita a JUNG (2002), y según éste entiende que los personajes y acontecimientos de los cuentos representan **fenómenos psicológicos arquetípicos** y sugieren simbólicamente la necesidad de alcanzar un estado superior de identidad que se consigue cuando las fuerzas inconscientes personales y sociales se hacen válidas para la persona (BETTELHEIM, 1999: 43). Además BETTELHEIM destaca el espíritu altamente optimista de los cuentos, y podríamos agregar también la referencia a **un mundo carente de**

conflictos sociales, y los contrapone al pesimismo que predomina en muchos mitos. Este final feliz típico de los cuentos puede venir dado por la propia intervención de los personajes o la de fuerzas sobrenaturales (BETTELHEIM, 1999: 44). El mito además siempre se presenta como un hecho único, algo extraordinario, como algo que sólo pudo ocurrirle a un héroe. El cuento, aunque hable de cosas insólitas, se presenta siempre como normal, como algo que le podría suceder a cualquiera. En este mismo sentido, el mito utiliza nombres propios, sólo habla de los héroes; el cuento, en cambio, utiliza términos genéricos o nombres propios muy comunes, como Juan. Todos éstos son, a nuestro juicio, claros signos de **reificación**.

BETTELHEIM (1999) plantea que los cuentos posibilitan la madurez psicológica de los niños/as, pues a través de la proyección simbólica que realizan sobre los personajes, logran dejar atrás la dependencia de la infancia. Los cuentos no dicen explícitamente lo que hay que hacer, como las fábulas; aunque adoptan **estrategias de persuasión** para marcar los caminos a seguir. Este método, según BETTELHEIM, contribuye a la maduración, mientras que si explicamos directamente al niño/a lo que debe hacer, lo único que conseguimos es sustituir la esclavitud de su inmadurez por la servidumbre que implica seguir las órdenes de los adultos. Llegamos aquí a un punto interesante, tanto FROMM (1990 y 1993) como BETTELHEIM están preocupados por la configuración de la personalidad del niño/a, aunque lleguen a conclusiones diferentes. Según ambos autores la identidad se construye por oposición a la autoridad, mediante la rebeldía y la afirmación del propio yo. Nos preguntamos aquí *¿Cómo el MDCI puede favorecer esta oposición si, en términos de FROMM, se encuentran plagados de diferentes formas de **autoridad anónima**?* Tal como vimos en el capítulo uno, este tipo de autoridad imposibilita el desarrollo psicológico del individuo. Encontramos aquí un **punto de contradicción** entre estos dos autores, que quizás sea preciso

tener en cuenta desde un punto de vista psicológico, cosa que no valoraremos aquí, pero que dejamos abierta a la reflexión del lector/a.

Respecto a la postura de la perspectiva lingüística-estructuralista, y específicamente en el caso de PROPP (1985, 1998), nuestra distancia se encuentra tanto en el método como en el objeto de estudio que este autor se propone en su investigación. Nuestro problema de investigación es de naturaleza claramente diferente a la del PROPP. Si bien nuestro punto de partida son los cuentos infantiles, nuestro punto de llegada va mucho más allá de ellos. Nos interesa estudiar la *relación que se establece entre el lector/a y el cuento*. Es decir, nuestra investigación no se queda encerrada en el texto, sino que se abre a la consideración del contexto de producción del texto y sobre todo a la recepción de éste, desde un punto de vista sociológico, tomando como marco teórico las teorías del *control social* y el *currículum oculto*. Por otro lado, y desde un punto de vista metodológico, la forma de abordar los cuentos infantiles de este autor es diferente a la nuestra. Él se propone hacer un estudio de la *morfología del cuento*. Trata de abordar la estructura del cuento, las funciones, dejando de lado los elementos variables del cuento. Si bien, y tal como veremos más adelante en el apartado metodológico y de análisis, nuestro abordaje es en parte estructuralista, nosotros también estamos interesados en algunos elementos variables del cuento, los valores transmitidos, la ideología subyacente en el relato.

Si bien PROPP, a diferencia de otros estructuralistas que piensan en una suerte de inmanencia del texto, contextualiza el texto en su entorno de producción, él lo hace desde una perspectiva marxista clásica, es decir otorgándole importancia sólo a la *infraestructura*, el modo de producción y las relaciones sociales que de éste se derivan. Plantea PROPP, por ejemplo, que un pueblo de cazadores introducirá como elemento maravilloso en sus cuentos grandes proezas de caza, mientras que un

pueblo basado en una economía agraria tal vez introduzca elementos que tengan que ver con la abundancia de las cosechas. Vemos aquí una relación mecánica entre *infraestructura* y *superestructura*, la segunda un reflejo de la primera. Nuestra consideración del contexto de producción de los textos es más compleja. Puede ser que influyan factores económicos, pero ciertamente no se puede desconocer la influencia de los factores sociales y políticos (o sea la *superestructura*, los factores ideológicos). La historia de la literatura infantil ha estado sometida desde sus inicios a influencias de diverso tipo. Nosotros hemos destacado a lo menos dos a lo largo de este marco teórico: la influencia de los pedagogos y de una determinada concepción de la infancia como algo frágil que hay que proteger que da origen a los *cuentos realistas de niños como tú*; y la influencia de diversos grupos de presión para la exclusión o inclusión de cierto tipo de elementos valóricos en los textos, lo que da origen a los *cuentos políticamente correctos*. Si bien los dos ejemplos que hemos citado corresponden a hechos modernos, no tenemos motivos para pensar que en la historia anterior de los cuentos, e incluso en su origen, no haya habido influencias ideológicas de este tipo. Es decir, y a modo de hipótesis (que no estamos en condiciones de verificar en esta tesis debido a que se aleja completamente de nuestros objetivos de investigación actuales), es imposible excluir la influencia de la superestructura en la producción de los textos. La *superestructura* no sólo se haya determinada por la base económica, la *infraestructura*; no puede ser pensada como un mero reflejo de esta última⁴⁶.

Por otro lado, nuestro interés se halla más bien centrado en un tipo específico de influencia del contexto en la producción del texto, el *lector/a implícito*. Nos interesa ver *¿qué imagen de la infancia se deja entrever en las páginas de los cuentos infantiles?* Obviamente, la producción del

⁴⁶ Como se desprende de las conclusiones de M. WEBER en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2001) donde explica la relación entre el cambio religioso y el nacimiento del capitalismo.

lector/a subyacente en el texto no es un acto estrictamente individual, o sea que no podemos atribuirlo exclusivamente al autor/a del cuento, o a los editores/as que incluyen dichos cuentos en los libros de texto. Se trata de un hecho social. Los cuentos nos revelan una imagen de la infancia propia de la sociedad en la que se hallan inscritos. Los cuentos no están libres de las influencias ideológicas del lugar de su producción. No son un espacio neutro. Muy por el contrario nos muestran las luchas de poder de las diversas ideologías por imponer su propia concepción de la infancia, ya sea como hecho actual o como hecho a construir: *‘queremos proteger a nuestros niños/as del pernicioso mundo adulto’* o *‘queremos que nuestros niños/as no se vean sometidos a valores sexistas y se conviertan el día de mañana en adultos que reproduzcan la estructura patriarcal’*. En ambos casos estamos ante una determinada concepción de la infancia desde el mundo adulto que se plasma en las páginas que luego leen sus lectores/as y sujetos de control, la infancia.

En la tercera vertiente analítica, la de índole social, es donde encontramos mayores cercanías respecto a nuestro modelo analítico MDCl. Ciertamente el MDCl, tal como lo definiremos más adelante, encierra en sí un valor central: el **valor de la obediencia**. Nuestro análisis es en cierto sentido ideológico, pero va más allá de los valores transmitidos de manera más o menos explícita en el cuento y que ya han sido estudiados por otros autores/as. Valores relacionados con el sexismo, el racismo y el clasismo, entre otros. Nuestra propuesta no sólo recoge estos valores más o menos manifiestos en el mensaje que se deja entrever en el cuento: los roles y atributos que tienen los distintos personajes (por ej. Hombres salvadores y mujeres rescatadas, o estereotipos sobre determinadas etnias o clases sociales). En nuestro modelo, y tal como expondremos en la siguiente sección, incorporamos en el análisis la propia **estructura del relato** y denunciarnos que en esta estructura hay encerrada una **ideología** específica: **el valor de la obediencia** y una **visión reificada de la realidad**. A nuestro entender

esta estructura opera a un nivel más profundo que el de los valores más o menos explícitos del cuento, y es precisamente en esa sutileza en donde radica su mayor poder de control. Los **cuentos moralizadores** que consideramos en nuestro modelo no sólo transmiten valores en la historia narrada sino que también en la forma de narrarla, en la **estructura** de dicha narración. Así pues nuestro modelo analítico MDCI considera tanto la **estructura** como la **ideología** subyacente en los cuentos.

El Modelo MDCI

Nuestro modelo analítico se centra en un tipo específico de los cuentos, los que forman parte de los relatos que hemos caracterizado más arriba como **infantilizados** y constituyen un subgrupo específico al que hemos denominado **cuento infantil moralizador**. No consideramos dentro del MDCI a todos los cuentos infantilizados de los manuales escolares, sino a cierto tipo de cuentos que cumplen con una serie de condiciones. Son relatos en los que se hace alusión explícita a una norma y en los que se presenta un dilema normativo, el que posteriormente es resuelto en el relato. Todo el texto tiende a la resolución de dicho conflicto. La escuela es un espacio privilegiado para la difusión de este género narrativo, principalmente a través de los libros de texto. **El cuento moralizador constituye una pieza importante del engranaje del currículum oculto**, en donde ocupa un papel central la obediencia. Nos preguntamos: *¿Qué tipo de sociedad, qué concepción de cultura, qué normatividad, qué orden establecido es el presentado en los cuentos infantiles?*

A partir de antecedentes reunidos en investigaciones preliminares⁴⁷ sobre la enseñanza de la obediencia en la escuela constatamos que en los cuentos moralizadores se repite un esquema de relato bastante particular, que denominamos **Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles (MDCI)**⁴⁸. Este esquema o modelo analítico se caracteriza por presentar al lector/a una imagen de la sociedad reificada. El orden social más que el producto de una construcción humana, se nos revela como el resultado de un designio superior que escapa de nuestro control. Expondremos a continuación los elementos constitutivos de nuestro modelo analítico MDCI. Se trata de la base que fundamenta el proceso de reificación llevado a cabo en este tipo de relatos. Estos componentes nos permiten distinguir los cuentos moralizadores de otros cuentos infantilizados, delimitando de esta forma nuestro objeto de estudio. Los elementos constitutivos del MDC son:

- 1) **Dilema Normativo/Transgresión**: Por dilema normativo entenderemos aquí básicamente dos tipos de situaciones dentro del cuento. En primer lugar, incluiremos las situaciones en las que se presenta un **conflicto normativo**, en las que el personaje principal del cuento transgrede la Ley de la comunidad. Esta transgresión es seguida, generalmente, por una **sanción negativa** al personaje transgresor, un castigo. En segundo lugar, nos interesa comprender las situaciones en las que se presenta una relación de **acatamiento a la norma**, en la que el personaje principal cumple el mandato dictado por la Ley de la comunidad. Este acatamiento es seguido, generalmente, por una **sanción**

⁴⁷ Se trata de la investigación correspondiente a nuestra tesis de grado, realizada en Chile entre 1996 y 1997. También abordamos este tema en un trabajo de investigación anterior en el que analizamos libros de texto utilizados en la enseñanza primaria en Chile, investigación desarrollada en 1993. Además realizamos un análisis exploratorio de libros de texto de lengua castellana y catalana utilizados en Cataluña, a fin de verificar la validez de nuestro modelo. Ver URMENETA, A. R. (1993, 1997)

⁴⁸ *Disciplinario*: “perteneciente o relativo a la disciplina. Que establece subordinación y sujeción a determinadas reglas. Dicho de una pena: que se impone por corrección” (Diccionario de la Lengua Española, Real Academia de la Lengua Española, 22ª edición, 2003). Con este calificativo queremos hacer referencia también al concepto de *sociedad disciplinaria* desarrollado por Michel FOUCAULT (1996).

positiva, un premio. Incluimos dentro de nuestra categoría *dilema normativo* las dos caras de una misma moneda. Ambas situaciones forman parte de un mismo tipo de fenómeno y cumplen una función idéntica dentro del relato⁴⁹. La prohibición/transgresión y el mandato/obediencia reafirman la norma⁵⁰.

- 2) **Rito de paso:** El personaje principal es generalmente un menor de edad (un niño/a o de un/a joven). Encontramos aquí un claro elemento de *iniciación*. El relato refleja el paso *minoría de edad* a la *madurez*. Proceso de iniciación que en la mayoría de relatos con MDCI es significado como el paso de la *ruptura social* a la *integración social*, de la *transgresión* a la *conformidad* con la norma. Más adelante proporcionaremos mayores detalles sobre este elemento de los cuentos con MDCI.

- 3) **Marca purificadora:** En este rito de iniciación cumple un papel fundamental la *sanción* (ya sea un premio o un castigo) o más genéricamente la *marca purificadora* (situación que posibilita la preparación/purificación del personaje) La marca purificadora es una categoría más inclusiva y comprende a la *sanción*. Su función es reafirmar la norma e integrar al sujeto en la comunidad adulta, esta integración sólo se produce tras el ajuste del sujeto a la norma social. La *transgresión* aquí es entendida como la destrucción del lazo social, y tiene en sí un contenido místico: es el origen de la impureza, de la contaminación, de la profanación; de ahí el imperativo de la *purificación*, que viene dada por la *marca purificadora*. La marca purificadora es el procedimiento por excelencia para la restitución del equilibrio y la cohesión social.

⁴⁹ El concepto de *función* al que hacemos referencia aquí es el elaborado por Vladimir PROPP (1979, 1981).

⁵⁰ Resulta interesante aquí recordar el concepto de función del delito y de sanción desarrollado por DURKHEIM. El efecto de distinción, de categorización y en una palabra de aislamiento de las conductas consideradas como antisociales emanado de la sanción, reafirma a la sociedad y a su núcleo ideológico básico (*lo sagrado*), diferenciando a los individuos adaptados de los desadaptados, identificando a los primeros con la idea de *nosotros* los distintos a *ellos*, procurando de esta manera conformar un todo homogéneo y cohesionado.

- 4) **Agentes reforzadores externos**: Este es el elemento central y distintivo de nuestro modelo: la *intervención de agentes externos a la comunidad*. Los *agentes externos* cumplen una función fundamental dentro del cuento moralizador, su acción genera dentro del relato un *proceso de reificación de la norma*, la que es revestida de un halo suprasocial. No son los sujetos que construyen la norma los encargados de velar por su cumplimiento y sancionar su transgresión o acatamiento, sino entes ajenos, que ocupan un espacio que está fuera del control de la comunidad. Este lugar dentro del relato constituye un espacio de omnipresencia y omnisciencia. Está por encima de la esfera de acción de los sujetos y, por tanto, supone un *espacio suprasocial*. Dicho espacio proporciona a los agentes externos una posición privilegiada para ejercer una *vigilancia continua* sobre sus sujetos de control e intervenir contra la transgresión mediante la marca purificadora. Es precisamente en esta indeterminación, en esta inespecificidad, en esta incapacidad para capturar dicho espacio donde radica el poder de los agentes externos.
- 5) **Panóptico Simbólico**: El espacio de omnipresencia y omnisciencia ocupado por los agentes externos actúa dentro del cuento moralizador como un *panóptico simbólico*. Su función no consiste únicamente en vigilar y controlar al personaje principal del cuento, sino, y de manera fundamental, al lector/a
- 6) **Proceso de conformidad/conversión**: Tras el *proceso iniciático* y el *ritual de preparación* para la entrada a la comunidad mediado por la marca purificadora desplegada desde el ojo de poder por los agentes externos, sigue el *proceso de conformidad/ conversión* del sujeto a la norma. En efecto, todo el relato tiende a esta conformidad/conversión. Mediante este final feliz se cierra el ciclo abierto por el dilema normativo. En los cuentos, muchas veces esta aceptación de la norma no se limita sólo a la mera adaptación del sujeto, sino se convierte a éste en un verdadero paladín de la norma,

en el gran guardián de la Ley, estos son los casos que denominamos **conversión**.

Esta forma de presentar la realidad social en los cuentos infantiles; inserta en un **marco suprasocial**, según el cual las normas se hallan revestidas de una cierta sobrenaturalidad y son sancionadas por agentes externos, que someten a los sujetos a una vigilancia continua, constituye un **mensaje subyacente en el texto**. Este mensaje se despliega de manera subrepticia y actúa como un **dispositivo de control social** que posibilita la extranaturalización de las normas y, por tanto, la **reificación de la realidad social**. El cuento moralizador con MDCI, corresponde a una forma singular de enseñanza de la **obediencia** en la escuela. Una manera sutil que opera dentro del marco del **currículum oculto**; a través del cual se enseña implícitamente al estudiante a conformarse, en los dos sentidos de la palabra, obedientemente, generando una internalización acrítica de la norma. Se trata, por tanto, de una forma de producción de disciplina, en ese sentido decimos que se trata de un **esquema disciplinario**.

Las normas así reificadas, se convierten en incuestionables. La realidad social aparece como inevitable, el espacio para el cambio social se cierra. No son los hombres y mujeres los que construyen la historia y por tanto la modifican; por el contrario, la historia, está cruzada por el designio divino, de la naturaleza o del destino. Las normas son **leyes naturales o suprasociales**. Los estudiantes, mediante esta **estrategia de reificación**, aprenden a tener una actitud de **obediencia permanente**, se les prepara para ser seres ejecutantes de órdenes emanadas de un **otro indeterminado** (que en su vida tendrá distintos nombres: los padres, los profesores/as, la iglesia, el/la jefe/a, la policía, el Estado, etc.). Es decir se les prepara a conformarse a un orden preestablecido y, particularmente, a

no creer en la posibilidad de un cambio logrado por ellos/as mismos/as, puesto que las normas son siempre *algo más que sociales*.

Estos componentes muestran el tipo ideal del esquema de relato de los cuentos moralizadores con MDCI. En este caso, la norma y valor social que trata de ser inculcado a través de la historia narrada en el cuento es un dato que se encuentra en la *superficie* del texto, en su *ideología*. El esquema de relato MDCI que hemos caracterizado más arriba, corresponde a un nivel más *profundo* del texto, a su *estructura*. Ambos niveles: *ideología-manifiesta* y *estructura-latente* operan de manera conjunta y auto-reproducen su eficiencia en la consecución de su objetivo: conseguir la adquisición de un determinado valor por parte de los niños/as. Pero, volvemos a subrayar aquí que más allá de los valores explícitos que se pretendan inculcar a través de este tipo de relatos, incluso aunque se trate de valores progresistas, la estructura misma del relato encierra un valor que es preciso tener en cuenta en el análisis de los cuentos infantiles: la *obediencia* y la *reificación de las normas sociales*.

Fundamentos Teóricos del Modelo MDCI

Desde un punto de vista teórico nuestro modelo MDCI descansa en dos ejes principales: los *ritos de paso* (VAN GENNEP) y el *panoptismo* (FOUCAULT). Estos son los conceptos centrales a partir de los cuales hemos construido nuestro modelo. Los seis componentes que expusimos en la sección anterior pueden ser entendidos de manera más comprensiva tomando como marco estas dos teorías. Explicaremos las tesis centrales de nuestro modelo siguiendo el siguiente esquema: en

primer lugar comentaremos cómo nace nuestro modelo analítico y expondremos los principales resultados de los dos análisis exploratorios que dieron origen a dicho modelo, el análisis realizado en Chile entre 1993 y 1997 y el análisis en Cataluña realizado entre el 2000 y el 2001. En segundo lugar, analizaremos la influencia de la teoría de los **ritos de paso** de VAN GENNEP (1986), que modificó notablemente nuestros conceptos originales sobre el modelo. Aunque, tal como comentaremos más adelante, si bien la idea de ritos de iniciación siempre estuvo presente en nuestra tesis, fue la lectura de la obra de este autor la que nos permitió sistematizarla. Finalmente, analizaremos el concepto de **panoptismo social** desarrollado por FOUCAULT, el que aplicaremos al caso específico de los cuentos infantiles, donde hallamos un panóptico simbólico dirigido al control de la infancia. En el capítulo siguiente describiremos en mayor detalle el funcionamiento de este dispositivo disciplinario.

Los orígenes del Modelo MDCI

El modelo MDCI ha sido construido sobre la base de dos análisis exploratorios sobre cuentos infantiles de libros de texto utilizados en Chile y Cataluña. No obstante, y a pesar de contar con esta base empírica, se trata de un modelo teórico que debe ser entendido como un tipo ideal. El embrión de este modelo lo encontramos en nuestra tesis de grado para optar al grado de Licenciada en Sociología en 1997, en la cual desarrollamos los principales componentes de nuestro modelo actual. Posteriormente, entre los años 2000 y 2001, realizamos un nuevo análisis exploratorio, esta vez sobre los libros de texto utilizados en Cataluña. Incluimos tanto textos en lengua catalana como en lengua castellana, eligiendo aquellas editoriales más solicitadas por las escuelas según

nuestros informantes clave⁵¹. Nuestro objetivo no era realizar un análisis exhaustivo de dichos textos, sino simplemente un análisis exploratorio que nos permitiera confirmar la validez de nuestro modelo para el caso catalán. Dicho análisis modificó en parte nuestro modelo original, incorporando nuevos conceptos y ampliando otros ya existentes en el modelo original. Finalmente, nuestro modelo fue completado por las lecturas teóricas de VAN GENNEP y FOUCAULT y por los resultados obtenidos en el análisis cualitativo preliminar.

Análisis exploratorio de los libros de texto en Chile

Es preciso realizar aquí una aclaración respecto al procedimiento de muestreo y de análisis utilizado en el estudio en Chile. En primer lugar cabe señalar que en Chile los libros de texto de castellano (al igual que los de matemática, ciencias sociales y ciencias naturales) son repartidos gratuitamente por el Estado en todos los establecimientos de dependencia municipal. Esto implica que prácticamente se utilicen los mismos textos en todo el país, aunque existen algunas versiones adaptadas a la realidad de las diferentes regiones. Así pues, en nuestro muestreo consideramos los libros de texto utilizados en 3º y 4º de Enseñanza General Básica de las escuelas públicas de Santiago (Región Metropolitana). Se analizaron poco más de 30 cuentos incluidos en los libros de texto de estos dos niveles. Es preciso señalar que este muestreo resulta representativo de la realidad chilena, puesto que los cambios efectuados en los manuales destinados a las regiones son mínimos, y dado que en la Región Metropolitana se concentra aproximadamente el 42% de la población total del país. No consideramos en nuestro estudio

⁵¹ Entrevistamos a este respecto a encargados de la sección de libros de texto de dos grandes tiendas de Barcelona: la Cooperativa Abacus y la librería Casa del Libro

los libros de texto utilizados en las escuelas privadas, puesto que dichos centros no son representativos de la realidad mayoritaria de las familias chilenas.

En dicho análisis exploratorio encontramos un cierto tipo de cuentos que compartían un esquema de relato similar. En base a esos primeros registros construimos nuestro modelo MDCl: *“Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles”*. Nuestro modelo inicial se caracterizaba por la presentación al lector/a de una situación de *desobediencia a una norma social* por parte del personaje principal, por lo general un menor de edad de sexo masculino, aunque también eran utilizados para este mismo efecto animales y objetos. Posteriormente, este infractor recibía una *sanción*. Pero tal sanción, y he aquí el elemento central de dicho modelo, era aplicada por un *agente externo*, entendiendo por tal a un ente extracomunitario, es decir extrasocial. Este agente podía adoptar una forma impersonal (justicia inmanente, el destino, las fuerzas de la naturaleza, etc.) o una forma personal (un miembro ajeno a la comunidad que dictaba la norma, por ejemplo un extranjero, o bien una figura divina como dioses de la naturaleza, ángeles o alguna representación de dios). Más allá de esta diversidad, todos los agentes que intervienen en este tipo de relato comparten esta exterioridad. Mediante esta estrategia narrativa se ligaba la norma social a una *sanción extrasocial*, es decir fuera del marco de la comunidad inmediata, dando lugar a un *proceso de reificación* o de sacralización de la norma. Se despojaba así a la norma de su basamento meramente social y se le atribuía un *basamento suprasocial* (e incluso podríamos decir natural, en tanto que no forma parte del artificio humano). Se incluía a la norma en el ámbito de *“lo que debe ser así”*, de lo incuestionable, de lo inmutable, puesto que se encuentra fuera del ámbito del control de la sociedad.

Cerca de un 30% de los cuentos incluidos en los libros de texto de Chile en dicha época presentaban este esquema de relato. Como podemos ver no se trata de la mayoría de los cuentos, pero sí de un porcentaje nada despreciable de los mismos. También encontramos en dicho análisis otros elementos relevantes que creemos importante destacar aquí: una mayor presencia de personajes **protagonistas masculinos**, el predominio de los **cuentos realistas tipo ‘niños como tú’** y la **adaptación/infantilización de algunos cuentos maravillosos tradicionales**. A modo de ilustración comentamos aquí el caso de uno de los cuentos prototípicos de este modelo en los libros de texto en Chile. A continuación exponemos el texto ‘*Cuento de Otoño*’ de una importante escritora chilena, Alicia MOREL:

CUENTO DE OTOÑO

(Alicia MOREL, chilena)

Huyendo del frío, la última polilla del otoño se metió aleteando por un vidrio roto del desván.

- *Uf, estoy dando antena con antena- refunfuñó, buscando un escondrijo.*

Como veía poco, casi se enredó en una telaraña, pero alcanzó a hacerle el quite. De pronto lanzó un grito al encontrarse frente a una especie de fantasma.

- *Ay, estos desvanes son peligrosos. Además de arañas, hay aparecidos- gimió.*

- *Ignorante- no pudo menos que decir la araña, que no la perdía de vista- ésta es la Cariblanca y ten cuidado con ofenderla.*

- *¿Qué es?- preguntó la polilla, tiritona de susto.*

- *Es... una figura- contestó la araña brevemente.*

- *¿Figura de qué?- insistió la polilla.*

- *Preguntona.*

- *Con Ud. no se puede hablar de una manera civilizada- dijo la polilla acomodando sus alas desteñidas.*

La araña no contestó.

- *Se lo preguntaré a la Cariblanca, entonces.*
- *No lo hagas. La Cariblanca puede usar la influencia que tiene sobre el espejo para echarte del desván.*
- *¿Es poderosa, entonces?*
- *Tiene el poder que da el orgullo a los seres que no quieren reconocer una equivocación- dijo la araña con misterio.*
- *Oh, la Cariblanca se equivocó. Cuénteme, señora, a mí me encantan las equivocaciones.*
- *Mmm, podrías haberte equivocado cayendo en mi tela- contestó la araña.*
- *Eso habría sido una fatalidad- río la polilla-, hay que equivocarse para cambiarle el rumbo a la vida.*
- *¡Vaya filosofía!- gruñó la araña- Dile al espejo que te cuente la historia de la Cariblanca. Yo tengo otras cosas que hacer. La araña se metió en su cambucho de gasa. La polilla revoloteó frente a un espejo polvoriento y lo rozó con las alas.*
- *Espejo, despierta, cuéntame por favor cómo se equivocó la Cariblanca.*
- *Es una historia triste- contestó el espejo con voz adormecida. -Antes de ser la Cariblanca, se llamaba pastora y estaba encima de una repisa en el salón. Los que venían de visita, la alababan mucho. Decían: "¡Qué hermosa porcelana de Sajonia!" o algo por el estilo. Yo lo sé porque también estuve en el salón hasta que me trisé de pura pena y dijeron que traía mala suerte. La pastora tenía una cara muy hermosa, se miraba en mi luna todo el día y me enamoré de ella. Pero a mí nunca me vio, sino a su propia figura. Cuando pusieron junto a ella un perro de porcelana, la pastora se ofendió. "Te echaré repisa abajo si no te pones a cierta distancia"- lo amenazó, el perro se hizo el dormido. La pastora se enojó muchísimo, porque cuando se miraba, veía al perro dormido. Lo que le molestaba era que el animal no la admirara como yo. Empezó a perder los colores de pura rabia. Esto la preocupó y decidió botar al perro cuanto antes. Creyó que bastaría con un buen empujón y aquí estuvo su error. En vez de caer el perro, se cayó ella y se quebró en varios pedazos. Trataron de pegarla, pero se notaban las trizaduras y además la punta de su linda nariz quedó rota. No se atrevieron a echarla a la basura y la guardaron en el desván, pensando componerla algún día. Me pusieron frente a ella cuando me trisé y por primera vez volvió a mirarse después del accidente. Sufrió de un modo terrible, pero no lloró. Guardó sus lágrimas como una*

pequeña fuente amarga, por eso la quiero más que antes. Como no podía cerrar los ojos, estaba obligada a contemplarse siempre; me cubrí de polvo y me nublé un poco para que no se viera con claridad. Aunque en el desván todos le dicen la Cariblanca, para mí es la más hermosa Pastora, hermosa y valiente por la fuente de lágrimas que guarda detrás de sus ojos.

El espejo terminó su historia, pero vio que la polilla se había dormido hacía rato.

- *¡Qué animalucho más desatento!- exclamó lanzando un reflejo.*

- *Pero yo te escuché, espejo- balbuceó una voz llorosa.*

- *¿Tu Pastora? ¿Y estás llorando?*

- *Sí, me has hecho derramar la fuente amarga y me siento feliz porque tú me quieres. Yo también te quiero, desde que me fijé en esa trizadura que te cruza de arriba a abajo. Entonces te ví por primera vez y empecé a amar tu fidelidad y tu transparencia.*

En ese momento despertó la polilla.

- *Y...y... ¿en qué terminó la historia?- preguntó aleteando adormilada aún.*

- *Ha terminado muy bien- contestó la araña desde su rincón. Contemplando cómo la Pastora y el espejo se miraban con ternura.*

F I N

(LEYTON, J. M.; MUÑOZ, L. J. (1993) *Comunicación y Lenguaje. Zona Central*. Santiago de Chile: Editorial Antártica S.A. Texto aprobado como Material Didáctico Auxiliar de la Educación Chilena para la enseñanza del Castellano a nivel de Cuarto Año Básico)

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

podemos observar, el personaje principal de esta historia, la Pastora, después llamada Cariblanca, desobedece esta norma y adopta una actitud inadaptada. La **sanción**, como se da en los **cuentos moralizadores** con MDCl, proviene de un **agente externo**. Nadie, en forma específica, sanciona a la Pastora por su conducta. La **sanción**, que en este caso es la “accidental” caída que sufre la transgresora, parece emanar como consecuencia de su propia acción o bien de una fuerza impersonal que va más allá de la comunidad de los objetos del salón y los del desván mencionados en el relato. Debido a la sanción recibida y a su prolongación en el tiempo (el castigo dura hasta que la protagonista logra entender la norma que debe respetar), la transgresora termina por asumir su error y trata de enmendarlo. Finalmente el grupo recibe a Cariblanca y ésta se integra sin mayores problemas, ya que ha acatado la norma grupal.

Encontramos en este relato un agente reforzador tácito, equivalente a la **justicia inmanente**. La norma social no es sancionada por quienes la construyen, se halla por encima de ellos, en un plano superior. Dado este esquema, las normas no obedecen a construcciones sociales, sino emanan de **fuerzas impersonales**, que aseguran su cumplimiento más allá de la acción de los propios actores sociales. La realidad social es reificada. **La realidad social aparece negada justamente en su condición de social**. Como podemos ver, en el modelo inicial comprendíamos sólo la primera parte del concepto de **dilema normativo** que expusieramos más arriba, es decir sólo contemplábamos las situaciones de **conflicto normativo**, de desobediencia a la norma y de refuerzo negativo. Nuestra concepción varió al realizar el análisis exploratorio de los libros de texto de Cataluña, el que expondremos a continuación.

Análisis exploratorio de los libros de texto en Cataluña

Para el caso catalán analizamos una muestra de 67 cuentos extraídos de 5 libros de texto de educación primaria: 3 de lengua catalana y 2 de lengua castellana⁵². Al igual que en el caso chileno, incluimos textos dirigidos tanto a estudiantes de 3º de EP como de 4º de EP, a fin de obtener una visión más amplia de la situación de los libros de texto en el contexto catalán. Trabajamos con dos editoriales, especialmente recomendadas por nuestros informantes clave, la *Editorial Barcanova* y la *Editorial Cruïlla*, ambas con una importante presencia tanto en el mercado de la enseñanza de la lengua castellana como la catalana. Contamos a su vez con la asesoría de las bibliotecarias de la *Fundació Rosa Sensat*, a quienes agradecemos el habernos permitido consultar su fondo bibliográfico y habernos explicado el uso de este tipo de textos en el aula.

En primer lugar, creemos importante señalar que el papel del cuento en los libros de textos utilizados en Cataluña es diferente al caso chileno. Si en los libros de textos chilenos el cuento ocupa un papel claramente central en la enseñanza de la lengua, lo que se ve reflejado tanto en el número de relatos incluidos por manual como en la extensión de los mismos, en el caso catalán esta situación se presenta de una forma diferente. Los cuentos comparten este sitio junto a otro tipo de contenidos: textos informativos, cómics (o más bien breves secuencias de viñetas) y lo que hemos llamado aquí 'juegos de lenguaje' (trabalenguas, canciones, poesías, o textos breves en los que se pone énfasis en la ortografía y la pronunciación de las palabras, especialmente en la

⁵² Los libros de texto consultados en este análisis exploratorio son: 1) BOIXADERAS, GALÍCIA y NINTÓ (1996), *Peix de Sabó 1. Llengua Catalana*. Cicle Mitjà (3r). Educació Primària, Barcelona: Barcanova; 2) BAIGES ET AL (1998a), *Llengua Catalana 3*. Educació Primària. Cicle Mitjà 1r, Projecte Terra, Barcelona: Editorial Cruïlla; 3) BAIGES ET AL (1998b) *Llengua Catalana 4*, Educació Primària, Cicle Mitjà 2n, Projecte Terra, Barcelona: Editorial Cruïlla; 4) BARTOLOMÉ, FLUVIÀ y GUAL (1996) *Peix de Sabó 2. Llengua Castellana*, Cicle Mitjà (4t). Educació Primària, Barcelona: Barcanova; 5) BARTOLOMÉ ET AL (2001), *Llengua Castellana 1. Espiadimonis*, Cicle Mitjà (4t). Educació Primària, Barcelona: Barcanova.

enseñanza de las vocales átonas y tónicas del catalán). El cuento y los textos de carácter informativo son empleados para el desarrollo de la comprensión lectora del niño/a, mientras que los 'juegos de lenguaje' se emplean para perfeccionar la expresión oral y escrita. Creemos importante establecer una clara diferencia entre estos dos tipos de texto, a fin de acotar nuestro análisis al objeto que realmente nos interesa: los cuentos infantiles.

En el siguiente texto presentamos una muestra de este tipo de 'juegos de lenguaje' y la actividad que se pide que desarrollen los estudiantes:

UN MALSON

En Carles ahir va sopar massa i, a la nit, li va costar molt adormir-se. Finalment ho va aconseguir, però unes bruixes amb uns barrets negres i unes escombres voladores el perseguien per tota l'habitació. La més lletja de totes va dir una fórmula màgica i va convertir el pobre nen en una mena d'animaló amb cinc potes en comptes de quatre. ¡Pobre Carles! Sort que, quan pitjor ho estava passant, la seva mare el va despertar i es va adonar que tot havia estat un malson. Un altre dia no menjaria tant.

Fixa't que en pronunciar la **a**, la **e** i la **o** de les paraules màgica, nen i però obrim molt la boca. Diem que són vocals **obertes**.

Fixa't que en pronunciar la **i**, la **u**, la **e** i la **o** de les paraules nit, bruixes, lletja i habitació no obrim gaire la boca. Diem que són vocals **tancades**.

Llegeix en veu alta aquestes paraules i digues en la pronúncia de quins sons vocàlics obres més la boca: mar, pop, cel, avi, pis, pa.

Llegeix en veu alta aquestes paraules i digues en la pronúncia de quins sons vocàlics tanques més la boca: col, suc, sal, duc, vell, mà.

Llegeix en veu alta aquestes paraules i digues en quines la e es pronuncia oberta i en quines tancada: temps, roser, pes, test, zero,

silenci.

Llegeix en veu alta aquestes paraules i digues en quines la o es pronuncia oberta i en quines tancada: front, hora, tronc, or, ostra, color.

Fixa't en la il·lustració. Descriu oralment aquest personatge:

[NOTA: Se presenta un dibujo de un marinero]

Llegeix en veu alta aquest embarbussament tan de pressa com puguis: ¿Què t'ha dit, què t'ha dut i què t'ha dat el didot?

(BAIGES, ESQUERDO, GARCÍA Y JUNCA, *Llengua Catalana 4*, Educació Primària. Cicle Mitjà 2n. Projecte Terra, Barcelona: Cruïlla, 1998: 29)

Hemos presentado este texto en forma íntegra a fin de que el lector/a pueda apreciar el papel que desempeñan estas historias breves o 'juegos de lenguaje' en la enseñanza de la lengua, y su singularidad respecto al cuento infantil. Metodológicamente hemos decidido excluir de nuestro análisis este tipo de textos, para centrarnos exclusivamente en los cuentos infantiles de los libros de texto. En consecuencia, restringimos nuestro corpus de análisis a los textos que tienen una extensión de una o más páginas y que son utilizados en los manuales para el desarrollo de la comprensión lectora de los niños/as.

Tras el análisis exploratorio de los libros de textos en Cataluña podemos concluir, al menos de manera preliminar, que el modelo MDCI se halla también presente en los manuales catalanes, aunque su frecuencia sea diferente a la encontrada en Chile en 1993. A continuación resumimos los principales resultados de este análisis exploratorio:

- 1) De los 67 textos que conforman nuestra muestra, 14 correspondían claramente a la estructura del MDCl (un 21% en contra del 30% hallado en el caso chileno en 1993).
- 2) No encontramos mayores diferencias respecto a la frecuencia del MDCl en los textos de lengua catalana y castellana, en ambos casos la media ronda el 20%, coincidiendo con la media general.
- 3) Sin embargo, sí pudimos comprobar que existían diferencias significativas respecto al nivel de enseñanza al que eran dirigidos los libros. Se observa una mayor frecuencia de cuentos MDCl en los manuales de 4º de EP (24%) que en los de 3º de EP (15%). Esto nos parece especialmente significativo ya que, como veremos más adelante en el apartado dedicado al análisis de los datos, encontramos una mayor propensión a la reificación en los estudiantes de curso superior, lo que indicaría una cierta correspondencia entre años de escolarización/tiempo de exposición al MDCl y reificación.
- 4) También pudimos constatar algunas diferencias respecto a las casas editoriales. En términos generales, encontramos más casos de cuentos MDCl en los libros de texto de la *Editorial Cruilla* que en los de la *Editorial Barcanova*, aunque debemos advertir que estos datos no son del todo consistentes pues muestran una notable dispersión.
- 5) Respecto al género del personaje protagónico advertimos a nivel global, considerando todos los cuentos, un mayor equilibrio entre personajes masculinos y femeninos que el que hallamos en Chile. Aunque en el caso específico de los cuentos con MDCl, el predominio de personajes masculinos es absoluto, alcanzando un 92%.
- 6) En cuanto a la edad del personaje protagónico de los cuentos MDCl no hay un patrón claro: la mitad corresponde a menores de edad y la otra mitad a personajes adultos.
- 7) Hay un predominio de los cuentos maravillosos infantilizados (43%) seguidos por los cuentos realistas de niños como tú (29%). La

proporción de cuentos maravillosos es equivalente tanto en los manuales de 3º de EP como en los de 4º de EP; en cambio, los cuentos realistas de niños como tú se presentan con mayor frecuencia en los textos de 4º de EP (31% contra 23% de los de 3º de EP).

- 8) En los cuentos con estructura MDCI el tipo de agente más utilizado es la justicia inmanente (57%) seguido por los *personajes extranjeros* (31%).
- 9) También es importante destacar el claro contenido ideológico, aunque 'progresista', de la mayoría de los cuentos incluidos en los libros de texto de la *Editorial Cruïlla*. Esto da cuenta de una política expresa de la editorial respecto a lo que ellos llaman "Proyectos". El "*Projecte Terra*", que engloba los tres manuales de esta editorial que hemos incluido en la muestra, promueve de forma bastante explícita y directa valores relacionados con la paz, la diversidad y el respeto a la naturaleza. Muchos cuentos, algunos de ellos con MDCI, y otros textos de carácter informativo o juegos de lenguaje se centran en problemas relacionados con este tipo de temáticas: animales en peligro de extinción, contaminación ambiental, crueldad contra los animales, etc. Incluso, en uno de los cuentos se promueve el vegetarianismo.

Al igual que en el caso de la investigación exploratoria de los libros de texto en Chile, presentamos a continuación un cuento a modo de ilustración de los tipos de textos hallados en el análisis de los manuales catalanes. Esta es una de las pocas excepciones en donde la protagonista de la historia es una niña:

ELS PEIXOS S'ESMUNYEN PER LA PICA

Mercè Garcés

Va passar tan ràpid que no hi vam poder fer res. Vaig mirar l'Albert, ell em va mirar a mi i vaig dir:

I ara, què farem?

No ho sé, no ho sé! –deia l'Albert mentre ficava els dits al forat de la pica.

Treu els dits –li vaig dir jo, una mica esverada.

Crec que en el fons em pensava que els seus dits també desapareixerien per aquell maleït forat.

No entenc encara com va poder passar. Jo havia estat l'encarregada dels peixos el trimestre passat i me n'havia sortit força bé. Era el càrrec que més m'agradava, el més emocionant.

Potser la culpa era de l'emoció. M'encantava arribar al lavabo, llençar l'aigua a la pica i notar com els peixets intentaven esmunyir-se entre les meves mans fins que aconseguia agafar-los i posar-los dins un recipient que tenia preparat amb una micona d'aigua, mentre netejava la peixera.

Però aquell dia tot va anar massa ràpid; l'aigua i els peixos van sortir al mateix temps i, en un tres i no res, tot, absolutament tot, aigua i peixos, va marxar per aquell maleït forat.

L'Albert estava blanc, crec que li tremolaven les mans.

Anna, tu dius a la Montse el que ha passat, digues-li que hem estat nosaltres dos.

Dir a la Montse que havien desaparegut els peixos? Això era impossible! La Montse, la nostra mestra, havia arribat a principi curs amb els dos peixets, molt contenta i il·lusionada. Sempre he pensat que això de tenir peixos a la classe li feia més gràcia a ella que a nosaltres. Era impossible, no li ho podíem dir. Havíem de buscar una solució.

Vam tornar a la classe amb la peixera plena d'aigua, les herbetes i les pedres. La vam deixar al racó de la natura, darrere de les plantes, i vam seure al nostre lloc

com si res. Aviat vam plegar i vam sortir de l'escola. Vaig deixar la cartera a casa, vaig demanar diners a la mare per comprar menjar per als peixos, em

vaig trobar amb l'Albert a la botiga d'animals del barri i vam comprar el menjar i dos peixos els més semblants possible a aquells dos parents seus, que vés a saber on paren.

Quan vaig arribar a casa vaig dir a la mare:

–Mira, mare, quins peixets més bufons. Com que ens han sobrat diners, hem pensat

regalar-los a la Montse. Estarà contenta, perquè de mica en mica tindrem un bon aquari a la classe.

Vaig notar que a la mare li semblava bé que procurés fer contenta la mestra i m'interessés per portar coses a l'escola.

L'Albert i jo havíem quedat que al matí entrariem junts a la classe i ell es posaria davant meu mentre jo treia la bossa d'aigua, que esperava que no es rebentés, de la cartera, i ficava els peixos a la peixera per ocupar el lloc dels desapareguts.

Encara que estàvem molt nerviosos, tot va anar bé, no va notar res ningú i el dia va transcórrer amb normalitat.

A les cinc, quan vaig sortir de l'escola, em vaig trobar que la mare estava a la porta. M'estava esperant, teníem hora a l'oculista ,i aleshores... va aparèixer ella, la Montse, i evidentment es van saludar. La mare, que és així, li va dir:

–Hola, Montse, com anem? Tot va bé? Que t'han agradat, els peixets que ha portat l'Anna, avui?

Em volia fondre.

(BAIGES, ESQUERDO, GARCÍA, JUNCÀ y ROVIRA, *Llengua Catalana 3*, Educació Primària. Cicle Mitjà 1r. Projecte Terra, Barcelona: Cruïlla, 1998: 18-20)

Como podemos observar se trata de un caso claro de **justicia inmanente**, de **desobediencia castigada**, como apuntaría RODARI (1985). En este relato la norma social que trata de ser inculcada a través de su **reificación** es: "decir siempre la verdad". Como vemos la protagonista, Anna, desobedece esta norma e intenta ocultar su incumplimiento. La **sanción**, como se da en los cuentos moralizadores con MDCl, proviene de un **agente externo**, que en este caso adquiere una forma impersonal. Nadie, en forma específica, sanciona a la protagonista por su conducta. La **sanción**, que en este caso es el "accidental" encuentro entre su madre y su profesora, parece emanar

como consecuencia de su propia acción o de la *justicia inmanente*, de un algo o alguien que está por encima de la comunidad que dicta la norma.

El encuentro casual desata una verdadera calamidad para la protagonista al verse descubierta en su doble mentira: A su profesora, a quien le ha ocultado la pérdida de los peces, y a su madre, a quien ha pedido dinero para comprar los peces diciéndole que era un regalo para su maestra. Este encuentro 'fortuito' pone a la protagonista en un difícil trance: Ha de enfrentarse, le guste o no, a las consecuencias de sus actos. Es aquí donde la protagonista, ahora avergonzada, comprende cuál era el camino correcto, el señalado por su compañero Albert quien desde un primer momento la insta a decir la verdad: "*Anna, tu dius a la Montse el que ha passat, digues-li que hem estat nosaltres dos*". La protagonista desoye el consejo de su amigo e idea un plan para ocultar su falta. Como era de esperar, las cosas no acaban de salir como ella lo había planificado. Una secuencia de *hechos fortuitos* se van desencadenando uno tras otro y terminan por dejarla en evidencia en su mentira: No reconocer su falta e intentar ocultarla por todos los medios posibles; querer presentarse a sí misma como una *buena niña*, tanto ante su madre como ante su maestra; mentir a su madre para obtener dinero para reemplazar los peces perdidos; la inesperada visita al oculista con su madre; y, finalmente, el encuentro entre ésta y su profesora.

Otro elemento a destacar en esta lectura es la forma en la que es relatada la historia. La figura del narrador (o más propiamente, la narradora) adquiere en este relato un papel fundamental: La narración en primera persona y desde la mirada de una niña pequeña, que comparte una visión de mundo con los lectores/as, resulta ser una estrategia atractiva y envolvente que implica al niño/a en la historia; propiciando de esta forma una mayor identificación con la protagonista y su experiencia,

especialmente en lo que nos ocupa: la creencia en una fuerza suprasocial que sostiene las normas. Al igual que en el caso chileno, encontramos aquí un agente reforzador indeterminado que ocupa un espacio de omnisciencia en el relato, es decir un **panóptico simbólico**. La norma aparece reificada y despojada de su carácter social, vinculada a un mundo suprasocial paralelo que escapa del control directo de los actores sociales. En ambos casos se presenta un **conflicto normativo**: el personaje desobedece la norma social y es sancionado por el agente externo. En el texto que presentamos a continuación, encontramos las dos facetas del **dilema normativo**: la **desobediencia** y el **acatamiento**. Se trata de un relato del connotado escritor y pedagogo italiano Gianni RODARI, de quien ya hablamos en la sección anterior:

VULL SER PINTOR

Gianni Rodari

Una vegada hi havia un nen que es deia Giorgio i volia ser pintor. Tothom ho sabia, perquè si l'anàveu a veure, immediatament un deia:

Estigues quiet, que et faig el retrat.

Aleshores dibuixava un gargot a terra amb un trosset de carbó i després, amb el posat més satisfet del món, us demanava:

¿Oi que se t'assembla?

Naturalment, no s'hi assemblava gens, però cal tenir present que en Giorgio només tenia quatre anys. Quan en va tenir cinc, va començar a dibuixar amb llapis i quan va tenir sis va començar a dibuixar amb pastels vermells. Però cal dir la veritat: en Giorgio no tenia gaire paciència. Si un dibuix no li sortia bé a la primera, ho deixava tot i se n'anava a jugar. En resum, volia ser pintor, però no li agradava cansar-se.

Un dia, mentre es trobava en un prat dibuixant unes margarides acabades d'obrir, se li va atansar un estrany personatge.

Bon dia –va dir el Personatge-. Trobo que dibuixeu molt bé.

Jo, sí que ho faig bé –va respondre en Giorgio-, però aquests poca-soltes de pastels no

volen fer el que jo penso. No són obedients. Fan taques i gargots i al final no s'hi entén res. En comptes de margarides, apareixen en el paper coses estranyes, com ara molins de vent i bicicletes.

El personatge va somriure i va dir:

Jo et donaré un pinzell obedient, un pinzell miraculós que pintarà tot sol. Però amb una condició: que tu estudiïs cada dia pintura durant una hora. Després d'estudi, el pinzell es mourà tot sol i pintarà tot allò que vulguis.

I, efectivament, el Personatge va donar un pinzell a en Giorgio i se'n va anar. Un cop a casa, en Giorgio va cuitar a provar el pinzell i es va quedar d'una peça quan va comprovar que el misteriós Personatge havia dit la veritat. Era suficient que ell es posés davant del paper blanc o la tela i que digués: 'Vull pintar un paisatge amb un núvol rosa i set pins verds'; de seguida el pinzell es movia amunt i avall per la tela i en el temps de comptar fins a deu el quadre era acabat. En Giorgio, però, no oblidava el pacte amb el Personatge i cada dia estudiava pintura durant una hora. Així, gràcies al pinzell miraculós, va convertir-se en un pintor famós i tothom volia fer-se un retrat per ell. Els quadres omplien els museus i eren molt admirats pels visitants.

Un dia, en Giorgio es va cansar d'estudiar pintura i va pensar: 'Ara sóc famós, i el pinzell em serveix la mar de bé. ¿Per què he de continuar un estudi tan cansat i antipàtic?'

I ben aviat va deixar d'estudiar.

La mateixa nit va voler fer un quadre amb el mar tempestuós. Es va posar al davant de la tela blanca i va agafar el pinzell, però tot es va acabar allà. El pinzell no es movia. Enrabiad, en Giorgio el va llençar lluny i qui sap on va anar, perquè no el va trobar més.

El pobre pintor va buscar el pinzell pertot arreu. Va visitar totes les botigues de la ciutat, va comprar un centenar de pinzells i els va provar l'un darrere l'altre, però no hi havia manera de trobar-ne un que es bellugués tot sol. I, entretant, ningú no volia ja els seus quadres. En Giorgio va acabar trobant-se en la misèria.

(BAIGES, ESQUERDO, GARCÍA, JUNCÀ y ROVIRA, *Llengua Catalana 4*, Educació Primària. Cicle Mitjà 2n. Projecte Terra, Barcelona: Cruïlla, 1998: 26-27)

La norma que aparece reificada en este relato nos enseña que para conseguir las metas que nos proponemos en la vida, como por ejemplo ser pintor, es necesario “*esforzarse y perseverar*”. El protagonista de este cuento se nos presenta desde un inicio como un niño impaciente que espera obtener resultados inmediatos y sin cansarse en ello. En el relato podemos distinguir dos momentos: un primer momento de acatamiento de la norma, que se ve recompensado con el regalo de un objeto maravilloso, y un segundo momento de desobediencia de ésta que se ve inmediatamente castigado con la pérdida de dicho objeto. Como podemos ver, se trata de un relato con un esquema bastante similar a los dos textos previos, pero junto con el castigo por la desobediencia de la norma, encontramos el premio por la conformidad a la misma, las dos facetas del dilema normativo.

Por otra parte, el **agente externo** en este relato adopta una figura personal y no impersonal como en los anteriores cuentos en los que el personaje era sancionado por la **justicia inmanente**. No obstante, y a pesar de tratarse de un agente personal, recibe dentro del texto un **tratamiento despersonalizador**: No se le describe ni se le otorga un nombre, simplemente se le menciona como *El Personaje*. A nuestro entender, esta estrategia narrativa refuerza el carácter externo y omnisciente del agente: Aparece sorpresivamente sin que nadie le haya llamado, proporciona un valioso regalo al protagonista a condición de que cumpla la norma y advierte que será castigado con la pérdida del poder maravilloso de dicho objeto si la desobedece, y así se cumple, aunque el *Personaje* no vuelva a aparecer en el relato. Como es común en todos los cuentos con estructura MDCI, la conducta es sancionada, ya sea positiva o negativamente, por agentes externos a la comunidad que ha dictado la norma. A través de esta estrategia narrativa, se vincula el orden normativo a un mundo suprasocial y se crea dentro del texto un **panóptico simbólico** que extiende la mirada vigilante de los agentes más allá del relato, alcanzando a los propios lectores/as. El mensaje implícito de este

tipo de cuentos es que **existe un algo o un alguien omnisciente, omnipresente y omnisapiente que vela por el cumplimiento de las normas y que premia o castiga a los sujetos según su conformidad o desobediencia a éstas**. La norma es presentada como un producto natural, que escapa del control humano, y que debe ser acatada o atenderse a las consecuencias de su desobediencia, pues es imposible evadirse de su mirada. Una vez reseñadas las bases empíricas de nuestro modelo MDCI, procederemos a explicar los fundamentos teóricos del mismo, que tal como señalamos más arriba, se asienta en dos pilares básicos: los ritos de paso de VAN GENNEP y el panoptismo social de FOUCAULT, los que expondremos en las siguientes páginas.

Los Ritos de Paso de VAN GENNEP y nuestro modelo MDCI

Los cuentos infantiles moralizadores presentan un claro contenido iniciático: el paso de la transgresión a la conformidad es también el paso de la minoría de edad a la madurez. Este contenido se halla también presente en los cuentos escritos por los niños/as. El análisis exploratorio de dichos textos nos permitió no sólo confirmar su presencia en los relatos sino también su centralidad. Esto nos condujo a la lectura de VAN GENNEP y su obra *Los Ritos de Paso* (1986), lo que nos permitió fundamentar y sistematizar nuestras ideas iniciales y completar nuestro modelo MDCI.

VAN GENNEP (1986) se propone como objetivo estudiar las **secuencias ceremoniales** que acompañan el paso de una situación a otra y de un mundo simbólico-cósmico o social a otro. VAN GENNEP se refiere expresamente a los ritos que acompañan al paso de situaciones a lo largo de la vida del sujeto como: la asignación de un nombre a un niño/a, la pubertad y el mundo sexuado en el que se distingue y separa los géneros,

la unión a una pareja, la edad atribuida a la sabiduría/madurez, etc. Estos ritos de paso no sólo forman parte de la experiencia de los pueblos tribales, sino también siguen teniendo una importante presencia en nuestra vida contemporánea actual. VAN GENNEP define los ritos de paso de la siguiente manera:

“Pasos sucesivos de una sociedad especial a otra y de una situación social a otra: de modo que la vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden: nacimiento, pubertad social, matrimonio, paternidad, progresión de clase, especialización ocupacional, muerte. Y a cada uno de estos conjuntos se vinculan ceremonias cuya finalidad es idéntica: hacer que el individuo pase de una situación determinada a otra situación igualmente determinada”
(VAN GENNEP, 1986: 13)

Dentro de los ritos de paso, VAN GENNEP incluye situaciones y ceremonias de muy diversa índole: desde los ritos que se deben realizar antes de cruzar el umbral de una casa, hasta los ritos relacionados con el embarazo y el parto, pasando por ritos relacionados con el tratamiento de los extranjeros, la pubertad, etc. Todas estas situaciones son analizadas por este autor tomando como referencia un mismo esquema: a cada paso de una situación social o simbólica a otra le corresponde algún tipo de ceremonial. VAN GENNEP señala que este tipo de ritos se han mantenido a lo largo del tiempo, aunque hoy en día no nos parezcan tan evidentes. Nuestra vida moderna también puede resumirse en una larga secuencia de pasos de una situación a otra, acompañadas de pequeñas ceremonias. Expondremos un ejemplo actual de rito de paso, más o menos obvio, y que nos permitirá entender en mayor profundidad el esquema general de los ritos de paso propuesto por este autor. A modo de ilustración analizaremos el caso del sacramento de la comunión de la iglesia católica⁵³.

⁵³ Otro ejemplo de *rito de paso* es precisamente el que estamos llevando a cabo en este momento, una tesis doctoral. Los tres estados señalados por VAN GENNEP, separación, margen, agregación, pueden ser

Los sujetos antes de pasar a la situación de poder recibir el cuerpo de Cristo, han de participar en una serie de ceremonias de preparación que permiten la purificación del sujeto y su confirmación como miembro de la comunidad católica. Los niños/as antes de recibir este sacramento, pertenecen a lo que podríamos llamar comunidad pre-católica. Han sido bautizados y en ese sentido son reconocidos como miembros de la iglesia, pero aún no se hallan preparados para recibir el más importante de los sacramentos católicos, la comunión. En el período de preparación, la catequesis, los niños/as se encuentran en una etapa de transición y margen. Se hallan en el limen, en el umbral. Han dejado el mundo de los niños/as pequeños bautizados por sus padres y no conscientes de su fe, y se preparan para recibir la fe católica por voluntad propia (aunque obviamente se vean sometidos a presiones por parte de la comunidad adulta para realizar este rito). Finalmente y tras la etapa de preparación y de la marca purificadora que en este caso cumple el ayuno y el sacramento de la confesión, los niños/as se encuentran preparados para entrar en comunión con Cristo, recibir simbólicamente su cuerpo bajo la figura de la hostia, y a través de este rito ingresar a la comunidad católica propiamente tal. Esta sería una etapa de comunión, de agregación con el grupo.

Siguiendo el ejemplo de la comunión, podemos ilustrar también los momentos o estados claramente distintivos dentro del rito de paso, que según VAN GENNEP son tres: *el estado preliminar o de separación, el estado liminar o de margen* y *el estado post-liminar o de agregación*.

claramente reconocidos en este proceso. ¿Qué es sino el doctorando? Un sujeto que ha dejado la antigua comunidad de los licenciados pero que aún no ha alcanzado el estado que le permita reconocerse y ser reconocido como parte de la comunidad de doctores. Se encuentra exactamente en el limen. El doctorando debe seguir una serie de ritos de margen como la elaboración de una tesis y la presentación de su defensa ante un tribunal de representantes de la comunidad de doctores. Sólo la superación de dichos ritos de margen le permitirán pasar de la calidad de doctorando a la de doctor.

El estadio de separación, hace referencia a la situación inicial del sujeto, en la que aún forma parte de la antigua sociedad o de la antigua situación social. En el caso que comentábamos más arriba, esta fase correspondería a la etapa en la que aún los niños/as que recibirán la comunión pertenecen a la comunidad de los niños/as pequeños, no conscientes de su fe. El segundo momento, **el estadio liminar**, corresponde al período de preparación para la etapa posterior de agregación. En este estado los sujetos se encuentran en un mundo que no pertenece ni a la sociedad antigua (niños/as pequeños) ni a la sociedad nueva (católicos que ya han recibido el cuerpo de Cristo). Se encuentran en una etapa de transición en la que deberán someterse a diversas ceremonias para el paso a la nueva sociedad. En el caso que hemos tomado aquí a modo de ilustración llevan a cabo diversas ceremonias de preparación y purificación: los cursos especiales de catequesis, el aprendizaje de la doctrina católica y de sus plegarias principales, y ritos de purificación como sería el caso del sacramento de la confesión, etc. Después de este largo período de transición, en **el estadio de agregación**, se realiza un nuevo rito para conmemorar la unión de los sujetos a la nueva sociedad y situación social a la que pertenecerán de ahora en adelante, los católicos conscientes de su fe. Este momento es simbolizado por la comunión, la recepción del cuerpo de Cristo por parte del católico. El rito de agregación adopta posteriormente la forma de una gran fiesta que no sólo es celebrada en el ámbito de la iglesia, sino también en el ámbito privado de la familia. Se ocupan vestimentas especiales y después de la recepción del cuerpo de Cristo, los niños/as son agasajados con regalos que les otorgan la bienvenida a la comunidad de la iglesia católica y participan de una fiesta familiar. De ahora en adelante, podrán recibir la comunión siempre que así lo deseen y cumplan los ritos de preparación y purificación correspondiente: ayuno y confesión. En este ejemplo se puede apreciar claramente las tres partes constitutivas del **modelo de rito de paso de VAN GENNEP**. Los contenidos, o sea las formas que puedan adquirir los tres estados pueden variar, dependiendo del tipo de paso y del contexto sociocultural, pero la estructura sigue

siendo idéntica: fase de separación, fase de margen y fase de agregación.

Tal como resume VAN GENNEP:

“He intentado agrupar todas las secuencias ceremoniales que acompañan el paso de una situación a otra y de un mundo (cósmico o social) a otro. Dada la importancia de estas transiciones, considero legítimo distinguir una categoría especial de ritos de paso, los cuales se descomponen, al analizarlos, en ritos de separación, ritos de margen y ritos de agregación. Estas tres categorías secundarias no se hallan igualmente desarrolladas en una misma población ni en un mismo conjunto ceremonial” (VAN GENNEP, 1986: 20)

Hemos tomado las tesis de VAN GENNEP como punto de partida, pero no es necesariamente nuestro punto de llegada. El esquema de tres estadios descrito por este autor, nos parece sugerente y nos permite pensar de manera analógica⁵⁴. El análisis cualitativo preliminar de una primera muestra de casos, dio origen a la hipótesis inicial: la reproducción y la reificación presentan un esquema de relato similar a la secuencia de ritos de paso definida por VAN GENNEP; pero, la resistencia no se ajusta a esta estructura y muestra una diversidad difícilmente subsumible a un único modelo analítico.

Esta hipótesis fue adquiriendo poco a poco más evidencia empírica, en la medida que incorporábamos más casos al análisis cualitativo y veíamos cómo éstos se correspondían con el esquema básico de VAN GENNEP. Hemos utilizado este modelo analítico de manera flexible; no se trata en ningún caso de casillas rígidas en las que categorizar y hacer calzar los cuentos escritos por los niños/as. No estamos dispuestos a someternos a tal camisa de fuerza, no queremos restringir tan estrechamente nuestra mirada. Se trata, en cambio, de una potente y fructífera analogía,

⁵⁴ Ver Marco Epistemológico: EL PROCESO DE INVESTIGAR, capítulo 7.

mediante la cual vinculamos la teoría al análisis de una realidad concreta: el modelo abstracto de ritos de paso y las secuencias específicas de los relatos elaborados por los niños/as , con el fin de alumbrar la comprensión e interpretación de nuestros datos.

El análisis cualitativo final comprendió una muestra de 150 cuentos, y confirmó la correspondencia entre los esquemas de relato de la reificación y la reproducción y los estadios de los ritos de paso definidos por VAN GENNEP: Se presenta un primer momento de **separación** del personaje principal con respecto a la comunidad, que en los cuentos se ve reflejada en la ruptura de la norma y en un cierto aislamiento del transgresor. Se trata del estado inicial con el que se abre el cuento. Cabe señalar que este estado es presentado a los niños/as en la estructura del inicio de nuestro instrumento *Cuento Inconcluso*; no obstante, éste es definido y detallado por los niños/as. Tal como veremos en el apartado de resultados, nuestro análisis fue dirigido aquí al estudio de las representaciones infantiles sobre la **norma**, la **transgresión** y al **sujeto transgresor**. Posteriormente, se presenta un segundo momento, de **estado liminar**, el cual es totalmente elaborado por los niños/as y tiene especial importancia en nuestro análisis. En este estado se produce la transición del personaje a la etapa final de agregación con la comunidad: el **acatamiento de la norma**. En este momento de transición, al igual que en los casos de ceremonias analizadas por VAN GENNEP, entran en juego diversos **ritos de preparación y purificación**. Estos ritos son propiciados por **agentes externos** (en los casos de reificación) y **agentes internos** (en los casos de reproducción). Los ritos que acompañan este período de transición adquieren diversas formas en los relatos, pero cumplen una misma función, que llamamos aquí **marca purificadora**⁵⁵.

⁵⁵ Nótese el claro paralelismo entre este *rito de paso* y otro ampliamente conocido en el ámbito católico: SEPARACIÓN (pecado, transgresión); LIMEN (Examen de conciencia, dolor del pecado, propósito de enmienda, sacramento de la confesión, penitencia); AGREGACIÓN (la paz en Dios)

Finalmente, un tercer momento de **agregación**, en el que se produce la reintegración del sujeto a la comunidad. Tal integración es mediada siempre por el acatamiento de la norma. Como comprobará el lector/a en el apartado de resultados, algunas veces esta agregación adopta la forma de **conversión**, donde el extranegrosor adquiere el estatus de defensor de la norma.

En los inicios de la investigación habíamos considerado únicamente a la **sanción** como forma de **purificación/preparación** para la etapa de **agregación** a la comunidad. Obviamente, habíamos pensado en dicho elemento por el **valor expiativo** que comporta en sí la sanción negativa. Pero, posteriormente nos dimos cuenta de que esta categoría no era suficientemente inclusiva. Nos enfrentaba a diversos tipos de problemas de categorización en el análisis. *¿Qué pasaba con los casos en que no había sanción o por lo menos no se presentaba de manera explícita? ¿Cómo calificábamos los casos en los que la sanción provenía de una fuente inmanente, como por ejemplo como consecuencia ‘casual’ de la propia acción del personaje transgresor? ¿Qué pasaba en los casos en los que no se podía hablar directamente de una sanción, pero sí que se producía una situación que tenía consecuencias negativas para el personaje, como por ejemplo una enfermedad? ¿Qué pasaba con los casos en los que no se producía sanción, pero si se amenazaba con ella? ¿O qué hacíamos con los cuentos en los que la sanción se daba en un plano simbólico, como por ej. en un sueño o en un viaje mágico? ¿Cómo calificábamos los casos en los que el propio personaje a través de un proceso de reflexión personal llegaba a acatar la norma, y en los que por tanto no operaba ningún tipo de sanción?* Podríamos enumerar otras muchas interrogantes. Nos enfrentábamos al momento inicial de nuestro análisis y nos dábamos cuenta que nuestro modelo original era insuficiente, no respondía a la realidad de nuestros datos. Tomando como punto de referencia la teoría fundamentada (“Grounded Theory” de GLASER y STRAUSS, 1967; ver también SCHWARTZ y JACOBS, 1984)

utilizamos nuestros datos para generar y refinar nuestra teoría inicial. Fue así como la lectura de VAN GENNEP, a la luz de estas interrogantes, nos proporcionó una hipótesis, la que fuimos comprobando paulatinamente en el análisis de los datos. Así fue como desarrollamos una nueva categoría que incluía la antigua categoría de *sanción*, pero que a su vez abarcaba otras situaciones que antes no tenían cabida en el modelo original: esta nueva categoría es la que mencionamos más arriba, la *marca purificadora*.

La sanción tiene una *función de expiación*, pero la idea que está detrás de dicha función, es la idea de *purificación*. La transgresión tal como señalamos antes implica una ruptura con el lazo social, es un acto de impureza, de profanación y como tal impele a la realización del acto contrario que revierta esta situación. Se requiere, por tanto, de un *rito de purificación y preparación* para el nuevo estado de agregación con la comunidad. Este rito de purificación-preparación puede adquirir diversas formas, no sólo la forma expiatoria de la *sanción*. Eso fue lo que entendimos a partir de la lectura de VAN GENNEP y el análisis preliminar de nuestros datos. Fue así como fuimos dando forma a esta nueva categoría que incluía *todos los ritos efectuados en el período de margen y que estaban destinados a la preparación del personaje para su comunión con el grupo*. Citamos aquí algunos ejemplos de la marca purificadora (obviamente en el apartado de análisis desarrollaremos este tema en mayor profundidad): aislamiento del personaje por parte de la comunidad; el padecimiento de una enfermedad (o la de un tercero cercano al protagonista); vivir una situación de peligro y ser salvado por animales o por la naturaleza; pasar por un período de reatamiento y reflexión personal en la que se realiza un acto de contrición; ser multado u obligado a cumplir servicios comunitarios; ser sometido a un tratamiento médico, psicológico o mágico; ser convertido (mágicamente o a través del sueño) en animal o árbol y experimentar en carne propia lo que se hacía a los otros; intervención directa de algún tipo

de figura divina; y un largo etcétera. Nos encontramos ante un abanico amplio de posibilidades, pero todas estas situaciones comparten un elemento común, marcan un hito en el relato, un antes y un después. Es el *origen de la conformidad/conversión*, del cambio por parte del sujeto transgresor. En esta *etapa de transición o de margen*, el personaje pasa por una serie de situaciones que de alguna manera lo obligan a enfrentarse a su transgresión y separación de la comunidad y a decidir entre la conformidad o la rebeldía. En todos los cuentos que hemos incluido aquí bajo las categorías de *reificación* y *reproducción* la elección es siempre la misma, *conformidad* o *conversión*. Pero, el tipo de marca purificadora es diferente en cada caso. Mientras en los casos de *reificación*, la *marca purificadora* proviene de fuentes ajenas a la comunidad que ha dictado la norma y de la mano de *agentes externos* a ésta (sean personales o impersonales); en el caso de los cuentos de *reproducción*, ésta proviene de la *propia comunidad* o incluso del propio sujeto (como los actos de retraimiento). La marca purificadora, en ambos tipos de cuentos, cumple la misma función preparatoria: experimentar una situación más o menos límite, que posibilita la expiación, purificación y preparación del sujeto transgresor para la nueva etapa de comunión con la norma y la comunidad.

En la mayoría de los casos, tal como analizaremos más adelante, el personaje que pasa por esta *fase de preparación o margen*, experimenta un cambio de actitud, que se efectúa a través del *arrepentimiento* y la *contrición*. Aunque es preciso señalar que este proceso voluntario de arrepentimiento no se da en todos los casos. En algunos cuentos este cambio se produce de manera automática ya sea por la intervención de un elemento mágico-religioso (toque con una varita, encantamiento, exorcismo, etc.) o de un elemento médico-terapéutico (medicamento). En este tipo de casos no opera la voluntad del sujeto, pero, al igual que en otros cuentos, éste experimenta un tipo de preparación o marca purificadora que le permite pasar a la etapa posterior

de **agregación** con la comunidad. A pesar de sus especificidades, que analizaremos más adelante en el apartado de resultados: todas estas manifestaciones comparten el mismo núcleo común, que marca un período de margen-umbral en el que el sujeto se prepara para ingresar a la etapa de agregación.

El tercer estado que VAN GENNEP llama de **agregación** corresponde a la parte final del cuento, por lo general un final feliz. En este estado se produce la **conformidad del sujeto a la norma**, es decir su aceptación como la de cualquier otro miembro de la comunidad; o bien su **conversión a la norma**, en la que el sujeto llega a un estado de comunión con ésta y con la comunidad mayor que en el primer caso. En resumen lo que distingue la **conformidad** de la **conversión** es la nueva posición que adquiere el sujeto. Mientras la conformidad implica la simple aceptación de la norma por parte del personaje, la conversión implica que el nuevo miembro de la comunidad se convierta en una suerte de paladín, ciudadano ejemplar o un líder, que está por encima de sus pares, gracias a su nueva relación con la norma. En esta etapa se realizan diversos ritos dirigidos a simbolizar la comunión del personaje, ahora renovado, con la comunidad. Este estado de **agregación** adquiere también diversas formas: recibimiento público de la comunidad, fiestas comensales, amistad, y en los casos de conversión, podríamos agregar: formación de una familia ejemplar, obtención de cargos públicos (alcalde, guardián del parque, etc.), transformación en líder o ciudadano ejemplar. Es preciso mencionar que no todos los casos acaban con este final feliz de agregación a la comunidad. En algunos cuentos, muy minoritarios, la **sanción** que acompaña la **marca purificadora** se prolonga indefinidamente en el tiempo: muerte o desaparición del personaje, encantamiento o encierro permanente, etc. En estos casos, incluso aunque en muchos de ellos se produce una conformidad o una conversión a la norma por parte del sujeto, ésta se ve truncada, dado el drástico e inapelable castigo que recibe el personaje.

En estos párrafos hemos podido ver un indicio de los temas que tratará nuestro apartado de análisis. En dicha sección analizaremos en mayor profundidad los diferentes tipos de *separación*, *margen* y *agregación* que se presentan en el caso concreto de los cuentos analizados en nuestra tesis. Sólo hemos querido hacer notar al lector/a la influencia de VAN GENNEP en la conformación de nuestro modelo MDCI. El componente *ritos de paso* del MDCI se resume en el esquema 3, que presentamos en la siguiente página.

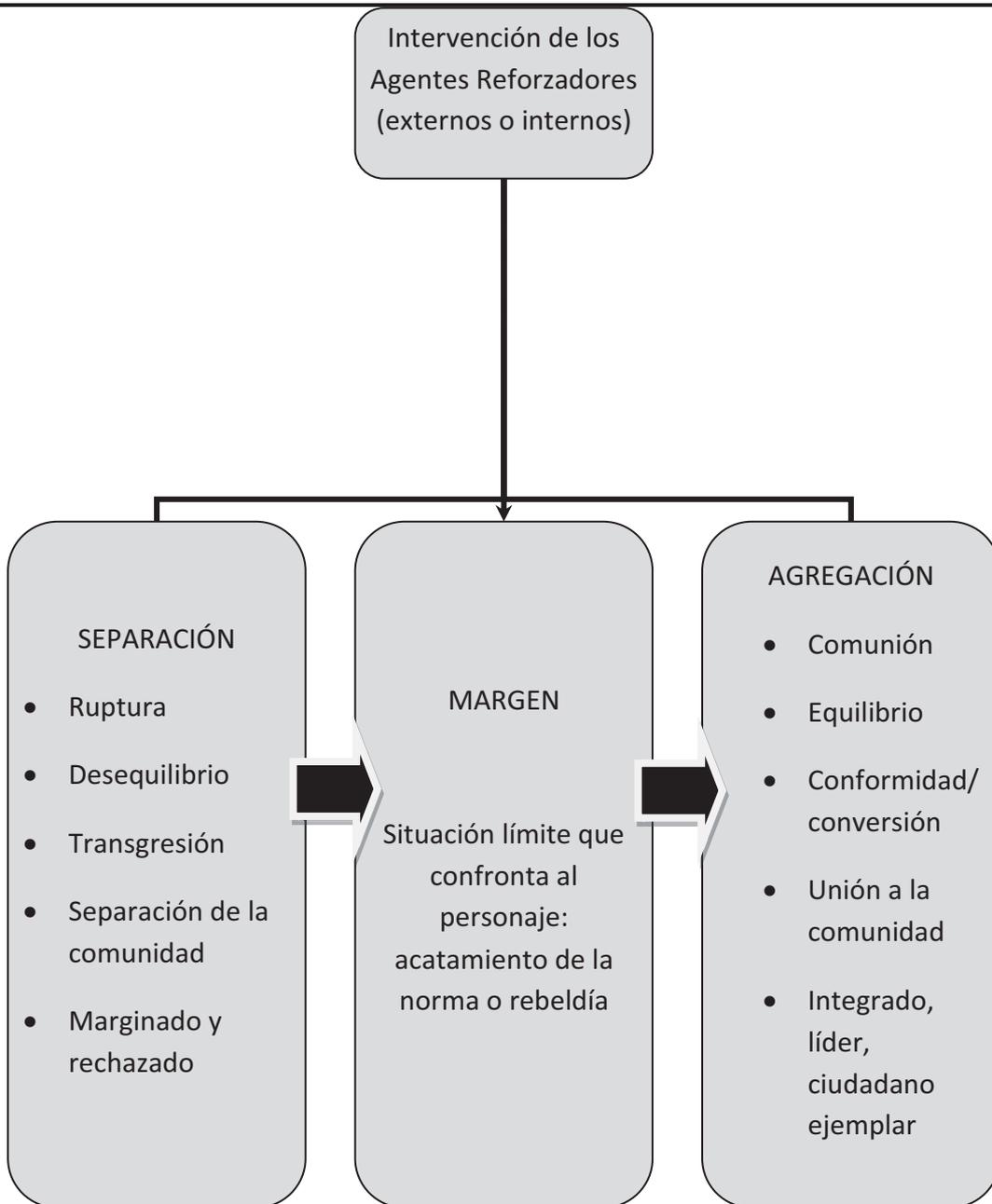
Panoptismo y Panóptico Simbólico

Otro autor notablemente influyente en nuestro marco teórico y en la conformación de nuestro modelo MDCI es Michel FOUCAULT. Ya en nuestra investigación en Chile en 1997, constatamos la existencia de una relación entre el panoptismo de FOUCAULT y el MDCI. Concluimos nuestra tesis de grado con la proposición del concepto *panóptico simbólico* como *dispositivo de control* social inserto en cuentos moralizadores con MDCI. En esta sección revisaremos la propuesta teórica de FOUCAULT sobre el panóptico y la sociedad disciplinaria. Expondremos, en primer lugar, la definición de panóptico, sus características y su relación con el concepto de panoptismo. En segundo término, analizaremos el vínculo entre esta innovación tecnológica, la nueva organización del poder y la construcción de la subjetividad humana. Finalmente, abordaremos la dimensión histórica del panóptico y el panoptismo, prestando especial atención a su relación con la construcción de la infancia y la familia moderna. Esta exposición nos permitirá dar paso a los temas que trataremos en el capítulo cuatro, donde analizaremos nuestra propuesta teórica el panóptico simbólico; un tipo particular de panóptico destinado al control de los personajes encerrados en el texto,

pero también, y fundamentalmente, a la vigilancia, la construcción de la subjetividad y la normalización de sus lectores, los niños y niñas.

ESQUEMA 3.-

Ritos de Paso del Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles



El **panoptismo**, tal como lo entendemos en esta tesis, supone algo más que el modelo arquitectónico diseñado por Jeremy BENTHAM (1791) como plan ideal de prisión. Desde la perspectiva de FOUCAULT, y también la nuestra, se trata de la máquina básica de operación del poder en las **sociedades disciplinarias** modernas. En términos arquitectónicos el **panóptico** consiste, esencialmente, en un edificio con una planta semicircular con un módulo de inspección en el centro y una serie de celdas individuales rodeando su perímetro. El elemento central y distintivo del panóptico es el hecho de que gracias a esta estructura arquitectónica y a un ingenioso sistema de iluminación, cuidadosamente ideado para este efecto, se obtiene la **vigilancia total** de cada uno de los sujetos de control; mientras que desde la posición de las celdas resulta imposible comprobar la presencia o ausencia de los vigilantes. De esta forma **se disocia la pareja ver-ser visto**: en el anillo periférico se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central se ve todo, sin ser jamás visto. En las figuras de la siguiente página, podemos observar el modelo panóptico. BENTHAM describe el **panóptico** de la siguiente manera:

“es una máquina en la que todo el mundo está aprisionado, tanto los que ejercen el poder como aquellos sobre los que el poder se ejerce (...) se convierte en una maquinaria de la que nadie es titular” (BENTHAM, 1989: 18-19)

El panóptico, tal como es ideado BENTHAM produce **incertidumbre** entre los vigilados y es precisamente ésta el caldo de cultivo que permite generar **obediencia total** en los sujetos. Actúa directamente sobre la consciencia de los individuos, los cuales no sabiendo si están o no siendo vigilados en ese momento determinado, actúan en consecuencia como si estuvieran sometidos a una **vigilancia constante**. La **obediencia** bajo la **vigilancia panóptica** es la única opción racional del vigilado, sea éste un prisionero, un obrero o un escolar. Esta máquina del poder de la sociedad disciplinaria no se reduce, por tanto, a la estructura arquitectónica de prisión diseñada por el pensador inglés, ni siquiera puede reducirse a las estructuras similares encontradas después por FOUCAULT en fábricas, hospitales y escuelas.

Figura 1.-

El Panóptico (extraído de FOUCAULTa, 1996)

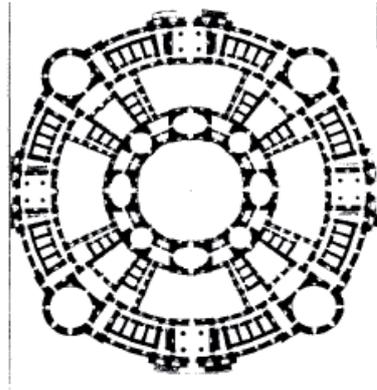


LÁMINA 16. J. F. de Neufforge. Proyecto de prisión, loc. cit. Cf. p. 179.

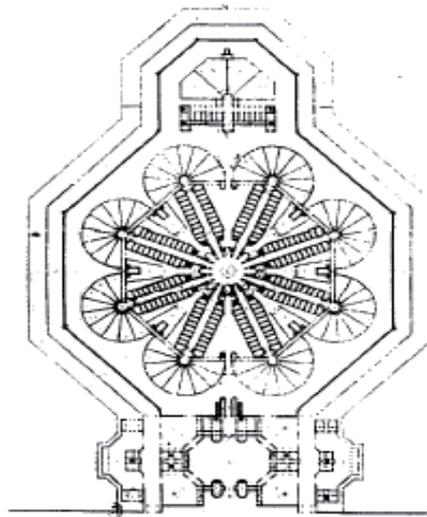


LÁMINA 22. A. Blouet. Proyecto de prisión celular para 585 penados, 1843. Cf. p. 253.

Más allá de la máquina de vigilancia específica y tangible que constituye el panóptico, existe un **modelo de vigilancia**, una forma nueva de entender/construir la vigilancia y la disciplina que caracteriza a la sociedad moderna, el panoptismo. Se trata de una tecnología nueva que asegura la irrigación en todo el cuerpo social de los efectos del poder.

El **panoptismo** encuentra su manifestación concreta en el *panóptico*, pero va más allá de éste. Consiste en una **nueva forma de organización del poder**, basada en principios diferentes a los del antiguo **poder monárquico**, y propios del nuevo **modelo disciplinario**. Se trata de una forma de poder que tiende a ocultarse, a no situarse en ningún lugar concreto, a volverse omnipresente y omnisciente. El poder adquiere una **forma reticular**, circula entre los cuerpos, pero no sólo para **vigilarlos** y **corregirlos**, sino sobre todo para **categorizarlos** y **construirlos**. El poder derivado del panoptismo es un poder normalizador. Está constituido en primer lugar por lo que FOUCAULT llama **poder negativo** (o en términos gramscianos: *dominación*). No obstante su parte más potente, más efectiva y novedosa la constituye su capacidad para producir **poder positivo**. Tal como señala FOUCAULT en *Tecnologías del yo* (1990a) esta nueva forma de organización del poder incide **desde dentro** de los propios sujetos. Se trata de una **tecnología del yo: proceso a través del cual los sujetos se construyen a sí mismos, sometidos a las directrices de una determinada época**. El sujeto se construye sobre la base de un poder que penetra en su cuerpo, que le dice **qué es** (y qué no es) y **qué ha de hacer** (y no hacer), según las categorías definidas por los expertos. Se trata de una **vigilancia constante** sumada a la **observación simbólica** a través del **discurso técnico** de los especialistas, llámense éstos pedagogos, psiquiatras o criminólogos. Tal como explica FOUCAULT:

“A través del panoptismo apunto a un conjunto de mecanismos que operan en el interior de todas las redes de procedimientos de los que se sirve el poder. El panoptismo ha sido una invención tecnológica en el orden del poder, como la máquina de vapor en el orden de la producción. Esta invención tiene esto de particular: que

ha sido utilizada en un principio en niveles locales: escuelas, cuarteles, hospitales. En ellos se ha hecho la experimentación de la vigilancia integral. Se ha aprendido a confeccionar historiales, a establecer anotaciones y clasificaciones, a hacer la contabilidad integral de estos datos individuales”(FOUCAULT, 1992:118)

El panoptismo supone hacerse dueño de los seres humanos, no por medio de la fuerza, sino mediante la disposición de lo que los rodea. Los sujetos sometidos a una vigilancia constante, que opera en su imaginario, son además sujetos de análisis y categorización, de gradación de la normalización, de control de sus rutinas y de sus tiempos por parte de los expertos. La máquina panóptica no sólo funciona mediante esta **vigilancia omnipresente**, sino también a través de la **disciplina**. La disciplina es un elemento fundamental del panoptismo⁵⁶. La vigilancia constante permite establecer actos, rutinas, gestos que los vigilados, sean presos, locos, obreros o escolares, tratan de seguir rigurosamente, pues se saben sujetos a la mirada incansable del ojo del poder.

El panoptismo al actuar de manera **simbólica** más que **física**, mediante el imaginario de los sujetos vigilados, posibilita que el poder y sus directrices penetren en los cuerpos de los sujetos, se instauren en sus consciencias; para desde ahí construir un sentimiento que impida la comisión de faltas: **la culpa**. No se trata simplemente de un poder que se limita a vigilar desde afuera y que castiga cuando uno se aparta de la norma; éste genera en los individuos un sentimiento de **angustia cerrada de responsabilidad** que reemplaza a los propios vigilantes reales. **El panóptico es una gran máquina de fabricar consciencia moral** que se

⁵⁶FOUCAULT describe numerosos ejemplos del uso de la *disciplina* como forma de control y construcción de los cuerpos. Ver FOUCAULT (1996).

instaura en las mentes de los sujetos y que participa en el proceso de construcción de la subjetividad⁵⁷.

Las **instituciones panópticas**, mediante el discurso experto, ocultan sutilmente este proceso de construcción de la subjetividad, presentándolo no como un artificio sino como un producto necesario, que se inscribe en el mundo de lo dado, lo natural y lo esencial. Las rutinas establecidas por la disciplina, y aplicadas y propiciadas mediante la estructura panóptica, adquieren también esta **condición de obviedad**. Se construye de esta forma la **normalidad** y la **anormalidad** con sus gradaciones y formas de subjetivación. Junto con la construcción del **sujeto vigilado**, las instituciones panópticas se encargan también de construir la **representación del vigilante**, su internalización y el correspondiente **sentimiento de culpa**. Esto se hace a través del ocultamiento del agente del poder mediante la **disolución de la evidencia de la relación poderoso-sometido** en una estructura vaga y difusa desde la cual se dictan las normas, las que sin embargo, se revelan al sujeto de control como si fueran inmanentes. Tal como señala J.M. Miranda en “BENTHAM en España” (en BENTHAM, 1986: 132)

“No es una persona sino una presencia. Presencia abstracta que se multiplica y se subdivide en otras muchas, porque no está sólo en los ojos sino que está, sobre todo, en la piel de uno mismo”

Para entender en profundidad lo que implica el **panoptismo** como nuevo sistema de vigilancia es preciso situarlo históricamente. El panoptismo forma parte de una poderosa **estrategia de moralización** que se

⁵⁷ Esta instauración del poder y sus normas en los sujetos nos recuerda en parte a la noción de súper-yo desarrollada por FREUD (1984). El súper-yo puede ser entendido como una consciencia moral del sujeto que le viene dada por la sociedad, especialmente de su experiencia en la infancia con sus padres. El súper-yo, tal como lo describe FREUD es la penetración de la figura del padre dentro del propio sujeto. *Autodisciplina* en lugar de *disciplina externa*. Ésta es la misma base sobre la que se fundamenta el panoptismo.

desarrolla a partir del SXVIII, la que cuenta con diversas **técnicas**: hábitos de ahorro, universalización de la escolarización, higienización, aparición del manicomio y la prisión, construcción de la familia y de la infancia normal, etc. Se trata de un proyecto de largo aliento que encuentra sus orígenes en la **ética protestante** descrita por WEBER (2001) y que define el espíritu mismo del capitalismo. El *panoptismo* no es tan sólo una maquinaria aislada, es una de las bases fundamentales de la sociedad capitalista; en la medida en que contribuye de forma fundamental a la **construcción del sujeto moderno: racional, ascético y normalizado**. De la experiencia de **instituciones panópticas** como los hospitales, escuelas y las antiguas *workhouses* inglesas, se obtiene un conocimiento nuevo acerca del valor del **trabajo** y la **disciplina**. El capitalismo otorgará al *trabajo* una **dimensión ética**: el trabajo moraliza; no sólo tiene una función productiva sino también constructiva, vuelve dóciles a los cuerpos. En este período de **extensión de la moralización** se operará de manera conjunta a través de diferentes ejes⁵⁸:

- 1) Un primer eje, y base de la construcción del sujeto normal y moral, lo constituye **la sexualidad**: se estimularán los matrimonios; se perseguirá la prostitución, el onanismo y la homosexualidad.
- 2) Un segundo eje, y muy relacionado con el anterior, se refiere a la construcción del **sujeto racional** y de su opuesto, la **figura del loco**: se configurará la locura como enfermedad y se constituirá un saber experto para diagnosticarla y tratarla; también aparecerá la figura del perverso, como un tipo específico de enfermo.
- 3) Otro eje fundamental será la construcción de la **familia moderna**. En la nueva familia moderna se producirá una clara diferenciación de los roles del hombre y de la mujer y se construirá una imagen de la infancia acorde con el proyecto moralizador: formar cuerpos dóciles para las fábricas. La mujer pasará a ocupar un papel

⁵⁸ Para una exposición más detallada ver MURILLO (1997). Para el caso específico de la construcción de la familia moderna y, especialmente la infancia, consultar ARIÈS (1987)

importante en la familia como educadora y auxiliar del médico (tareas de reproducción). Los niños/as serán construidos como sujetos asexuados, incólumes y frágiles, que deben ser separados y protegidos del mundo adulto. Con este mismo fin, se modificará la estructura arquitectónica de las casas creando habitaciones y separando claramente los espacios propios de los adultos y de los menores. Los niños/as serán sometidos a un proceso de homogenización y construcción de la infancia normal a través de la escolarización obligatoria. Quienes no encajen en los parámetros de la normalidad serán tratados médicamente o disciplinariamente en los reformatorios. ***La familia actuará como bisagra entre la salud del cuerpo social (biopolítica) y el control de los individuos (anatomopolítica)***. Será la base desde la que se construirá el cuerpo de los niños/as y adultos modernos, tarea que será reforzada por la institución escolar.

Se trata, por tanto, de la ***extensión de la vigilancia panóptica***, no entendida en su forma restrictiva, como estructura arquitectónica, sino como una ***forma reticular de poder*** que penetra en los cuerpos, los produce y los controla. El poder reticular posee ciertos centros, siempre inestables, en los que es posible situar los ojos del poder. Uno de estos centros inestables desde los que se despliega el poder es ***el saber de los expertos***. Éstos utilizan la disciplina y la estructura panóptica para definir, construir, clasificar y etiquetar los sujetos según su grado de normalidad. Los expertos ejercen el poder para decir la verdad y ésta constituye el fundamento del cual deriva su ejercicio de poder. Se trata de una relación similar a la que sostienen el proceso de legitimación y el control social. La legitimación otorgada por el saber invisibiliza el poder, dificultando, de esta forma, la oposición de los sujetos.

Uno de los principales sujetos de esta extensión de la moralización y la vigilancia panóptica es la infancia. El proyecto moralizador busca corregir e impedir que se tuerza la naturaleza incólume del niño/a. Se trata de una *ortopedia*⁵⁹ y de una construcción de la infancia como *sujeto moral* (ARIÈS, 1987). El nuevo sistema de poder es puntilloso, no actúa sobre los sujetos únicamente cuando se produce la transgresión, sino previene la aparición de ésta mediante un cuidadoso proceso de construcción de la subjetividad, basado en tecnologías del yo, entre éstas el panóptico. En el siguiente capítulo presentamos nuestro modelo, el panóptico simbólico de los cuentos infantiles, y analizamos su relación con la construcción de la subjetividad infantil.

⁵⁹ Ortopedia: “arte de prevenir y corregir en los niños/as las deformidades corporales”. En la figura dos, se reproducen dos de las láminas dedicadas a este tema por FOUCAULT, incluidas en *Vigilar y castigar* (1996: lámina 1 y 30).

FIGURA 2.-

La Ortopedia. FOUCAULT (1996a: lámina 1 y 30)



LÁMINA 30. N. Andry. La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales, 1749.



LÁMINA 1. N. Andry. La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales, 1749.

Los Sujetos de Control: La Infancia bajo la mirada del Panóptico Simbólico

Marco Teórico.-

Capítulo 4.

El Panóptico Simbólico de los Cuentos Infantiles

En los capítulos precedentes hemos abordado nuestro problema de investigación, *la relación entre el mensaje disciplinario de los cuentos infantiles y sus sujetos de control*, la infancia, desde su *nivel social*, prestando especial atención a la forma de organización del poder y el control social en la sociedad contemporánea; y desde su *nivel institucional*, analizando el caso específico de la escuela, entendida como burbuja aséptica de control y los cuentos infantiles como currículum oculto. En el presente capítulo, abordaremos esta relación desde su *nivel individual*. Se trata de analizar la incidencia del mensaje disciplinario de los cuentos y su componente nuclear, el panóptico simbólico, en sus sujetos de control: la infancia; analizando la *construcción de la subjetividad* y *la configuración de las representaciones sociales infantiles* que derivan de éste.

En primer lugar, expondremos brevemente el desarrollo mediante el cual llegamos a la definición del concepto panóptico simbólico, para presentar nuestra hipótesis general: la existencia en los cuentos moralizadores de un mundo suprasocial paralelo que sostiene y legitima el orden normativo, generando un proceso de reificación de la realidad social, que promueve en los niños/as una aprehensión acrítica de las normas y una construcción no liberadora de su subjetividad. En segundo lugar, describiremos los tres modelos teóricos de relación entre el dispositivo MDCl y sus sujetos de control, definiendo y delimitando nuestras preguntas de investigación (las que detallaremos más adelante en el marco metodológico), en torno a dos cuestiones: primero, las

condiciones de efectividad del MDCI, estableciendo los perfiles de la reificación, la reproducción y la resistencia, y segundo, las formas específicas que éstas adquieren en los cuentos escritos por los niños/as, desvelando las *representaciones sociales* subyacentes en el texto. Cerraremos este capítulo con una reflexión final en la que proponemos una *nueva hipótesis*, que si bien escapa a los objetivos actuales de la tesis, consideramos de interés para el lector/a. Esta hipótesis supone una forma de conclusión, pero también de apertura de nuestro marco teórico a nuevas líneas de investigación.

El desarrollo del concepto “Panóptico Simbólico”

El concepto *panóptico simbólico* es el fruto de largos años de investigación. Sus orígenes se hallan en nuestros primeros estudios sobre la enseñanza de la obediencia en la escuela, realizados en Chile entre 1993 y 1997, cuando aún desconocíamos los planteamientos de FOUCAULT. En el análisis de contenido de los cuentos infantiles de los libros de texto, realizado en dicha oportunidad, descubrimos la existencia de *agentes externos* a la comunidad, que ocupan dentro del relato un lugar privilegiado, y constituyen una instancia omnisciente, omnipresente y omnipotente que posibilita la *vigilancia continua* y la *obediencia total* de los sujetos. En nuestras primeras interpretaciones asociamos esta figura a la noción de dios. Suponíamos que se trataba de un recurso narrativo que escondía una forma sutil y efectiva de reificación de la realidad, mediante la vinculación de la norma a un ente suprasocial y el cierre de las expectativas de cambio social de los sujetos (tanto de los personajes encerrados en el cuento como de los lectores/as). No estábamos tan alejados en esos primeros y titubeantes pasos de lo que

constituiría más adelante el núcleo de nuestra tesis: el **panóptico simbólico**:

“El panóptico de BENTHAM representaba una parodia secular de la omnisciencia divina, en la que el observador era como Dios, invisible. De este modo, “... cuanto más constantemente las personas a inspeccionar se encuentren bajo los ojos de las personas que han de inspeccionarlas, tanto más perfectamente se alcanzará el propósito de la institución” Y si esta visión constante demostraba ser imposible, a los prisioneros se les daría la impresión de que la observación era constante” (LYON, 1995: 95-97. Citando a BENTHAM Collected Works, Londres: ed. John Bowring, 1843:40)

Este primer trabajo, en verdad muy rudimentario si lo comparamos con nuestra actual investigación, nos proporcionó un marco teórico y conceptual desde el cual investigar y comprender el problema de la reificación y su relación con los cuentos infantiles como currículum oculto. El descubrimiento de FOUCAULT y del concepto panóptico tuvo una importancia radical en el desarrollo posterior de nuestro trabajo. La incorporación de este concepto nos llevó a insertar nuestro problema de investigación en un marco más amplio que el de la sociología del currículum oculto, y comprenderlo como parte del sistema general de control social. Completamos más adelante nuestra perspectiva con la inclusión de una tercera vertiente teórica: la sociología del conocimiento, con conceptos tan relevantes como: construcción social de la realidad, proceso ideológico y reificación. Estos tres ejes: la teoría del poder y el control social de FOUCAULT, la sociología del conocimiento de BERGER y LUCKMANN (1999), y las teorías de la sociología de la educación sobre el currículum oculto, nos proporcionaron las bases para pensar nuestro problema de investigación desde una perspectiva compleja y holística.

El dispositivo panóptico simbólico y su influencia en las representaciones sociales infantiles

El mensaje disciplinario subyacente en los cuentos infantiles, sugiere la existencia de *un algo o un alguien que nos vigila y juzga* permanentemente. La figura de los agentes externos supone un espacio de vigilancia panóptica dentro del relato, desde el cual se puede ver sin ser visto e influir de manera continua en la conducta de los sujetos controlados, mediante la apelación a un *sentimiento de incertidumbre perenne*. Se trata de un poder invisibilizado que propicia la internalización de las instancias de vigilancia externa, para erigir en el interior de los sujetos lectores/as un *vigilante interno*, promoviendo, de esta forma, el auto-constreñimiento y el ajuste normativo. Mediante la aplicación de este dispositivo disciplinario, se produce un proceso de reificación de las normas, las que son despojadas de su basamento social y vinculadas a un mundo suprasocial paralelo, externo a la comunidad y fuera del control de ésta, que sostiene y legitima el orden normativo. El orden normativo se presenta como algo natural y absoluto, y por tanto incuestionable e inmodificable. Se confunden y solapan el mundo natural/sobrenatural y el mundo social, cerrando las puertas al cambio.

Este espacio suprasocial constituye un *panóptico simbólico al interior de los cuentos infantiles* que, a diferencia de su par arquitectónico, no opera en el plano físico sino en el de los significados. *Los agentes externos representan el ojo del poder de este particular panóptico*, el que proyecta su mirada más allá de las barreras del texto, alcanzando también a sus lectores/as. La función del panóptico simbólico no se reduce únicamente a la producción de control y disciplina en los personajes encerrados en el cuento sino, y de manera fundamental, en la infancia lectora, su auténtico sujeto de control. Su acción no es directa

sino sutil y puntillosa, y tiene como objetivo la promoción de una determinada subjetividad infantil, actuando como una tecnología individualizadora. Se trata de una tecnología del yo no liberadora, que promueve en los niños/as una representación reificada de la sociedad y una adquisición acrítica del orden normativo.

Este proceso no se produce individualmente sino dentro de un determinado **contexto social**. En su interacción con los otros, el sujeto construye una imagen de sí mismo y de la sociedad en la que se halla inserto. Estas imágenes se asocian al concepto de **representaciones sociales** desarrollado por Serge MOSCOVICI (1985-86). Suponen un conocimiento social no organizado sobre sí mismo y el mundo social, que los sujetos no poseen en sus cabezas, sino hacen/producen en su relación con los demás (GERGEN, 1993). Las representaciones sociales constituyen **un conjunto de creencias, valores y prácticas compartidas por un determinado grupo social** (MOSCOVICI, 1985-86). Cumplen una doble función: establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social, y posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo, su historia individual y grupal (FARR, 1983: 665). Se trata, por tanto, de una perspectiva, una forma de situarse en el mundo y relacionarse consigo mismo y con la realidad social, éste es precisamente el marco social proporcionado por el panóptico simbólico.

Las representaciones sociales se ven afectadas por ciertas condicionantes que influyen en la comprensión que los niños/as tienen de la sociedad en la que viven: niños/as sujetos a realidades diversas ven el mundo de manera diversa. El análisis de las representaciones sociales infantiles es también el análisis del mundo en el que éstos/as son

socializados, un mundo estructurado y definido socialmente. Las representaciones de los niños/as pasan, al igual que la de los adultos, por algunos filtros orientadores y estructuradores como son el género, la clase social y el sistema de valores, por ejemplo. A través de estos y otros filtros el niño/a es integrado al consenso (OCHOA y ORTÚZAR, 1986: 11). Dichos filtros determinan también las condiciones de efectividad del MDCI y el panóptico simbólico así como las representaciones de los niños/as sobre la norma, la transgresión y la sociedad en general. Corresponden a las variables explicativas que hemos considerado en el diseño de nuestra tesis, las que expondremos con mayor detalle en el marco metodológico y el apartado de análisis de los resultados. El género, la condición socioeconómica, la ideología religiosa y los años de escolarización son los filtros que empleamos para construir los perfiles de la reificación, la reproducción y la resistencia, y analizar las representaciones sociales de los niños/as.

Suponemos, por tanto, que el grado de penetración del mensaje disciplinario de los cuentos en los niños/as varía según la situación social en la que se hallan los niños/as y desde la cual construyen su realidad social y su subjetividad. Nuestra hipótesis general señala que el dispositivo panóptico simbólico no ejerce el mismo efecto sobre todos sus sujetos de control. Siempre existe un espacio de resistencia. La pregunta es cuál, cómo y por parte de quiénes. Estas son las cuestiones que han guiado nuestro proceso de análisis

Reificación, Reproducción y Resistencia al Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles

La relación entre el dispositivo panóptico simbólico y sus sujetos de control, la infancia lectora, puede adquirir tres formas básicas: *la reificación*, *la reproducción* y *la resistencia*. En este apartado

ofrecemos al lector/a una definición conceptual de estos tres modelos, los que serán descritos operacionalmente más adelante, en el marco metodológico de la investigación.

La primera forma de relación con el dispositivo panóptico simbólico es *la reificación*. Este modelo corresponde al tipo ideal de cuento moralizador con MDCI. Su elemento distintivo y nuclear es la presencia de *agentes externos* a la comunidad que dicta la norma, quienes son los encargados de resolver el *dilema normativo* formulado al inicio del relato. Existe una gran variedad de agentes externos. Básicamente podemos dividir estos agentes en dos grandes grupos: personales e impersonales. Dentro del grupo de *agentes externos personales*, nos encontramos por ejemplo con: animales o vegetales dotados de poderes especiales (capacidad de habla, organización pseudosocial, aptitudes mágicas, etc.), figuras divinas (ya sea dioses de la naturaleza, ángeles, guardianes del bosque o del parque, dios, Jesús, etc.) y extranjeros (personajes que no pertenecen a la comunidad de origen del personaje y que se presentan bajo la figura del sabio, el mago, el hechicero o el médico, o bien a través de un personaje seductor/a que de alguna manera incita al protagonista a acatar la norma). Por el lado de los *agentes externos impersonales*, tal como su nombre lo indica no nos encontramos ante ningún personaje específico, sino más bien ante una situación que pone a prueba al sujeto transgresor, una especie de *fuerza externa al individuo y a la comunidad*. La forma principal de agente impersonal que hemos definido, primero de manera teórica y después mediante su constatación empírica, es la *justicia inmanente*. En los cuentos con justicia inmanente, el sujeto se ve enfrentado accidentalmente a una situación límite que lo hace replantearse su relación con la norma. Los ejemplos más habituales son las caídas a precipicios, ríos o en las propias trampas y el padecimiento (propio o de terceros) de enfermedades, hambre, catástrofes o guerras como consecuencia directa o indirecta de la transgresión. El personaje enfrentado a este tipo de circunstancias, suele asociar directamente lo

acaecido con su acción transgresora, de lo cual se deriva un necesario **proceso de contrición**. Este arrepentimiento abre al personaje la posibilidad de reintegración a la comunidad; donde habitualmente se produce el final feliz en el que todo se resuelve armoniosamente. Cabe destacar dentro de este subgrupo, que hemos denominado **justicia inmanente**, a un tipo especial: se trata de casos en los que junto a esta situación límite de peligro o padecimiento, se vive después de la contrición, un **acto de salvación**. El personaje es salvado de esta situación límite generalmente por animales o vegetales dotados de ciertas habilidades especiales como poder hablar o tener comportamientos humanos (como organizarse para sacar al personaje de la trampa en que ha caído, etc.) o bien por figuras divinas o mágicas.

Caso aparte dentro de los agentes externos es el de los **sueños o viajes mágicos/oníricos**. En este tipo de cuentos, el personaje puede ser sometido tanto a la intervención de un agente externo personal como a uno de carácter impersonal. El núcleo común que une a ambos tipos de finales del relato es que el personaje experimenta una situación en la que se produce **una casual confusión entre lo real y lo imaginario**. Por ejemplo: el personaje sueña, sin ser consciente de ello, que todo el parque y luego la ciudad se vuelve en llamas por culpa de sus juegos con cerillas; arrepentido pide perdón en el sueño por todo lo que ha hecho; luego la ciudad vuelve a la normalidad o bien el personaje se despierta agitado, pero al fin constatando que todo ha sido un sueño. En este caso estaríamos ante un caso de reificación basado en el sueño y en el que se cuenta con la intervención de un agente externo impersonal. Otro ejemplo, bastante repetido en los cuentos de los niños/as, es el sueño en el que el personaje se ve a sí mismo convertido en un animal o en un vegetal, y padece en carne propia las cosas que él/ella hacía con estos personajes. En este caso suele intervenir alguna figura divina o bien un mago, por tanto se trata de un agente externo personal. Cabe destacar que en muchos cuentos esta confusión entre la realidad y lo imaginario se

prolonga más allá del sueño. Algunas veces el/la protagonista se encuentra con un objeto o con un personaje que ha visto en su sueño y que de alguna manera le confirma, o al menos le hace sospechar, que verdaderamente existe ese mundo paralelo al cual él/ella ha viajado mientras dormía.

Tal como hemos podido observar en los ejemplos anteriores, el **agente reforzador** en los cuentos de reificación ocupa un lugar dentro del relato que podemos definir como un **panóptico simbólico**. Tanto los agentes externos personales (animales/vegetales con habilidades especiales, figuras divinas, etc.) como los impersonales (justicia inmanente) se encuentran presentes en el relato en un espacio que supera al propio protagonista, y a la comunidad en el que éste se encuentra inserto. Se trata de un espacio suprasocial, muchas veces asociado a la idea de sobrenaturalidad. Es imposible escapar de la mirada de este tipo de agentes. Siempre hay un alguien sobre nosotros. Estos agentes reificadores actúan a través de la **incertidumbre**. Pueden presentarse en cualquier momento: son **omniscientes** (lo saben todo sobre uno), son **omnipresentes** (pues se encuentran en un lugar del relato que hemos calificado como ojo del poder, inalcanzable para los personajes de la comunidad) y son, la mayoría de las veces, **omnipotentes** (a través de la magia, el poder divino o el sueño pueden hacer vivir al personaje situaciones del todo insólitas, peligrosas y sobre todo muy edificantes).

Este tipo de cuentos constituye uno de los ejes principales de nuestro proceso de análisis. A través de las respuestas de los niños podemos ver hasta qué punto el dispositivo MDCl resulta o no efectivo sobre sus sujetos de control, y sobre quiénes logra calar más hondamente. Ésta es precisamente la cuestión que nos ocupa en el análisis cuantitativo. Mientras que en el análisis cualitativo nuestro propósito es describir los

diferentes tipos de relatos de reificación, hallar modelos y analizar su correspondencia o ajuste con los ritos de pasaje de VAN GENNEP.

En el caso del segundo modelo de relación con el panóptico simbólico, *la reproducción*, nos encontramos con cuentos radicalmente opuestos a los anteriores. Si en los cuentos descritos más arriba, se presenta la realidad social reificada, aquí se la presenta tal como es, una construcción social. En los cuentos de reproducción la resolución del *dilema normativo* por parte de los niños/as pasa por la intervención de *agentes internos*, es decir agentes pertenecientes a la comunidad que ha dictado la norma social transgredida. Si los cuentos de reificación son una negación de la condición social de la realidad social, los cuentos de reproducción son su reafirmación. En este tipo de cuentos el dispositivo de control MDCI ha fallado, al menos en uno de sus cometidos, la reificación de la realidad social. Sin embargo, si utilizamos la palabra reproducción, es precisamente para dar cuenta que *este tipo de cuentos constituye una afirmación del orden social sin cuestionamientos*, sin ningún tipo de crítica. Los buenos siempre ganan y los malos son siempre castigados, aunque a diferencia del modelo anterior, estas sanciones emanan de la propia comunidad. Por tanto encontramos aquí una clarísima *reproducción de la ideología propuesta por el cuento*, es decir el valor que se encuentra en la superficie del relato y que es promovido por él mismo. Si bien en estos cuentos no ha calado en los sujetos el mensaje profundo del MDCI, la reificación de la realidad social a través de la sobrenaturalización de las normas y la enseñanza de la *obediencia*, igualmente el mensaje disciplinario del cuento ha conseguido un cierto éxito al *reafirmar el orden establecido como algo no cambiante*.

En los cuentos de *reproducción* intervienen sólo *agentes internos* y siguiendo el esquema anterior *agentes personalizados*. Se trata de personajes de carne y hueso, aunque algunas veces puedan adquirir

formas abstractas como por ejemplo instituciones, o formas difusas como 'todos' o la comunidad en general. Todos estos agentes comparten un elemento común, son personajes que pertenecen a la comunidad del protagonista. Podríamos clasificar estos agentes desde las instancias más cercanas al entorno inmediato del individuo a las más lejanas, y desde las más difusas o desorganizadas hasta las formas más institucionalizadas. En primer lugar, y teniendo en cuenta el *grado de proximidad* de los agentes, cabría destacar cierto tipo de relatos en los que el propio personaje a través de un proceso de retraining y contrición, termina por aceptar la norma social. Este sería obviamente el caso más interno. A éste le siguen la intervención de los pares, especialmente las parejas, y de la familia, principalmente los padres. A un nivel más externo nos encontramos con la intervención de la comunidad de vecinos y de los agentes institucionales del orden social. Teniendo en cuenta el *nivel de organización* podemos también encontrar una gran diversidad de agentes en los cuentos. Observamos niveles mínimos de organización como la intervención de algún miembro del grupo de pares, de la familia, o de los vecinos, o bien la falta total de organización como en el caso de la intervención de la comunidad en general, como un todo abstracto e indiferenciado, sin representantes concretos. En forma opuesta, encontramos en otros textos un nivel de organización bastante elaborado en el que intervienen agentes institucionales del orden, desde reyes y alcaldes a jueces, policías o consejos de ancianos. Nos parece importante destacar también la presencia en algunos cuentos de los expertos, especialmente los médicos, terapeutas y curanderos (en el caso de comunidades tribales); expertos que forman también parte de lo que hemos denominado agentes del orden institucional.

Tal como hemos podido ver, los cuentos de reproducción constituyen una forma de reafirmación del orden social. La realidad no aparece reificada, en el sentido de que las normas están claramente ligadas a la comunidad y a sus instituciones. No hay un algo más que sostiene las normas. Sin

embargo, y a pesar de que rompan con el esquema MDCI, no podemos calificar a estos cuentos como de resistencia. Se trata de cuentos en los que el orden social, las normas y las instituciones, no son cuestionadas de ninguna forma en el cuento. Las cosas son como son. Por tanto se trata de cuentos en los que se produce una **reproducción ideológica** (un nivel que también hemos considerado dentro del mensaje disciplinario de los cuentos infantiles) No obstante, el mensaje más profundo de los cuentos disciplinarios no ha logrado calar en estos sujetos, aunque sí lo ha hecho el mensaje ideológico. Cabría preguntarse *¿por qué?* Tal como veremos en el apartado de análisis, este grupo constituye más de la mitad de nuestros casos. Nos interesa saber *¿quiénes son los que reproducen?*, Nuestro análisis cuantitativo se halla dirigido a tratar de dilucidar esta pregunta. Mientras que el análisis cualitativo busca comprender en profundidad las representaciones sobre las normas y el funcionamiento general de la sociedad que subyacen en los textos elaborados por los niños/as. Al igual que en el caso del modelo de reificación, nos interesa también analizar estos cuentos tomando como punto de referencia los ritos de paso de VAN GENNEP.

El tercer modelo de relación con el dispositivo panóptico simbólico es **la resistencia**. Los cuentos de resistencia constituyen un mundo completamente ajeno al de los dos modelos expuestos hasta ahora. Se trata de cuentos de disidencia, en los que el MDCI, tanto en su **nivel estructural** más profundo (reificación), como en su **nivel ideológico** más superficial (reproducción), no logra calar en los sujetos. La resistencia se define en términos opuestos a la reificación y la reproducción. Se trata, por tanto, de una definición que se construye sobre la base de una negación: lo que no es reificación o reproducción, lo que no calza dentro de estos modelos previamente establecidos, corresponde a la **resistencia**. **El hecho distintivo de este tipo de cuentos es el triunfo del transgresor**. Existen diferentes manifestaciones de esta disidencia. Destacamos tres tipos: un primer caso en el que el personaje decide

continuar viviendo en la comunidad y seguir transgrediendo la norma, a pesar de la oposición a la que se enfrenta. Esto pone en evidencia el fracaso tanto de los agentes externos como de los internos en la resolución del dilema normativo. El sujeto no se arrepiente de su acción y continúa con su comportamiento disidente. Un segundo tipo de relatos lo constituirían aquellos en los que el sujeto se marcha de la comunidad para vivir en otro sitio, donde puede continuar con su conducta transgresora. Aquí los agentes externos y/o internos han logrado expulsar al sujeto o bien le han obligado de alguna manera a dejar la comunidad; sin embargo, no han conseguido su objetivo principal la conformidad/conversión del personaje; por tanto corresponden también a cuentos de resistencia. Una tercera posibilidad, aunque con una presencia muy minoritaria, la conforman los casos en los que se reforma de la norma. El personaje logra dar vuelta la tortilla e instaurar su propia norma, como la norma de la comunidad. A veces, según veremos en nuestro apartado de análisis, se produce un proceso de negociación entre el personaje y la comunidad, o sus representantes, a fin de consensuar esta nueva norma.

Tal como comprobaremos más adelante, en el apartado de análisis de los resultados, el mundo de los cuentos de resistencia es muy abierto y difícil de clasificar en un solo modelo. ***Los cuentos de resistencia no muestran correspondencia con el esquema de los ritos de paso de VAN GENNEP.*** Si bien los cuentos de resistencia constituyen un grupo muy minoritario dentro de nuestra muestra, poseen un valor teórico fundamental. Nuestro análisis de la resistencia busca determinar quiénes y bajo qué condiciones son los estudiantes que resisten al MDCl, y cuáles son las formas específicas que adopta la resistencia en los cuentos escritos por los niños/as, prestando especial atención a las imágenes subyacentes sobre la norma social y la transgresión.

Algunas consideraciones teóricas finales. A modo de hipótesis...

Hemos querido concluir este apartado teórico con una reflexión que nos ha surgido a partir de la lectura de los diferentes autores que hemos trabajado en esta tesis y del análisis de los textos escritos por los niños/as. Se trata de una inquietud, es decir una pregunta, un posible problema de investigación y una respuesta tentativa a la misma, una hipótesis. Somos conscientes que de alguna manera nos estamos saliendo de los márgenes de este marco teórico y de nuestra investigación. Pero, hemos querido compartir en este apartado con el lector/a nuestra inquietud, nuestra curiosidad; pues intuimos que para él o para ella puede ser sugerente e interesante la idea que proponemos en esta sección. Obviamente se trata de una nueva vertiente de la investigación que se abre y que supera largamente los objetivos planteados por el presente estudio y que implicaría, por tanto, un diseño completamente distinto al que hemos llevado a cabo en esta investigación, un diseño específico para dicho problema.

Hemos hablado en los capítulos precedentes de un *proceso de infantilización del cuento* que coincidió con la instauración de una nueva forma de control social, el *panoptismo*, basada a su vez en una nueva moral, acorde con la sociedad capitalista emergente. En este mismo período histórico, los inicios de la era moderna, se produjo una transformación de los roles del hombre y de la mujer, dando paso a una nueva estructura, la familiar nuclear, ya no extensa ni ligada pesadamente a la comunidad, cambio que dio origen a tres inventos modernos notables: la *familia moderna*, basada en el modelo burgués; el *nuevo rol de la*

mujer como reproductora, educadora y asistente del médico; y *la infancia* como algo frágil e incólume que es preciso encerrar y vigilar para evitar que se tuerza su naturaleza eminentemente virtuosa. En concordancia con los cambios acaecidos en dicha época, se instaurarán un conjunto de *nuevas instituciones* encargadas de: definir y clasificar lo normal, siguiendo los parámetros de la nueva moral; estudiar y analizar a los sujetos a fin de clasificarlos y someterlos a los parámetros marcados por la normalidad; corregir mediante la disciplina y la terapia los posibles disidentes que serán definidos como anormales o enfermos; encerrar al resto, a aquellos recalcitrantes, con la esperanza de que la terapia (manicomio) o la disciplina (reformatorios y cárceles) permita reintegrarlos algún día a la sociedad. En este marco social surge la escuela moderna, que basada en el ideal de la igualdad someterá a toda la infancia a un proceso de escolarización obligatoria. La escuela construirá, de esta forma, la infancia normal, proceso que se llevará a cabo en concordancia con diferentes tipos de expertos como los médicos, psiquiatras, psicólogos, pedagogos, etc. y con el apoyo de la nueva familia moderna.

Tal como vimos en el capítulo anterior todos estos cambios a nivel social en general, y en la infancia en específico, ocurren de manera más o menos acompañada con un cambio en la literatura: la infantilización de los cuentos. Los antiguos relatos populares de tradición oral que habían sido recogidos por los folcloristas y algunos escritores interesados en la tradición popular, serán sometidos a una suerte de censura al pasarlos al lenguaje escrito. Ya no ocuparán el espacio indefinido, e incontrolable, de la comunidad tradicional alrededor del fuego que escuchaba estas historias de boca en boca con comentarios picantes que divertían a adultos y a niños/as. Ahora los cuentos serán considerados cosa de niños/as y sobre todo serán comprendidos desde una perspectiva didáctica, como herramienta para la enseñanza de la lecto-escritura. En este mismo período aparecerán en escena una nueva clase de expertos, los ideólogos de la escuela moderna, los pedagogos, quienes dotarán a la

infancia de esta fragilidad que es preciso proteger y mantener separada del mundo corruptor de los adultos. Los pedagogos no se contentarán tan sólo con la censura de los cuentos populares de tradición oral, quitando aquellos elementos impropios de textos dirigidos a la recientemente construida infancia. Habrá un ataque sostenido y proveniente de diferentes ámbitos, incluida la psicología (aunque cabe destacar la crítica posterior que muchos expertos de esta área hacen a esta infantilización de los cuentos), contra el espíritu mismo de estas historias: *la fantasía*.

Los cuentos maravillosos, como los bautizara PROPP (1985 y 1998), serán considerados como potencialmente peligrosos ya no por su contenido agresivo, cruel y sanguinario, ya no por sus veladas referencias al sexo, sino que por algo que en principio aparecía como un ingrediente inocuo y adecuado para el inocente público infantil: los *elementos maravillosos*. Este ataque a la fantasía por parte de los pedagogos, dará origen, tal como mencionamos anteriormente, a un nuevo tipo de cuentos basado en historias pseudorealistas, porque esconden todo lo que la realidad tiene de conflictivo, en torno a la idea de “niños como tú”. Se trata de los llamados *cuentos realistas*. El ataque que inician los pedagogos contra la fantasía y a favor de la realidad, se enmarca dentro de la lucha por la construcción de la modernidad basada en la razón (y su opuesto, la locura). Pero, esta realidad que tratan de reflejar los pedagogos en los cuentos de niños como tú, es una *realidad cuidadosamente recortada*. En concordancia con la imagen frágil e incólume de la infancia que sostienen estos autores, tratarán de pensar en un tipo de cuento inocuo, carente de conflictos, que muestre la realidad tal cómo se supone que es, o como cabría que fuera, que eduque al niño/a sobre su entorno, que le de orientaciones de cómo enfrentar problemas cotidianos, etc. La idea central aquí es la de que *el cuento educa* y es así como será entendido de ahora en adelante en la escuela. Los cuentos infantilizados como una herramienta para aprender a leer y a escribir, no para el simple goce de la lectura, y sobre todo como una forma de mantener a los niños/as alejados

de ese mundo fantasioso y engañoso de los cuentos maravillosos, donde ocurren cosas del todo imposibles. Es preciso que el pequeño niño/a vaya poco a poco conociendo la realidad tal como es. Tal como señala MONTES (2001) sólo se deja espacio para la imaginación y la fantasía del niño/a en los cuentos en los que aparecen sueños en los que se producen viajes a otros países o mundos, pero al fin y al cabo, son sólo eso, sueños.

Nuestra pregunta tiene que ver precisamente con todo este **proceso de infantilización de los cuentos**, de **construcción de la infancia** y su relación con el **panóptico simbólico** de los cuentos infantiles moralizadores que hemos propuesto en esta tesis. Creemos necesario realizar una **genealogía del panóptico simbólico**. Buscar el momento de su invención. Sabemos que se halla presente en algunos cuentos de tradición popular oral y también en cuentos realistas modernos. La pregunta es: *¿cuándo, cómo y en qué contexto se erige este panóptico simbólico?* Probablemente, esto nos conduzca a un problema que enunciarnos en el capítulo tres: el origen de los cuentos. Tal como señalamos, destacados autores como PROPP (1998) y ELIADE (1985) relacionan el cuento con el mito y a éste con un origen claramente religioso. No nos resulta extraño. De alguna manera el panóptico simbólico nos sugiere la existencia de un mundo justo sostenido por entes suprasociales, divinos o mágicos, llámense dioses, espíritus, etc. Así pues, podríamos suponer que el panóptico simbólico, a diferencia de su par arquitectónico, no es claramente un invento moderno, sino muy anterior, un invento que nos remite a un pasado remoto. Y es que la forma de control panóptica, en un sentido amplio, no es puramente moderna: la mayoría de las creencias religiosas apuntan a la existencia de seres omnipresentes, omniscientes y omnipotentes que actúan como jueces de nuestras acciones. Esto en sí, es una **forma de control panóptica**. El sujeto que cree fervientemente en la existencia de este ser (o seres) con este poder cuasi-infinito y de cuya mirada no se puede escapar, actúa en

consecuencia a esa *vigilancia constante*. Aunque obviamente, la experiencia nos muestra que el castigo, por lo general, no llega inmediatamente, sino que sólo se nos amenaza con la existencia de un juicio al final de nuestra muerte.

Pero, qué pasa cuando, casualmente, el destino nos juega una mala pasada y se vuelve contra nosotros, justo cuando hemos hecho algo que supuestamente esos jueces reprobarían *¿no lo interpretaría acaso el creyente como una suerte de castigo divino o de los espíritus o jueces?* Este es precisamente el caso de *reificación* de la realidad social que producen los cuentos basados en la justicia inmanente, la que muchas veces es interpretada como justicia divina. Existen una serie de creencias populares que reafirman esta idea de un mundo justo. Citamos dos ejemplos que dan cuenta de esta extendida creencia: Si alguien sufre algún tipo de incidente mal afortunado, la creencia popular tiende a ligarlo a las posibles malas acciones de esa persona. Tal como reza el viejo dicho: *“Dios castiga, pero no a palos”,* o *“Dios aprieta, pero no ahoga”.* O la canción infantil con la que iniciáramos esta tesis⁶⁰ que nos muestra como los desobedientes reciben su castigo, aunque éste no parezca emanar de ninguna fuente concreta. Tanto el dicho popular como la canción infantil que hemos mencionado a modo de ilustración tienen como objetivo dar cuenta de la existencia de este *más allá*, sugerir la existencia de *ese alguien* o de *ese algo* que está sobre nosotros, que nos vigila y juzga constantemente. Se juega con esta ambigüedad, ese algo indefinido, que algunos interpretan como Dios y otros como destino o

⁶⁰ Este es un claro ejemplo de *descubrimiento por serendipia*. En URMENETA (1993), en nuestro estudio etnográfico sobre la enseñanza de la obediencia en la escuela, justo en un momento en que la investigación parecía estancada, cuando buscábamos la pieza del rompecabezas que diera sentido a las demás, vino a nuestra memoria la siguiente canción infantil: *“Un conejito muy regalón / de colita blanca como el algodón / su mamá le dijo oye conejín / no vayas al bosque en monopatín / el conejo tonto desobedeció / y su cola blanca pum se rasmilló”.* Esta breve estrofa nos permitió ver a los cuentos infantiles de los libros de texto, uno de los tantos materiales que incluimos en nuestro análisis, desde la perspectiva de la reificación, que más tarde nos conduciría al tema central de esta tesis: el *panóptico simbólico*.

azar, y con *la idea de la probabilidad*. Se trata de cosas reales, cosas que pueden pasar. No se trata de eventos insólitos como el que nos presenta el cuento maravilloso, sino que de algo posible, aunque sea improbable. Ésta es precisamente la forma de operar de la justicia inmanente: jugar con este *mundo de lo posible*. Nadie se encuentra libre de este tipo de vigilancia. No se trata de cosas fantásticas y que sabemos claramente que no existen como las brujas, los ogros o los magos; tampoco se apela a figuras divinas concretas como ángeles, espíritus o dioses, aunque de alguna manera su presencia se presiente. Se trata de algo que puede pasarle a cualquier persona y en cualquier momento. Pertenece al *mundo de lo real*. Aunque un mundo de lo real que se encuentra sostenido por este halo suprasocial. Este mismo análisis sería aplicable al caso de los sueños y viajes mágicos.

Esta mezcla cuidadosamente casual entre realidad y justicia inmanente o sueño da origen a un *proceso sutil de reificación de la realidad social*, es precisamente este el problema que nos ocupa aquí. Es en este punto en donde llegamos al hecho que nos interesa destacar: Si bien es cierto que hemos definido como reificación a los cuentos en los que intervienen *agentes externos personales* (figuras divinas, animales, magos, etc.), *agentes externos impersonales* (justicia inmanente y casos de salvación) y los cuentos basados en sueños o viajes mágicos, creemos que es oportuno aquí hablar de *grados de reificación*. A nuestro entender, un cuento que utiliza *agentes externos personales*, como por ejemplo los animales con habilidades especiales, es mucho menos reificador de la realidad social que un cuento que utiliza con este mismo fin el sueño o la justicia inmanente. Si bien el esquema es idéntico: ligar la norma a una figura externa a la comunidad y por tanto suprasocial, en el primer caso la narración se sitúa claramente en el *mundo de lo ficticio*, o a lo menos de lo insólito, en cambio en el segundo caso el relato juega con la *posibilidad de lo real*, algo que podría estar a la vuelta de la esquina de nuestras vidas. Nos parece obvio que *el grado de reificación*

en este segundo caso es mucho mayor. Cabría preguntarse entonces por el efecto de esta diferente gradación de reificación de la realidad social en los lectores/as. En el primer tipo de reificación, los niños/as pueden llegar a interpretar que la realidad social se halla ligada de alguna manera a un mundo mágico, divino o natural; pero suponemos que pueden en algún momento dudar de su existencia. En el segundo caso, en cambio, esas puertas se cierran. No ocurre nada raro, nada insólito, nada que no tengamos motivos para creer, por tanto se trata de algo que pertenece claramente al *orden de lo real* y que puede alcanzarnos en cualquier momento. El poder reificador y de control social de este segundo tipo de cuentos es muy superior al de los primeros, por tanto suponemos que sus efectos deben ser más profundos en los sujetos lectores/as.

Nos encontramos entonces con dos tipos de cuentos reificadores, ambos con estructura panóptica, aunque de naturaleza diferente. Existe una cierta discontinuidad entre uno y otro tipo de cuentos. Es aquí donde llegamos a nuestra inquietud, aquello que nos saca de los límites de nuestro estudio actual y nos abre a nuevas líneas de investigación. Nos preguntamos: *¿Existe o no una correspondencia entre esta discontinuidad y la que hemos mencionado más arriba entre cuentos maravillosos y cuentos realistas?* Suponemos, y todo lo que escribimos a continuación son hipótesis a comprobar, que: junto con el *proceso de infantilización* de los cuentos que separó y opuso a los *cuentos maravillosos* y los *cuentos realistas*, se dio también un proceso de transformación histórica de la forma que adquiriría el *panóptico simbólico* en los cuentos infantiles predominante en cada época. Creemos que en la época premoderna, propia de los cuentos maravillosos, predomina un tipo de panóptico simbólico basado en agentes externos personalizados (figuras divinas, animales, magos, etc.); mientras que en la época moderna, en la que explotan los cuentos realistas de 'niños como tú', predomina en cambio un panóptico simbólico basado en agentes externos impersonales.

Asistiríamos a un *proceso de despersonalización del panóptico simbólico* y a una *radicalización del proceso de reificación* que de éste emana. Obviamente, esto nos implicaría pensar en una *genealogía del panóptico simbólico*, la que además deberíamos situar dentro del marco general de la historia social. Creemos probable que *la forma impersonalizada del panóptico simbólico haya coincidido con el proceso de modernización*, el paso de una sociedad tradicional centrada en la comunidad a una sociedad moderna centrada en el individuo, que dio origen también a un proceso de *despersonalización del poder* (paso del poder soberano al poder reticular) y que se manifestó de manera tangible en los *panópticos arquitectónicos*.

En el caso de la literatura infantil o infantilizada creemos que también se produjo un proceso de despersonalización: el paso del uso de agentes externos personalizados al uso de agentes externos impersonalizados. Creemos que, y esta es *nuestra hipótesis: la aparición y posterior imposición de los cuentos infantiles realistas de “niños como tú” viene acompañada de una transformación del panóptico simbólico, que comienza a utilizar agentes impersonales*. Pensamos, y esto es lo que habría que comprobar mediante una investigación específica sobre este tema, que en los cuentos moralizadores con MDCI de la época realista predomina la intervención de la justicia inmanente y de los sueños como forma de resolver el conflicto normativo; creemos también que hay una suerte de discontinuidad histórica y que los cuentos anteriores a este período, incluidos los de tradición oral, predominaba el otro tipo de panóptico simbólico. Esto obviamente no quiere decir que se haya producido un desplazamiento de un tipo de panóptico simbólico por otro, pero sí que se ha producido una *transformación en la forma de reificar la realidad social* que utilizan los cuentos y que es preciso tener en cuenta. Tal como afirmamos más arriba, en ambos casos se trata de reificación, pero su grado es diferente. Ya hemos mencionado nuestras aprehensiones respecto a la forma de reificación de la realidad que

comporta la justicia immanente o los sueños, que son muchos más efectivos a la hora de mezclar cuidadosamente realidad con una ficción posible, que cabe, por tanto, dentro de nuestro horizonte de realidad. Este tipo de cuentos, en los que no se utilizan elementos maravillosos, que tanto preocuparon a los antiguos pedagogos, son muchos más reificadores de la realidad social que los cuentos fantásticos. Creemos que este *cambio* en la forma del panóptico simbólico es significativo y que está asociado con las **nuevas formas de poder y control social** que comienzan a desplegarse en la sociedad moderna y que alcanzan su versión más radical en la fase de modernidad avanzada (entendida por algunos como postmodernidad). **Nuestra hipótesis plantea que: mientras en la sociedad premoderna predominaban los cuentos con agentes externos personalizados, las sociedades modernas y postmodernas tienden a la despersonalización de los agentes.**

Si en la sociedad premoderna el poder se halla centralizado en la figura del soberano, y en la sociedad moderna el poder circula entre los cuerpos en una puntillosa red que permite prolongar la mirada de los expertos sobre sus sujetos de control, en la sociedad de modernidad avanzada, esta red se fragmenta y multiplica, erigiendo múltiples espacios de vigilancia, cada vez más imprecisos e impersonales. Múltiples ojos de poder, sin ningún núcleo. Alguien o algo vigila al otro lado, pero ni siquiera se puede identificar esa mirada con la de los expertos, pues éstos también han caído tras la purga de la crítica postmoderna. Esta transformación del poder no implica necesariamente un aumento de la libertad. Nuestra sociedad sigue siendo, en gran medida, bastante uniforme, y como dijera FROMM (1993) seguimos dentro del rebaño bajo la directriz de una autoridad anónima, cada vez más difícil de definir, que nos marca sutilmente el camino a seguir. La falta de un centro, de un metarelato articulador, intensifica la sensación de incertidumbre y riesgo, de naufragar por la vida sin un rumbo fijo. Tal como señala BECK (1998 y 2002) nuestra vida actual se halla atravesada por la amenaza perenne del

riesgo. Un riesgo que nos ataca desde múltiples e incontrolables frentes, que si bien se nos presenta como impreciso, percibimos como inminente; justo ahí, a la vuelta de la esquina, esperándonos, asechándonos. Un riesgo que abarca todas las esferas de la vida social: nuestra seguridad económica y laboral, nuestra salud, nuestra afectividad, etc. Debido a esta sensación, tan postmoderna, de ir a la deriva, muchas personas buscan desesperadamente algún tipo de ancla. SENNETT (2000) nos comenta el caso de Rico, un joven que representa el prototipo de estos tiempos, quien, literalmente, siente que su vida está naufragando. Rico intenta encontrar esa ancla en valores absolutos, ideas inmutables en un mundo demasiado cambiante:

“Cuando nos retiramos a fumar en la cola del avión, me señaló que antes era liberal, en el generoso sentido americano de preocuparse por los pobres y comportarse bien con las minorías, como los homosexuales y los negros. La intolerancia de Enrico hacia los negros y extranjeros avergonzaba a su hijo. No obstante, desde que empezó a trabajar dice que se ha vuelto un “conservador cultural”. Al igual que la mayoría de la gente de su edad, detesta a los parásitos sociales, encarnados para él en la figura de la madre a cargo de la beneficencia, que se gasta en alcohol y drogas los cheques del Estado. También cree sin concesiones en los criterios draconianos y fijos de comportamiento en comunidad, como opuestos a esos valores de “educación liberal de los hijos” que son el paralelo a la reunión abierta en el trabajo” (SENNETT, 2000: 26)

El problema tal como señala SENNETT radica en la pérdida de la confianza, propia de este mundo postmoderno. La incertidumbre no se nos presenta bajo la forma de la coyuntura, sino como rutina, normalidad. Existe sin la amenaza de un desastre histórico, y se halla incorporada a las prácticas cotidianas del nuevo capitalismo. Nada a largo plazo. Nada fijo. Ningún centro. La pregunta que nos plantea SENNETT es: *¿Cómo podemos construir un relato biográfico coherente en medio de múltiples microrrelatos dispersos? ¿Cómo encontrar anclas que no impliquen, necesariamente, mayor intolerancia y cerrazón cultural?* SENNETT señala que la solución a este problema pasa por la recuperación de la confianza, el compromiso y la responsabilidad mutua, como bases para la

construcción del nosotros y de la comunidad. La experiencia del riesgo perenne o de la incertidumbre como normalidad, puede conducirnos a la exacerbación de los valores absolutos, una búsqueda desesperada de simplificar un mundo demasiado complejo e inabarcable. Los medios de propaganda (CHOMSKY, 1995) simplifican el mundo y fabrican consenso, invitando a las personas a adherirse acríticamente al nuevo orden mundial, en el que se clasifica a grupos y comportamientos sociales bajo parámetros absolutos e inmutables: buenos-malos, racionales-irracionales, occidentales-no occidentales, moderados-extremistas, etc. Los medios de propaganda infantilizan una audiencia adulta deseosa de evadirse de la absorbente realidad cotidiana y mantenerse en una inconsciente adolescencia:

“Ante este panorama, muchos de los preceptos de la psicología evolutiva canónica que asientan la madurez sobre las bases del sometimiento a la realidad y la contención de la fantasía, quedan totalmente obsoletos (Gili, 2001:16) 97. Todo es importante y banal al mismo tiempo, puesto que la realidad en sí misma carece de identidad. Lo saben los diseñadores de moda, capaces de embutir prendas minimalistas sobre cuerpos que ya no se ocultan, los tours operators que ofrecen aventuras y experiencias organizadas para que los adultos se entretengan, jueguen o se diviertan... (Rifkin, 2000) 98; lo vimos en el cine cuando se nos revelaba el diario amoroso de una adolescente de 35 años 99; y lo han aprendido los políticos, que sin pudor reducen su discurso a un cuento infantil de buenos y malos. (SOLÉ, 2005: 600)

Se puede decir que mientras la sociedad moderna infantilizó la infancia, mediante, entre otras estrategias, la creación de una literatura dirigida especialmente a este grupo etario; la postmodernidad o modernidad avanzada está infantilizando a toda la sociedad a través de los medios de propaganda. Tal como señala SOLÉ (2005) citando a GILI (2001):

“La infantilización de la sociedad viene también de la mano de una sobresaturación informativa que empieza ya desde la cuna y que adapta su discurso a la modalidad para todos los públicos. Pasados todos por el mismo rasero, la sociedad global está sometida a las maquinaciones de un poder devastador que en este caso no utiliza ni armas ni ejércitos, sino la mordaza de un proceso de dominación cultural que empezó por Mickey Mouse o Barrio Sésamo y continúa con Friends, Ally McBeal o Final Fantasy (Gili 2001:18)” (SOLE, 2005: 601)

El poder y el control social está adquiriendo una nueva forma en la sociedad postmoderna, mucho más radicalizada que la que describiera FOUCAULT en referencia a la sociedad moderna. La fragmentación de la red y la multiplicación de los ojos de poder, intensifican la sensación de incertidumbre y riesgo de los sujetos y los vuelve más proclives a buscar cualquier forma de orden que reduzca dicha sensación. El consenso, y nótese la paradoja, es impuesto desde los medios de propaganda. El consenso se convierte en el *nuevo opio* de la sociedad postmoderna. Ejercer resistencia, oponerse a este consenso cuidadosamente fabricado desde múltiples y aparentemente inconexos discursos, puede resultar una empresa bastante difícil. El ejemplo de la política exterior de G. W. BUSH resulta bastante ilustrativo al respecto: “*el eje del bien v/s el eje del mal*”, “*los que están conmigo y los que están contra mí*”, es la simplificación grosera en la que se ha cimentado el nuevo orden mundial tras el 11/09 y que permitió a BUSH ganar nuevamente en las elecciones presidenciales del 2004. Incertidumbre y riesgo, por un lado, y exacerbación de valores absolutos, división del mundo entre buenos y malos, en un burdo intento de simplificación, y fabricación masiva de consenso, por el otro, constituyen el marco idóneo para la transmisión de una imagen reificada de la realidad social. La creencia en la existencia de un mundo suprasocial que sostiene el orden social, la confianza en un mundo justo y la íntima sensación de que hay un algo o un alguien sobre nosotros que vela por el cumplimiento de las normas, se compenetra perfectamente con la necesidad de encontrar la certeza en un mundo plagado de incertidumbre.

Volviendo al tema que nos ocupa en esta tesis, los cuentos infantiles como dispositivos de control, nos preguntamos por las formas históricas del panóptico simbólico y su relación con las formas de poder y control social. En un estudio histórico del cuento, abriendo nuestro corpus no sólo al caso de los cuentos de los libros de texto, aunque siempre nos parezca relevante tener en cuenta esta dimensión, sino tomando como referente los cuentos en general dirigidos a la infancia, podríamos tratar de dilucidar nuestro problema y nuestras hipótesis: ¿Bajo qué formas se presenta el panóptico simbólico en las sociedades premodernas, modernas y postmodernas? ¿Cómo se relaciona la forma que adopta el panóptico simbólico con las formas de poder y control social? Tal como señalamos más arriba, ***nuestra hipótesis prevé una mayor despersonalización de los agentes externos de los cuentos infantiles en las fases más avanzadas de la modernidad. Proceso de despersonalización que coincidiría con la despersonalización y fragmentación del poder y con la multiplicación de la mirada vigilante en infinitos y dispersos ojos de poder.*** Obviamente se trata de una investigación de características muy diferentes a la que hemos presentado en esta tesis, pero que nos parece del todo sugerente, inquietante, interesante y que dejamos abierta a consideración del lector/a.