



LOS MALOS DE LOS CUENTOS

La transgresión social vista por los niños y las niñas

Dra. Ana Rebeca Urmeneta

Profesora de sociología

Universidad de Girona

Resumen

El objetivo de este artículo es introducir al lector en la sociedad vista por los niños y niñas. Se presentan las conclusiones más importantes de un estudio sobre las representaciones infantiles acerca de un importante objeto social: la transgresión. Se analizan 150 relatos escritos por niños y niñas, entre 8 a 14 años, estudiantes de diez escuelas de la ciudad de Barcelona (3 de clase alta y 7 de clase obrera). Se emplea una técnica cualitativa innovadora, consistente en un cuento inconcluso que los menores deben finalizar. A partir de los textos elaborados por los participantes, se analizan los estereotipos sociales infantiles sobre la transgresión. Las preguntas guía son: ¿Cómo explican los niños y niñas la transgresión? ¿Qué características atribuyen al sujeto transgresor? Se estudian los atributos del sujeto transgresor, la intencionalidad de su conducta y el origen de la transgresión social desde la perspectiva infantil.

Abstract

The aim of this article is to introduce the reader into society as seen by children. We present the most important findings of a research about the children's representations on a major social object: Transgression. We analyzed 150 stories written by boys and girls, from 8 to 14 years, from ten schools in the city of Barcelona (3 upper-class and 7 working-class). We employed an innovative qualitative technique, consisting of an unfinished story that children must end. From the texts they produced, we analyzed the children's social stereotypes about transgression. We wonder: How do children explain transgression? What characteristics do they attribute to the transgressor? We study characteristics of the transgressor, intentionality and causes of the violation of social norms from children perspective.

Palabras clave

Representaciones Sociales; Infancia; Transgresión Social; Imaginario Social; Investigación Cualitativa.

Key words

Social Representation, Childhood, Social Transgression, Social Imaginary, Qualitative Research.

1. Introducción

Hasta mediados de los años ochenta, la sociología se caracterizó por ser particularmente adultocéntrica (Neustadter, 1989). Como consecuencia de este sesgo, los niños y niñas fueron raramente protagonistas de la investigación sociológica (Ambert, 1986; Cahill, 1992; Johnson, 2001; Shanahan, 2007). Se relegó a la infancia a un papel eminentemente pasivo en la vida social; subestimando, de esta forma, su capacidad para interpretar, construir e influir de manera activa en el mundo social (Jenks, 1982). Se consideraba a la niñez como un mero objeto o recipiente; negando, así, su potencial como actor social autónomo. Se tendía a confundir a los niños y niñas con seres pre-sociales que debían alcanzar la adultez para ser considerados agentes sociales completos. En resumen, se creía que, para la investigación social, los niños y niñas eran más valiosos como potencial humano futuro que como seres humanos presentes (Qvortrup, 1994; James y Prout, 1990).

Los desarrollos teóricos y líneas de investigación que emergen en los años 80, agrupados bajo el nombre de Nueva Sociología de la Infancia, introducen una perspectiva renovadora en la disciplina. A juicio de algunos autores, esta corriente teórica ha supuesto un verdadero cambio paradigmático (Corsaro 1997). La infancia

comienza a ser entendida como una construcción social y cultural, fruto del proceso de interacción entre el mundo adulto y el infantil (Corsaro, 1985, 1997; Fine, 1987; Gilligan y otros, 1990). No se trata, por tanto, de un ente universal ajeno a los cambios, sino de una categoría social, i. e. un componente estructural estable e integrado en la organización de la vida social. Los niños son el centro de la investigación.

La Nueva Sociología de la Infancia se inscribe dentro de la llamada sociología de la vida cotidiana, y en correspondencia con ésta adopta una perspectiva *emic*. Se trata a los niños y niñas como sujetos, y no como meros objetos y se otorga especial importancia a su discurso social, a sus significados y a su visión de mundo. Una de sus principales líneas de investigación es el estudio de colectivos con un universo simbólico desconocido por el investigador; tales como, las minorías sociales emergentes y los grupos sin voz, tradicionalmente excluidos de la investigación social, como sería el caso de la infancia. Al disponer de unos instrumentales metodológicos abiertos y flexibles, que simulan un espacio conversacional igualitario, se propicia la toma de la palabra por parte de la persona investigada. En resumen, la sociología de la vida cotidiana busca conocer y comprender las percepciones, significados y representaciones sociales que construyen las personas acerca de su vida social. En este sentido, puede ser entendida como una sociología del conocimiento del sentido común (Canales, 1995).

Las representaciones sociales constituyen un conjunto de creencias, valores y prácticas compartidas por un determinado grupo social (Moscovici, 1985-1986). Este conocimiento no se produce individualmente sino dentro de un determinado contexto. En su interacción con los otros, el sujeto construye una imagen de sí mismo y de la sociedad en la que se halla inserto. Se trata, por tanto, de un conocimiento que los

sujetos infantiles no poseen en sus "cabezas", como si fuera el fruto aislado de su subjetividad, sino de algo que hacen y construyen socialmente en su interacción cotidiana, tanto con los adultos como con sus pares (Gergen, 1993). En cierta forma, podríamos decir que las representaciones sociales se encuentran "flotando" en las sociedades, impregnando todos los aspectos de nuestra vida social. Según Farr (1983) las representaciones sociales cumplen dos importantes funciones:

- a) Establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social.
- b) 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 social, su historia individual y grupal.

2. Objetivos e Hipótesis

El estudio de las representaciones sociales de la infancia constituye un objeto de interés sociológico y educativo de primer orden. Permite reconocer los modos y procesos que organizan el pensamiento social infantil y comprender cómo los niños y niñas construyen y son construidos por la realidad social en la que viven. El objetivo de este artículo es estudiar el pensamiento infantil sobre la transgresión social. Este conocimiento infantil delimita su sentido de pertenencia a la sociedad, establece los límites de la tolerancia a la diferencia y determina los márgenes de posibilidad y de cambio social.

Las preguntas que guían la investigación presentada en este texto son:

- a) ¿Cómo explican los niños y niñas la transgresión social?
- b) ¿Qué características físicas, psicológicas, sociales, etc. atribuyen al sujeto transgresor?

La hipótesis de investigación sostiene que los sujetos infantiles interpretan activamente la realidad social en la que se hallan insertos. Los niños y niñas construyen elaboradas teorías sobre el origen y las formas que puede adoptar la transgresión social y, en forma general, sobre cómo funciona la cohesión y el orden social. Lo anterior denotaría la existencia de un *pensamiento sociológico infantil*. Tal pensamiento no se construye individualmente, es un conocimiento colectivo, un conjunto de representaciones sociales sobre la sociedad y sus instituciones. Se trata, además, de un razonamiento autónomo, y no de un mero reflejo o derivación del pensamiento adulto. Es, por tanto, una construcción propia, fruto de la interacción cotidiana, tanto con sus pares como con el mundo adulto. El contenido representacional de este pensamiento sociológico puede ser desvelado mediante el análisis del discurso infantil.

3. Metodología

3.1 Diseño de investigación

El estudio expuesto en el presente artículo se basa en un diseño de investigación cualitativo para un nivel de análisis descriptivo. Corresponde a la fase cualitativa de un estudio mixto de carácter más amplio¹. Para la producción de datos se empleó una

¹ En dicho estudio se utilizaron tanto técnicas cualitativas como cuantitativas para la producción y análisis de la información. La perspectiva metodológica principal del diseño de investigación fue

técnica innovadora y de elaboración propia: el *Cuento Inconcluso*; presentada y analizada más adelante en esta misma sección. La información proporcionada por esta técnica fue completada mediante la realización de entrevistas informales (niños y niñas), observación no participante en aula y entrevistas semiestructuradas (tutores y tutoras, profesores y profesoras de lengua y miembros de los equipos directivos y técnico-pedagógicos de las escuelas e institutos participantes).

La investigación fue llevada a cabo en diez escuelas de la ciudad de Barcelona (España): 5 públicas, 2 concertadas² y 3 privadas. Participaron 896 niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años, estudiantes de 4º de Enseñanza Primaria (EP) y 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). El trabajo de campo fue realizado entre marzo y junio del 2001. Cada participante redactó un cuento, con sus propias palabras y en el idioma de su preferencia. Se obtuvieron 896 textos (n=896), los cuales fueron analizados mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados presentados en este artículo, corresponden al análisis de contenido cualitativo de una submuestra de 150 de estos relatos (n=150), seleccionados mediante la aplicación de un proceso de reducción de datos basado en criterios sociales, es decir teniendo en cuenta la pertenencia de sus autores y autoras a un determinado grupo social (Rodríguez Gómez y otros, 1996). A continuación se explican los criterios de selección empleados en la elaboración de la muestra y la submuestra.

la cualitativa: Ql-qt (Bericat, 1998). Los métodos fueron integrados mediante un proceso de triangulación en el análisis (Arias, 1999).

² Las *escuelas concertadas* son centros privados que mantienen un concierto con la Administración Pública que paga a sus profesores y subvenciona su funcionamiento. Se han de atener a la misma legislación, calendarios, programas y organización que los colegios públicos. Teóricamente, las etapas subvencionadas (las que son obligatorias) han de ser gratuitas. En la práctica, suelen tener ciertos costes mensuales vinculados a actividades complementarias, clases extraescolares u otros conceptos. Muchos de estos centros son católicos, aunque también los hay sin adscripción religiosa. Las instalaciones suelen ser buenas y los programas extracurriculares variados (FECYT, 2006).

3.2 Selección de los participantes y de los textos para el análisis cualitativo

Se construyó una muestra no probabilística basada en perfiles teóricos (N=896 niños y niñas). Si bien este tipo de muestreo resulta ser el más apropiado para las características de la investigación y los objetivos planteados por la misma, presenta una serie de desventajas que es preciso comentar. Este procedimiento no permite calcular el error de muestreo ni realizar generalizaciones o inferencias; por tanto, los resultados obtenidos por este estudio no son extrapolables a otras situaciones o grupos. Esta muestra no puede ser considerada estadísticamente representativa de la estructura poblacional y educativa de la ciudad de Barcelona. No obstante, permite establecer algunas tendencias generales, igualmente valiosas para la investigación.

Para la selección de las escuelas participantes, se aplicaron dos criterios de segmentación: el nivel socioeconómico de las familias (familias de nivel alto y bajo) y la ideología religiosa de los centros (escuelas católicas y laicas). Como indicador del nivel socioeconómico se empleó el índice de capacidad económica familiar (ICEF), elaborado por el Institut d'Estadística del ayuntamiento de la ciudad de Barcelona. Mediante este indicador se identificó y escogió los barrios más pobres y ricos de dicha ciudad: Nou Barris³, y Sarrià-Sant Gervasi y Les Corts-Pedralbes, respectivamente.

Para la elección de las escuelas católicas y laicas tipo, se emplearon listas especializadas elaboradas por la Generalitat de Catalunya (Departament

³ Se decidió excluir de la muestra final al barrio de Ciutat Vella, el cual además de ser uno de los más pobres de Barcelona presentaba altas tasas de inmigración el año 2001 (entre un 15% y 20%); una variable interviniente que no sería posible controlar apropiadamente. Por esta razón, se escogió a Nou Barris para representar el nivel socioeconómico bajo; el cual, a pesar de ser uno de los barrios más degradados y populares de Barcelona, presentaba en esa fecha una tasa de inmigración baja (cerca de un 5%). Los barrios seleccionados para representar a las familias de clases altas y medias-altas, Sarrià-Sant Gervasi y Les Corts, contaban ese mismo año con una tasa de inmigración un poco mayor a la de Nou Barris, entre un 5% y un 10%. Para información más detallada ver Bayona (2007).

d'Ensenyament), el Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya, y los datos proporcionados por informantes clave. De esta forma, se construyó la muestra final, conformada por 3 escuelas de nivel socioeconómico alto (una de ellas católica) y 7 de nivel bajo (2 de ellas católicas). La diferencia entre el número de escuelas participantes de uno y otro estrato se debe a las características de los centros seleccionados. Mientras las escuelas de estrato alto eran de tamaño medio o grande, las escuelas del estrato bajo, en su mayoría, eran escuelas pequeñas o medianas, con menos líneas por nivel y menos estudiantes por aula. La diferencia entre el número de escuelas católicas y laicas, se explica por razones similares. Si bien participaron sólo tres centros católicos en el estudio, este grupo de estudiantes representó más de la mitad del total de la muestra, según se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 1			
<i>Composición de la muestra</i>			
<i>Número de participantes por tipo de escuela</i>			
	Escuelas Católicas	Escuelas Laicas	TOTAL
Nivel Socioeconómico Bajo	204	149	353
Nivel Socioeconómico Alto	287	256	543
TOTAL	491	405	896

La reducción de datos, mediante la que se obtuvo la submuestra de 150 relatos para el análisis cualitativo, tuvo en cuenta las siguientes características de los participantes: género, nivel cursado (4º EP y 2º ESO), nivel socioeconómico de las familias (alto y bajo) e ideología religiosa de la escuela (católica y laica). Se procuró que cada uno de estos subgrupos tuviera una representación equitativa en la

submuestra. La elección de los textos a incluir en cada subgrupo se hizo teniendo en cuenta las anotaciones y sugerencias de análisis realizadas por la investigadora en su diario de campo, durante el proceso de construcción de la matriz de datos para el análisis cuantitativo.

3.3 Técnicas e instrumentos de investigación

El estudio de las representaciones sociales infantiles comporta tres importantes desafíos metodológicos (Rodríguez Pascual 2006):

- (a) Las limitaciones en cuanto a las capacidades cognitivas y discursivas de los menores.
- (b) La posición asimétrica que ocupa la infancia frente a la persona adulta que investiga.
- (c) La consideración social de la población infantil como un grupo tutelado, al cual sólo se puede acceder con el consentimiento previo de las personas adultas de su entorno.

Con el fin de conocer y describir el mundo social infantil, y solventar los problemas metodológicos expuestos, se diseñó para esta investigación una técnica cualitativa de carácter proyectivo: el Cuento Inconcluso. Esta herramienta de investigación ha sido probada y empleada con éxito en estudios previos (Urmeneta, 2008 y 2009) sobre la representación social infantil y adolescente de diversos objetos sociales. La técnica consistía en presentar a los participantes el *inicio de un relato en el que se exponía un conflicto normativo*: la desobediencia del personaje principal a una norma importante

para la comunidad⁴. Posteriormente, se solicitaba a los niños y niñas que escribieran un final para esa historia. Los textos obtenidos fueron analizados tanto cuantitativa como cualitativamente. En el análisis cualitativo se prestó especial atención a las formas de resolución del conflicto normativo y a las representaciones sociales infantiles en torno a la norma y la transgresión social.

El texto empleado en la introducción del Cuento Inconcluso hacía referencia a una norma relacionada con el medio ambiente, que según los docentes entrevistados constituía un tema de gran interés para los menores. Se construyeron dos versiones del instrumento: un relato ambientado en un escenario urbano (parques de una ciudad turística) y otro en un ambiente rural (bosques de una pequeña localidad)⁵. El inicio del cuento describe una situación en la que todos los miembros de la comunidad obedecen la norma de respetar y cuidar los parques de la ciudad (o el bosque), todos excepto el personaje principal. Se pide a los niños y niñas que expliquen qué sucede posteriormente con este personaje. El inicio del cuento deja deliberadamente sin definir el género y la edad del sujeto transgresor, a fin de que sean los propios menores quienes determinen estas características (para lo cual se incluyen dos preguntas abiertas a contestar, además del cuento inconcluso). La actividad fue desarrollada en una única sesión de aproximadamente 45 minutos. El análisis de los textos redactados por los estudiantes, permitió desvelar los sistemas de significación y los modelos culturales subyacentes en los textos; así como la identificación y reconstrucción de las representaciones sociales infantiles en torno a la transgresión.

⁴ Se incluye una copia de los textos empleados en el instrumento Cuento Inconcluso en el anexo de este artículo.

⁵ La acción fue situada en el pueblo o ciudad de Marimbó y sus habitantes eran los marimbós. En la versión catalana esta localidad se llamó Babalà, en donde vivían los babalins. Estos nombres no tienen ningún significado y fueron escogidos únicamente por su sonoridad, como sugerencia de los docentes entrevistados.

El Cuento Inconcluso comparte ciertas similitudes con la técnica de los *Dilemas Normativos* diseñada por Kohlberg para el estudio del desarrollo del juicio moral infantil (Kohlberg, 1992; Kohlberg y otros, 2008). No obstante, es preciso hacer notar al lector que existen importantes diferencias entre ambas herramientas en cuanto a:

- (a) su objeto de estudio (desarrollo moral vs. representaciones sociales de la transgresión),
- (b) su sustento teórico y conceptual (psicología del desarrollo vs. sociología de la norma y el control social),
- (c) sus procedimientos de aplicación (entrevista personal o grupal vs. redacción individual) y
- (d) las técnicas de análisis empleadas (interpretación psicológica vs. análisis estructural de contenido).

La técnica Cuento Inconcluso, se ajustó apropiadamente a las capacidades cognitivas y discursivas de los niños y niñas, obteniéndose textos de gran calidad y complejidad. Fue aplicada con éxito, tanto en los estudiantes de 4º de EP como en 2º de ESO, aunque con mejores resultados en este último grupo. La mayoría de los participantes desarrolló la actividad sin problemas y no necesitó aclaraciones posteriores. El *conflicto normativo* presentado al inicio del cuento dejó un margen suficientemente amplio de respuesta; lo que quedó reflejado, posteriormente, en la gran variedad de finales obtenidos. El carácter proyectivo y lúdico de la técnica permitió acortar la brecha entre la persona adulta que investiga y la infancia, como sujeto de investigación. Se procuró, en todo momento, otorgar a los menores el protagonismo de la actividad, dándoles a entender que ellos y ellas se debían adueñar del relato. Algunos participantes se entusiasmaron hasta tal punto con esta idea, que consignaron dicha autoría firmando sus trabajos. También hubo quienes decidieron

incluir dibujos alusivos a sus cuentos. En resumen, si bien el acceso a los menores tuvo que pasar, necesariamente, por la autorización de las personas adultas a su cargo (la dirección, el plantel docente y las familias), una vez superada esta primera barrera, se logró entrar en el mundo subjetivo infantil, visto desde sus propios ojos y descrito con sus propias palabras.

4. Resultados

4.1 Procedimientos de análisis

Se ha aplicado la técnica del *análisis estructural del contenido* (Hiernaux, 1977; Remy & Ruquoy, 1990)⁶ a los cuentos escritos por los niños y niñas. El propósito de esta técnica es estudiar las complejas *cadena asociativas* subyacentes en los textos y desvelar la *función* que dichas estructuras tienen dentro del sistema de representación social infantil de la norma y la transgresión social. Este análisis no se centra únicamente en la descripción de los *contenidos* de los cuentos (los temas emergentes y los conceptos empleados), sino también en cómo éstos son integrados dentro de la *estructura del texto* en secuencias de relato. A efectos metodológicos, esto supone analizar las *secuencias completas* de los relatos, y no segmentos aislados del mismo; pues es en dichas estructuras en donde se expresa con mayor claridad la concepción de la infancia sobre la transgresión y el orden social. La *unidad de análisis*, por tanto, es *el cuento en su totalidad*, y no secciones del mismo (párrafos, líneas, etc.), como podría ser el caso de otro tipo de estudios.

El análisis de los textos ha perseguido un doble objetivo:

⁶ Existen muchas otras formas de análisis estructural del cuento. Ver por ejemplo los trabajos de Greïmas (1983) y Propp (1985).

- (a) Estudiar las formas que adquiere la transgresión en los relatos de los niños y niñas y construir algunos modelos básicos.
- (b) Analizar la relación entre los modelos de representación de la transgresión (texto) y las características sociales y personales de sus autores y autoras (contexto).

Este artículo presenta los resultados referidos al primero de estos objetivos, el cual será desarrollado en las siguientes páginas. Respecto al segundo objetivo, el estudio de la relación entre texto y contexto, se realizó un análisis cuantitativo exploratorio en el que se consideraron las siguientes variables: género, año cursado (4º de EP y 2º de ESO), nivel socioeconómico de las familias (alto y bajo) e ideología religiosa de la escuela (católica y laica). No se logró establecer una relación clara entre estas variables y las formas de representación infantil de la transgresión social: los modelos encontrados, y sus respectivos subtipos, se hallan presentes en cada uno de los grupos de estudiantes analizados, sin que se aprecien grandes diferencias entre ellos. No obstante, sí se constataron diferencias significativas en la atribución de género y edad del sujeto transgresor; las cuales estarían asociadas a las variables antes mencionadas. Este resultado será comentado brevemente en las páginas siguientes. Se considera posible que un estudio cuantitativo más amplio y exhaustivo que incluyera la totalidad de los relatos obtenidos en la muestra (n=896), podría dar lugar a resultados más esclarecedores que los obtenidos en este análisis preliminar.

4.2 Formas de representación infantil de la transgresión social

Se han encontrado en los relatos de los niños y niñas una gran variedad de representaciones en torno a la transgresión social y al sujeto transgresor. Es ciertamente difícil definir modelos sencillos que puedan dar cuenta de la complejidad y diversidad de los textos que han sido analizados en este estudio. No obstante, se han podido establecer algunos patrones básicos. Estos modelos deben ser entendidos como tipos ideales, apareciendo en algunas ocasiones de manera combinada y compleja.

Se ha estructurado el proceso de análisis en torno a tres grandes cuestiones:

- (a) las características del sujeto transgresor,
- (b) la existencia o no de intencionalidad en el acto transgresor, y
- (c) las causas y motivos que dan origen a esta conducta.

En las siguientes páginas, se exponen los resultados de dicho proceso de análisis y se describen las particularidades de los modelos de transgresión hallados. Se emplearán algunos fragmentos de los cuentos para ilustrar esta explicación⁷.

El sujeto transgresor

La mayoría de los niños y niñas que participaron en este estudio, definieron el género del personaje principal como masculino (71,5%). Esta respuesta se dio con

⁷ La mayoría de los cuentos elaborados por los niños y niñas fueron redactados en catalán. Para facilitar la lectura y comprensión de los relatos se han traducido al castellano y corregido su ortografía. Se ha procurado respetar en todo momento la redacción y estructura de los textos originales.

mayor frecuencia en los relatos de los niños (91,5%) que en los de las niñas (48,5%). Es decir poco más de la mitad de las chicas describe al personaje principal como una mujer. Esta diferencia entre hombres y mujeres resultó estadísticamente significativa ($p=0,000$)⁸, y se mantiene constante con independencia del curso, edad y nivel socioeconómico de los participantes. Ahora bien, considerando sólo al grupo de chicas se encontró una diferencia importante. Los textos elaborados por las niñas de 4º de EP mostraron un mayor número de personajes protagónicos femeninos que los relatos de las chicas de 2º de ESO, mostrando una tendencia prácticamente inversa. Mientras la proporción de personajes masculinos/femeninos era en las estudiantes de 4º de EP de 40,8/59,2, en las chicas mayores era 56,3/43,7. Esta diferencia resultó estadísticamente significativa ($p=0,028$).

El sujeto transgresor fue definido por los niños y niñas mayoritariamente como menor de edad. El 61,1% de los relatos estaba protagonizado por personajes infantiles y un 27,6% por jóvenes, mientras que sólo un 8,8% de los textos hacía referencia a adultos y un 2,5% a ancianos. Estos datos indican que los cuentos escritos por los niños y niñas tienen en gran medida un contenido de carácter iniciático. Los relatos muestran el proceso a través del cual el personaje principal alcanza la mayoría de edad; hecho que es relacionado por los menores con el acatamiento de la norma. Esta tendencia a utilizar personajes menores de edad se mantiene en todos los grupos de estudiantes analizados, aunque con algunos matices. Se hallaron diferencias significativas entre los estudiantes de nivel socioeconómico alto y bajo. Si bien en ambos estratos predominaban los personajes menores de edad, la proporción de personajes infantiles y jóvenes era notablemente diferente. El 69,1%

⁸ Valor p obtenido mediante la aplicación de la prueba de Xi-cuadrado ($n=150$).

de los textos de los estudiantes de estrato alto eran protagonizados por niños o niñas, mientras que este porcentaje disminuía en el caso de los estudiantes de estrato bajo a un 50,3%, adquiriendo una importancia mayor los personajes jóvenes (33,3% frente al 23,3% hallado en el estrato alto). Esta diferencia en las distribuciones de las edades de los personajes principales según el nivel socioeconómico de los menores resultó altamente significativa ($p= 0,000$).

Lo anterior podría indicar que el contenido iniciático del cuento tendría una mayor fuerza en los estudiantes de estrato alto. Se trataría de dos formas de representación de la iniciación: el paso del niño al joven y el paso del joven al adulto. El análisis cualitativo de los textos reveló que el primer tipo de transición se hallaba ligado a la familia. En estos casos la trasgresión era entendida como una suerte de travesura o gamberrada. En el segundo tipo, en cambio, la trasgresión era representada generalmente como desadaptación. Esta desadaptación adquiría formas diversas como la enfermedad o la marginación social, temas que serán tratados un apartado posterior.

No se han hallado en los cuentos escritos por los niños y niñas referencias claras a la condición socioeconómica, la etnia, la nacionalidad u otras características sociales del personaje principal. Tampoco se ha encontrado una tipología física característica del sujeto transgresor. Es probable que los relatos sean menos explícitos respecto a estos atributos debido a que no se incluyeron preguntas específicas sobre este tema en el instrumento Cuento Inconcluso, como sí se hiciera con la edad y el género del personaje.

El análisis cualitativo de los cuentos revela que los menores representan al sujeto transgresor como una persona muy diferente a las demás. La trasgresión se asocia a

la idea de otredad. La norma es concebida en los relatos infantiles como el fundamento primordial de la comunidad, aquello que nos cohesiona como nosotros y nos proporciona una identidad propia y diferenciada⁹. La transgresión, por su parte, es entendida como la destrucción del contrato social, y es representada en los relatos por la figura del *otro*, la persona diferente. Esta concepción de la transgresión no sólo se asocia a la idea de ruptura. Los cuentos escritos por los menores indican que ésta cumple también una importante función social: la legitimación de las normas. El siguiente cuento es un ejemplo de dicha función. En él se presenta una situación bastante singular: la violación de una norma particular que conlleva al desmoronamiento de todo el sistema normativo.

Ellos [los amigos del protagonista] le dijeron que si él podía ser malo por qué los demás no podían ser[lo]. Saiwa salió corriendo y vio que el cartero cambiaba las cartas de sitio, el director tiraba globos de agua por la ventana, los abuelos escupían a los niños... etc. Saiwa corrió al parque y recogió todo lo que estropeó y al verlo la otra gente empezó a pedir perdón y a arreglarlo todo, así la ciudad volvió a su estado natural. (Hombre, 13 años, Escuela Católica, Nivel Socioeconómico Bajo).

En este relato la transgresión representa la ruptura del contrato social, la disolución del lazo que mantiene la cohesión social. La norma representa abstractamente el bien, la garantía de que si tú eres bueno, todos los demás serán buenos. La transgresión implica la disolución de esta garantía. Cuando se rompe el lazo que ata a los individuos al bien, éstos son arrojados al caos y a la arbitrariedad: si uno de ellos es

⁹ Se han hallado tres formas de representación de la norma en los relatos infantiles: la norma como fundamento de la identidad y la pertenencia a la comunidad, la norma como salvaguarda del bien común y la norma como forma de racionalidad y madurez (Urmeneta, 2009). Por razones de espacio no es posible exponer aquí las características de dichos modelos.

"malo", todos tienen derecho a serlo, no hay nada que los obligue, el contrato social ha sido disuelto. Sólo cuando el personaje transgresor retorna a la norma, cuando acepta hacer su parte y cumplir con las expectativas sociales fijadas en él, la comunidad vuelve a su estado natural. Este cuento muestra cómo en algunos niños y niñas existe una comprensión monolítica de la norma. Los menores se representan las normas como un todo indisoluble: si se rompe una regla particular se rompe todo el sistema normativo. Por esta razón, el caos normativo derivado de la transgresión supone un atentado contra toda la comunidad y el orden social, que, tal como señala el autor, representa el estado natural de la sociedad.

Los relatos infantiles analizados presentan una notable correspondencia con la idea de funcionalidad del delito descrita por Durkheim (2001). Coincidiendo con los planteamientos de este autor, se observa en los cuentos de los menores que el efecto de distinción, categorización y aislamiento de las conductas consideradas como transgresoras, reafirma a toda la sociedad y a su centro ideológico básico, definido como Lo Sagrado (Durkheim, 1982). Este núcleo social permite diferenciar a los individuos adaptados de los desadaptados. De esta manera, se conforma un centro homogéneo y cohesionado en torno a la noción del nosotros; cuyo opuesto es la periferia, siempre más heterogénea y disgregada, y que se expresa en forma patente en la incertidumbre y el miedo al otro, aspectos claramente reflejados en los relatos infantiles.

La distinción entre nosotros-buenos y los otros-malos es una estructura que tiende a repetirse en los textos escritos por los menores. Dicho antagonismo se construye en torno a dos grandes ejes: uniformidad vs. diferencia e interior vs. exterior. La identidad se erige sobre un nosotros cerrado, donde cualquier tipo de divergencia es rechazada y estigmatizada por el grupo. En muchos de los cuentos escritos por los

niños y niñas, la identidad es entendida como uniformidad y en ella no hay cabida para la diversidad. En el siguiente texto, la autora narra cómo la protagonista intenta no ser diferente a los demás.

Ese día la Raquel no sabía qué hacer. Entonces estuvo pensando toda la noche y pensó que tenía que hacer como todos los otros babalins. Le costó mucho conseguir ser como los otros, pero lo consiguió. Finalmente, todos los babalins estaban contentos porque Raquel era como ellos. (Mujer, 10 años, Escuela Católica, Nivel Socioeconómico Alto. Traducido del catalán)

La persona diferente, en estos relatos, sufre un proceso de transformación, muchas veces penoso, tras el cual adapta su conducta a los requerimientos de la norma y se reintegra a la comunidad. El otro es vinculado en los relatos infantiles a las ideas de mal (a veces como resultado de algún tipo de posesión maligna), incivilidad, irracionalidad, anormalidad (producto de un defecto físico, mental o de carácter). En casos extremos, el estigma de la diferencia, soportado por el sujeto transgresor, es de tal magnitud que no se da cabida en el relato a ningún tipo de final reconciliador. El personaje es expulsado para siempre o es condenado a muerte. El castigo en este caso es permanente, y no existe posibilidad de retorno a la norma y a la comunidad. En el siguiente relato, el autor describe cómo la comunidad elimina la disidencia.

Suplicó que no le hiciesen nada y [dijo] que se iría, pero ellos lo ataron a una hoguera junto con todas las otras víctimas [del protagonista, Ambrosio]. Gracias a eso aquella tribu pudo abonar las plantas con las cenizas del diferente Ambrosio. Esta historia está basada en hechos reales. (Hombre, 13 años, Escuela Laica, Nivel Socioeconómico Alto. Traducido del catalán)

¿Víctimas o agresores?

Se han encontrado dos modelos de transgresión claramente diferenciados. Por un lado, una concepción que gira en torno a la idea de *anormalidad e irracionalidad*, en la que se presenta al sujeto transgresor como una víctima incomprendida por la sociedad. Y, por el otro, una representación basada en la noción de *incivilidad*, donde el sujeto transgresor es descrito como un agresor que atenta contra el núcleo social. La principal diferencia entre estos dos modelos de representación radica en la intencionalidad atribuida a la acción transgresora.

Los cuentos escritos por los niños y niñas otorgan gran importancia a los motivos e intencionalidad del transgresor. El análisis de estos textos indica que los menores valoran de manera distinta al transgresor según si su conducta es considerada involuntaria (o accidental) o si se entiende ésta como un acto intencional. En el primer supuesto, los niños y niñas eximen, hasta un cierto punto, a este sujeto; no se le responsabiliza por su comportamiento y se le presenta más como una víctima que como una persona culpable. En el segundo, en cambio, el transgresor es visto como un agresor, una persona que se comporta de manera incívica y que viola el equilibrio de la comunidad; es culpable y, por tanto, debe ser castigado.

Esta distinción entre víctima y agresor se halla a su vez asociada a la oposición entre pasividad y actividad. En los cuentos en que se define al protagonista como víctima, la transgresión no se presenta como una elección personal, sino como el resultado de unas determinadas circunstancias que impelen al sujeto a actuar de dicha manera. El sujeto transgresor suele ocupar en estos relatos un papel más bien pasivo y se otorga gran protagonismo a otros personajes, especialmente a los que intervienen en la resolución del conflicto derivado de la transgresión de la norma

(familiares, amigos, alcaldes, policías, ángeles, dioses, animales, etc.) Las circunstancias que afectan al sujeto y que, de alguna manera, dan origen a la transgresión, también ocupan un papel destacado en el relato. Éstas pueden adoptar diversas formas: enfermedad mental o locura, adicción a drogas o alcohol, aislamiento social, ignorancia, posesión mágica o diabólica, etc. Se trata en la mayoría de casos de una influencia externa y ajena, que puede llegar a actuar de manera opuesta a los deseos del protagonista e incluso sin que él o ella sean conscientes de lo que están haciendo. El siguiente cuento es un ejemplo de la pasividad del sujeto transgresor en este tipo de cuentos.

A Tina no le agradaban las flores ni las plantas ni nada de la naturaleza porque un Demonio que se llamaba Satanás le hizo un hechizo. El demonio cogió a Tina y le hizo beber una poción mágica que había preparado para que no le gustara la naturaleza. Los babalins de Babalà querían que el demonio deshiciera el encantamiento. Al cabo de diez años se pasó el efecto del hechizo y todo volvió a ser como antes. (Mujer, 9 años, Escuela Laica, Nivel Socioeconómico Alto. Traducido del catalán)¹⁰.

En este relato se explica cómo la transgresión es el resultado de un maleficio y no de una elección personal. Se puede apreciar cómo el personaje central del relato no es la protagonista, sino el demonio que la ha hechizado y llevado a transgredir la norma de la comunidad. Tanto la transgresora como los miembros de la comunidad (babalins) son relegados a un segundo plano. El texto se centra en la descripción de las acciones de este personaje, más que en los de la supuesta protagonista.

¹⁰ Dada su corta extensión, se ha incluido en esta cita la totalidad del cuento y no sólo un fragmento del mismo.

A diferencia del caso anterior, en los cuentos en los que se define al protagonista como un agresor, la transgresión es presentada como un acto deliberado, el resultado de una opción individual. El sujeto es descrito como una persona que, conscientemente, decide violar la norma y atentar contra la comunidad y los principios que la sustentan. Si en el tipo de cuentos anterior, el transgresor era presentado como una víctima y de cierta forma se nos llamaba a la empatía, a la identificación con el personaje principal, los cuentos de este modelo producen un efecto contrario. Los autores y autoras se esmeran en describir al transgresor como un personaje desagradable, como el "malo de la película", alguien culpable que merece ser castigado y que debe enmendar su conducta. En el siguiente fragmento el transgresor es presentado como una persona violenta. El texto posterior (no incluido en esta cita) narra el arrepentimiento y transformación del personaje.

Carlos se fue a dar una vuelta [y] a romper árboles y vio una joven guapa y bella chica que estaba dando de comer a un pobre animal herido. Carlos se dirigió a ella y le dijo "¿por qué les das de comer?", ella le miró y le dijo que estaba mal herido pero él le contestó con mala leche y le pegó. No le des de comer (plas) él pegó tal ostia que ella se puso a llorar y se fue corriendo. (Mujer, 14 años, Escuela Laica, Nivel Socioeconómico Bajo).

En este tipo de relatos, el sujeto transgresor ocupa un papel activo y principal en el texto. Aunque concurren a la escena otros personajes, estos no menguan el protagonismo de esta figura. El transgresor es dueño de sus actos y no se halla sometido a influencias externas. Como se verá en la sección siguiente, el origen de la transgresión es habitualmente interno. Suele deberse al egoísmo, al menosprecio y falta de respeto por los demás, al deseo de poder, o simplemente a un afán destructor.

El origen de la transgresión social desde la perspectiva infantil

Los cuentos analizados revelan que para el pensamiento infantil, la transgresión social no tiene un único origen. Los niños y niñas incluyen en sus textos causas y motivos muy diversos sobre el cómo y el porqué ocurre este tipo de conducta. Teniendo en cuenta el grado de externalidad de la fuente de la transgresión, se puede clasificar las explicaciones dadas por los niños y niñas en tres grupos de causas: externas, neutras e internas.

En el *primer extremo*, se hallarían los cuentos que atribuyen el origen de la transgresión a un factor completamente externo al sujeto. Se trata del tipo de textos más numeroso y de mayor diversidad y riqueza cualitativa. Se han hallado tres tipos de fuentes externas: la enfermedad, la posesión mágica-demoniaca y la marginación social. La transgresión es entendida en este tipo de cuentos como una forma de *anormalidad*: el sujeto transgresor se halla fuera de su estado natural y de las condiciones que le son inherentes. El sujeto transgresor se ve afectado por algún tipo de tara, física, mental o del carácter que incide negativamente en su comportamiento. Enfermo, poseído o frustrado por su aislamiento social, este personaje se ve impulsado a la violación de la norma, a menudo contra su voluntad y sin que medie en ello su consciencia. Se trata en los tres casos de un sujeto pasivo, una víctima, que requiere la actuación de otros agentes, internos (miembros de la comunidad) o externos (personajes ajenos a ésta), para superar o curar la anormalidad que padece y, de esta forma, poner fin a la verdadera causa de la transgresión social. La enfermedad, la posesión y la marginalidad social son caracterizadas en los relatos de la siguiente forma:

- (a) Las enfermedades causantes de la transgresión social son descritas como dolencias físicas (fiebres, tumores, etc.), adicciones (alcoholismo,

drogadicción, etc.) o trastornos mentales (fobias, manías, etc.)¹¹. La curación es llevada a cabo por expertos. Los niños y niñas incluyen en sus relatos a especialistas tales como médicos, psiquiatras, psicólogos, etc. A continuación, se incluye el fragmento de un cuento para ilustrar la asociación entre transgresión y enfermedad:

[...] La junta pidió ayuda a psiquiatras para ver si el comportamiento de Luis Alberto era normal. Al pasar el año, el alcalde informó a los ciudadanos que Luis Alberto ya no estaba entre nosotros. Muchos por no decir todos se alegraron. Pasaron los días y Luis Alberto que estaba en un psiquiátrico en las montañas se iba recuperando [...] (*Mujer, 14 años, Escuela Católica, Nivel Socioeconómico Bajo*).

- (b) La posesión mágica-demoniaca constituye el grupo más numeroso de este modelo. El origen de la transgresión social se hallaría en estos casos en algún tipo de encantamiento o en la dominación del protagonista por parte de una entidad maléfica. La curación del personaje transgresor, y con ella su reintegración a la norma, se obtiene:
- En forma espontánea y sin que sea necesaria la intervención de un personaje concreto, por ejemplo como producto de un golpe, la caída de un rayo o simplemente del paso del tiempo y con éste del maleficio.

¹¹ Algunos de los términos técnicos utilizados aquí, como por ejemplo fobia o manía, han sido inferidos a partir del análisis de los cuentos. No aparecen con estos nombres en los relatos infantiles. Si bien los niños y niñas describen con bastante detalle las características de las dolencias que afectan al personaje principal, son bastante ambiguos a la hora de nombrarlos. Suelen referirse a estos como "el problema", "esos problemas", etc.

- Tras la intervención mágica o divina de un agente externo al sujeto y a la comunidad que ha dictado la norma¹², mediante un complicado ritual o bien simplemente por un toque mágico (por ejemplo, el de una varita).

A continuación se presenta el fragmento de un cuento, en el que se puede observar la asociación entre transgresión y curación mágica.

El John vio a una viejita que estaba hablando con Jesús, se escondió y escuchó: Jesús, haz que la gente cuide la naturaleza y no sea un cochino que destroza parques. El John sintió una cosa extraordinaria y comenzó a pensar que él hacía algo muy malo [...] Acababa de sentir un impulso por ayudar a la naturaleza y comenzó a recoger las trampas de ardillas, a liberar los pájaros, a limpiar los parques [...] (Hombre, 10 años, Escuela Católica, Nivel Socioeconómico Alto. Traducido del catalán).

- (c) En los cuentos en que se asocia la transgresión a la marginación social, el personaje protagónico es descrito como una víctima incomprendida por su comunidad. Se trata de personajes solitarios, aislados e incomprendidos que buscan en la transgresión la oportunidad de ser queridos por los demás. La transgresión es una forma de hacerse oír, un grito desesperado que busca llamar la atención de una comunidad que ha victimizado al protagonista. La anormalidad funciona como un estigma, que separa al transgresor de la comunidad. Esta marca negativa puede provenir de diversas fuentes:
 - a. físicas (aspecto diferente, e. g. ser un vampiro),
 - b. psicológicas (e. g. ser demasiado tímido) o

¹² El mago, curandero, etc. que cura al personaje transgresor suele ser un personaje extranjero, ajeno a la comunidad.

- c. sociales (no responder a las expectativas de rol, e. g. no ser femenina; hallarse en una situación discriminatoria, e. g. ser huérfano o extranjero; etc.).

A continuación se incluye un fragmento de cuento que ilustra la asociación entre desadaptación, marginación y transgresión social.

Javi comenzó a hacer más y más destrozos. Pero, más que hacerlo por diversión, lo hacía para que alguien hablase de él, le hiciese algo de caso... él se sentía solo. [...] De ser rebelde, sin piedad pasó a reflexionar, a vivir las cosas importantes de la vida [...] Javi tiene ahora lo que nunca había tenido: amigos, familia, algo por hacer... Javi ahora es feliz. (Hombre, 13 años, Escuela Católica, Nivel Socioeconómico Alto. Traducido del catalán).

En un *lugar intermedio*, se encontrarían los cuentos en los que el origen de la transgresión no es ni externo ni interno, sino neutro. Este sería el caso de los relatos en los que la ignorancia o la irracionalidad del personaje principal son las causas de su conducta transgresora. Al igual que en el caso anterior, en este tipo de cuentos, el sujeto transgresor es presentado como una víctima, aunque de forma menos dramática que en los textos incluidos en el modelo de anormalidad. No se trata ni del malo ni del incomprendido, simplemente del ignorante.

La racionalidad ocupa un lugar central en estos relatos, es el hilo conductor del texto. Los transgresores son irracionales, son sujetos que razonan incorrectamente y que desconocen el sentido de la norma y las consecuencias de su desobediencia. La ignorancia es la base de esta irracionalidad y, por tanto, de la transgresión. La explicación de la norma y la utilización del diálogo son las herramientas

fundamentales para la resolución del conflicto normativo. En estos cuentos, el protagonista dialoga con otros personajes (internos o externos a la comunidad) y de esta forma adquiere el conocimiento que necesita y reflexiona acerca de su conducta. En otros casos, menos frecuentes, el personaje realiza este proceso por sí mismo, sin la ayuda de otros agentes. El personaje se retrae voluntariamente de la comunidad, y en un diálogo interno consigo mismo, evalúa su comportamiento y llega a la conclusión de que está equivocado.

Se plantea una oposición entre el castigo y el diálogo. El castigo es ineficiente, no permite resolver el conflicto porque no ataca su verdadero origen, la ignorancia. El castigo simplemente impone por la fuerza la obligación de obedecer la norma comunitaria. El diálogo, en cambio, desactiva el conflicto desde dentro, al atacar su núcleo. El diálogo permite al protagonista adquirir el conocimiento del que carece y reflexionar sobre los motivos que lo han llevado a la transgresión. No se trata únicamente de un proceso de conformidad. La norma no es simplemente acatada de manera acrítica, sino aceptada desde la convicción y el razonamiento individual. Tras el diálogo y la reflexión, el personaje comprende el sentido de la norma. La norma tiene ahora un fundamento racional, y no se presenta al sujeto como mera arbitrariedad e imposición.

A continuación, se incluye el fragmento de un cuento que ilustra la asociación entre irracionalidad, ignorancia y transgresión:

[...] Julia vio a Marc [el protagonista], tirando basura por el bosque. De inmediato le llamo la atención. Le dijo: -Pero ¿qué haces? Estás incumpliendo una de las mejores leyes del mundo. Es que no te gusta la naturaleza, es una de las cosas más valiosas que tenemos, y tú la estas

destrozando y desperdiciando. Marc se quedó sorprendido, nadie le había hecho reflexionar de esa manera. Los demás si le veían hacer eso, le castigaban de alguna manera [...] (Mujer, 13 años, Escuela Católica, Nivel Socioeconómico Alto).

Finalmente, en el *extremo opuesto*, se encuentran las causas internas de la transgresión. Esta forma de representación de la transgresión muestra una visión completamente diferente del transgresor. Este personaje es presentado como un agresor, una persona que atenta contra la comunidad y los principios que la sustentan. Si en los cuentos anteriores, el transgresor era una víctima y en cierta forma se invitaba al lector a la empatía, a la identificación con el personaje principal, los cuentos de este modelo producen un efecto contrario. Los niños y niñas se esmeran en presentar al transgresor como un personaje desagradable, como el "malo de la película", alguien culpable que merece ser castigado.

Se han hallado dos grandes tipos dentro de este modelo: el gamberro y el destructor. Ambos coinciden en la representación del transgresor como un agresor, pero se diferencian en la forma en que se concibe esta agresión y en el cómo ésta afecta a la comunidad. En el primer grupo se asocia la figura del transgresor con la idea de travesura. Este tipo de cuentos narran la historia de personajes infantiles, los protagonistas son siempre niños o niñas. El segundo modelo, en cambio, se centra en personajes adolescentes o adultos y concibe la transgresión como una afrenta a la comunidad. Se realiza una asociación entre la edad y el tipo de transgresión: los personajes infantiles son gamberros, los personajes adolescentes o adultos, en cambio, son destructores. En ambos casos, la transgresión es debida siempre a causas internas (i. e. características y opciones personales del sujeto, tales como la

incivilidad, el egoísmo, la falta de respeto por los demás, la crueldad, el afán de poder, etc.).

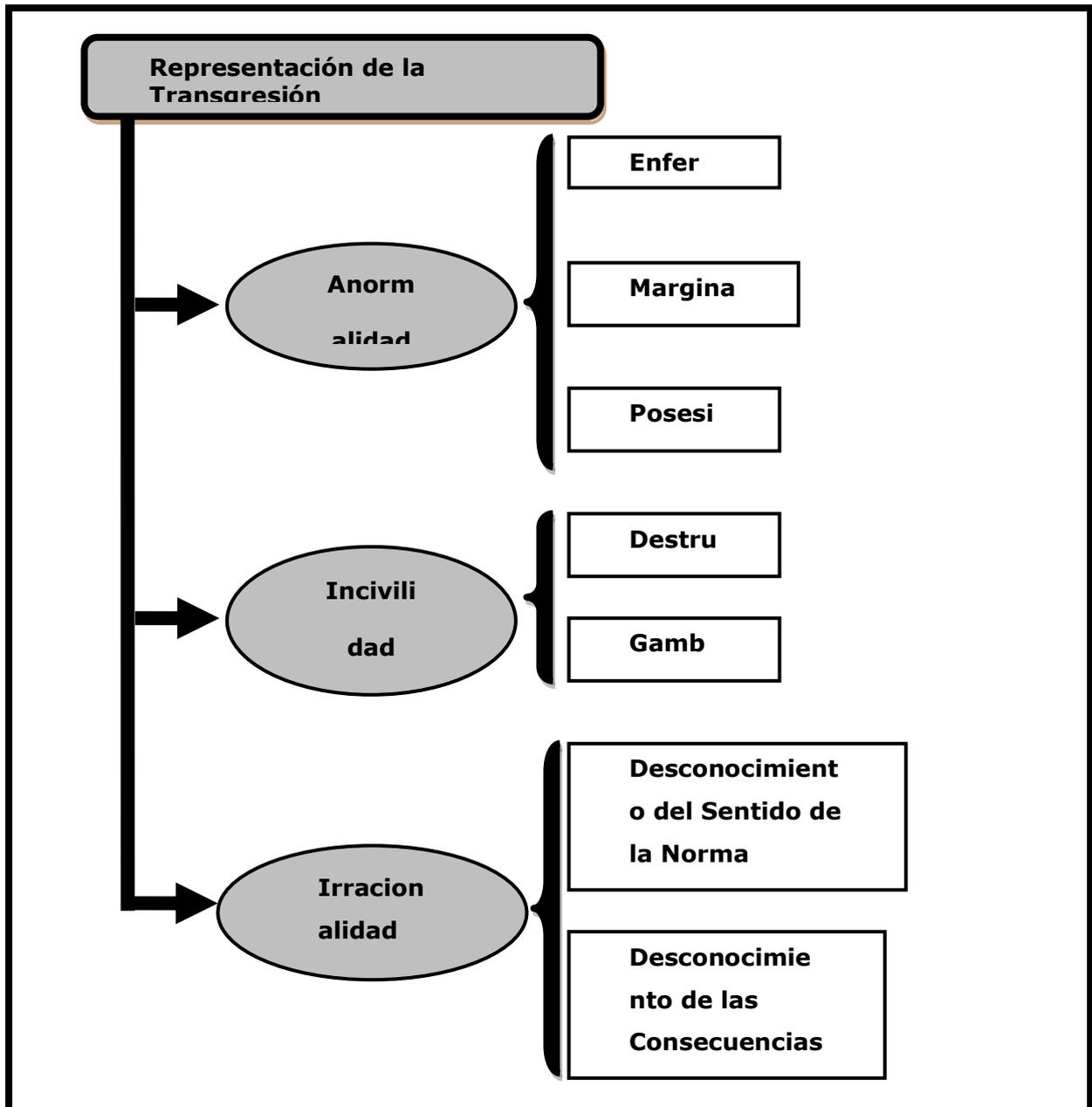
A continuación, se incluye el fragmento de un cuento que ilustra la asociación entre estas causas internas y la transgresión¹³:

Un ciudadano le reprochó por qué el trabajo de todas las personas tenía que ser destruido por un ser extremista como él. Al oír esas palabras, Javier enrojeció de rabia, se fue a su casa e ideó un plan para destruir aquellos parques que tanto adoraban los ciudadanos de la ciudad de Babalà. Estuvo pensando... ¿Y si tomara prestadas unas excavadoras? de esa forma podría destruir rápidamente y de forma cómoda los parques. Era una idea perfecta en la que no podía salir nada mal; por suerte si que salió mal [...] (Mujer, 13 años, Escuela Católica, Nivel Socioeconómico Alto).

Para concluir esta exposición, se presenta a continuación un esquema que resume los diferentes modelos de transgresión social hallados en el análisis de los cuentos escritos por los niños y niñas.

¹³ El protagonista de este texto es un hombre de 32 años, según las repuestas a las preguntas sobre el personaje principal, incluidas junto al texto del cuento inconcluso.

Figura 1. Representaciones Infantiles sobre la Transgresión Social



5. Conclusiones

Los resultados presentados en este artículo muestran algunas de las imágenes sociales que subyacen en el discurso social de los niños y las niñas. Son un indicativo

de la concepción y la tolerancia que tienen respecto al Otro, de ahí la radical importancia de seguir estudiando esta problemática. En sociedades cada vez más complejas y multiculturales como las nuestras, resulta imprescindible conocer el contenido de las representaciones sociales infantiles, para detectar y trabajar de manera activa en los estereotipos presentes en su discurso, y para procurar la reflexión y la construcción de un conocimiento colectivo que permita integrar e incluir la diferencia.

La técnica *Cuento Inconcluso* resulta realmente prometedora. Se trata de una herramienta de investigación, pero también de acción, que puede ser utilizada no sólo con fines académicos, sino también para la transformación educativa. Los datos proporcionados por esta técnica pueden ser empleados como guía por las personas educadoras en procesos de investigación-acción o de intervención socioeducativa.

Se ofrecen a continuación algunas posibles líneas de acción y análisis, que pueden ser abordadas en futuros estudios.

- (a) *Tratamiento de la diversidad*: el análisis de las representaciones sociales infantiles sobre la transgresión social permite comprender cómo la infancia construye su noción del nosotros y su contrario, los otros. Resulta especialmente importante trabajar con ellos y ellas la distinción que realizan entre uniformidad y diversidad, así como sus concepciones de la norma y la transgresión. También, consideramos relevante ahondar en la representación monolítica de la norma que presentan algunos de los textos elaborados por los menores. Esta concepción denota una comprensión acrítica y naturalizada de la norma y el orden social.

- (b) *Definición de los Roles de Género:* el imaginario social infantil se halla fuertemente influenciado por un patrón tradicional de roles de género. Además de encontrar una clara hegemonía masculina en la mayoría de relatos, los escasos cuentos protagonizados por personajes femeninos son notablemente reproductores respecto a los roles de género y a la forma en que se representa la feminidad.
- (c) *Concepción de la intencionalidad y origen de la conducta transgresora:* es preciso seguir estudiando, en mayor profundidad la representación infantil de la transgresión social, tanto respecto a la intencionalidad como al origen atribuido a este tipo de conducta. El estudio presentado en este artículo revela importantes indicios sobre el pensamiento sociológico infantil respecto a la transgresión. Ofrece imágenes bastante detalladas sobre cómo la infancia explica la desviación y los mecanismos de control social.
- (d) *Generalización de los resultados y complementación con otros métodos:* los resultados cualitativos presentados en este artículo pueden ser complementados y ampliados mediante el uso de técnicas de análisis cuantitativo. Los modelos representacionales encontrados pueden ser empleados como categorías de análisis para la construcción de una matriz de datos. Esto permitiría, entre otras cosas, ampliar el estudio al total de la muestra (n=896); obteniendo, de esta forma, una visión más general de las representaciones infantiles de la transgresión social.
- (e) *Potencialidades de la técnica Cuento Inconcluso:* el estudio empírico de las representaciones infantiles es fundamental, pues proporciona elementos para el análisis y el debate, que pueden ser útiles tanto para la investigación como para la escuela y las familias. La técnica *Cuento*

Inconcluso puede ser adaptada para el estudio de objetos sociales diversos. Puede abrir las puertas al conocimiento de las representaciones infantiles sobre los roles de género, la familia, los grupos sociales minoritarios (inmigrantes, homosexuales, minorías étnicas, etc.) y en forma general de cualquier tipo de problemática social o escolar. Incluso, puede proporcionar pistas e indicios sobre qué piensan los niños y niñas sobre el otro, en fenómenos tan complejos y preocupantes como el *bullying* o la homofobia.

Es muy importante destacar que los resultados presentados en este artículo revelan la existencia de un *pensamiento sociológico infantil*. Hecho que permite afirmar, con bastante contundencia, que la infancia posee una mirada activa sobre su mundo social, que piensa, analiza y crea sus propias hipótesis sobre cómo funcionan las instituciones sociales y la sociedad en la que se hallan insertos. Se concluye, por tanto, que la infancia no puede seguir siendo considerada como un sujeto pasivo, mero objeto o recipiente, ni se puede negar o restar su potencial de acción. Los menores no son seres pre-sociales o agentes sociales incompletos. Tienen sus propias formas de interpretar, construir e influir de manera activa en su mundo social. La presente investigación sienta algunas de las bases necesarias para el desarrollo de una sociología de la infancia que sitúe a los niños y niñas en el centro de la investigación.

6. Bibliografía

Ambert, A. M. (1986). Sociology of sociology: The place of children in North American sociology. En P. y P. Adler (Eds.) *Sociological Studies of Child Development*, Vol. 1. Greenwich, Conn: JAI Press.

Arias, M. M. (1999). *Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Recuperado en Julio de 2005, de <http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm>

Bayona, J. (2007). La segregación residencial de la población extranjera en Barcelona. ¿Una segregación fragmentada? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XI, núm. 235, 15 de marzo de 2007.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Cahill, S. (1992). The sociology of childhood in an uncertain age. *Contemporary Sociology*, 21: 669-672.

Canales, M. (1995) Sociologías de la vida cotidiana. En M. Garretón, O. Mella (Comp.) *Dimensiones Actuales de la Sociología*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores. Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex.

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.

Durkheim, Émile. (1982). *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa. El Sistema Totémico en Australia*. Madrid: Akal.

Durkheim, Émile. (2001). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.

Farr, Robert M. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de las representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45 (2).

FECYT (2006). Guía práctica para el investigador extranjero en España. Extraído del *Portal Español de Movilidad para Investigadores*. Recuperado en julio de 2007 en <http://www.eracareers.es/fecyt/guia/guiahtml20.jsp>

Fine, G. (1987). *With the boys*. Chicago: University of Chicago Press.

Gergen, K. (1993). El movimiento del construccionismo social en la psicología moderna. *Sistemas familiares* (año 9 número 2).

Gillihan, C., y Lyons, N. & Hanmer, T. J. (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girl at Emma Willard School*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Greïmas, A. J. (1983). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos. Análisis de un cuento de Maupassant*. Barcelona: Paidós.

Hiernaux, J. P. (1977). *L'Institution Culturelle. Méthode de description structurale*. [La Institución Cultural. Método de descripción estructural]. Lovaina: Presses Universitaires de Lovain-UCL.

James, A. y Prout, A. (Eds). (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstoke: Falmer Press.

Jenks, C. (Ed.). (1982). *The Sociology of Childhood. Essential readings*. Londres: Gregg Revivals.

Johnson, H. B. (2001). From the Chicago School to the new sociology of children: the sociology of children and childhood in the United States, 1920-1999. En Sandra L. Hofferth and Timothy J. Owens (eds.), *Advances in Life Course Research*, Vol. 6, *Children at the Millennium: Where Have We Come From, Where Are We Going?* New York: JAI Press.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (2008). *La educación moral según L. Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

Moscovici, S. (1985-1986). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

Neustadter, R. (1989): The politics of growing up: The Status of Childhood in Modern Social Thought, *Current Perspectives in Social Theory*, Vol. 9, pp. 199-221.

Propp, Vladimir. (1985). *Morfología del cuento y Las transformaciones de los cuentos maravillosos*. Madrid: Fundamentos.

Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Scritta y H. Wintersberger (Eds.) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, 1-23. Aldershot: Avebury.

Remy, Jean & Ruquoy, Danielle. (Eds.). (1990). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. [Métodos de análisis de contenido y sociología]. Bruselas: Facultés Universitaires Sant-Louis.

Rodríguez Pascual, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (12), 65-88.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Shanahan, S. (2007). Lost and found: The sociological ambivalence toward childhood. *Annual Review of Sociolog* (33), 407-428.

Urmeneta, A. R. (2008). *Reificación, Reproducción y Resistencia al Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departament de Sociologia i Anàlisi de les Organitzacions, Barcelona.

Urmeneta, A. R. (2009). Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? En *Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (9), 1-29. Versión electrónica: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2009/nosotros.php>

Anexos

Textos empleados en la técnica Cuento Inconcluso. (Versión castellana)

Instrucciones

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

Lee atentamente el texto que te hemos dado. Allí encontrarás un cuento que no tiene final. Se trata de que tú imagines que eres el autor o la autora de este cuento y que le des un final a la historia.

- La primera tarea a realizar es ponerle un nombre al personaje principal de esta historia. Para eso hemos colocado varias líneas en blanco (_____) en ellas deberás escribir el nombre que a ti te gustaría que tuviera el o la protagonista.
- Después de los puntos suspensivos (...) deberás continuar escribiendo tú el final del relato, en las hojas en blanco que te hemos entregado. Puedes escribir en catalán o en castellano, según te sea más cómodo.
- Al final del texto encontrarás algunas preguntas sobre el personaje principal que debes contestar. No dejes ninguna pregunta sin responder.
- Finalmente te pedimos que pongas un título a este cuento y que lo escribas al comienzo de la historia.

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

Historia 1

Existía una antigua ley que todo el mundo en la ciudad de Marimbó conocía y respetaba. Esta ley decía que todos los ciudadanos debían

cuidar y mantener limpios los cuatro grandes parques de la ciudad, y así lo hacían todos los marimbós.

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

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

_____.

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

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

Historia 2

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

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

Como habíamos dicho todos los marimbós amaban la naturaleza, todos excepto _____. Como los demás marimbós, _____, había crecido cerca del bosque, y a pesar de ser éste su hogar y el hogar de sus padres, a _____ no le gustaba para nada.

_____ siempre había pensado que el bosque más que su hogar, era su cárcel. Le parecía una gran 'jaula' y quería destruirla a toda costa.

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

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

Así transcurrían los días para _____. A consecuencia de estas acciones, muchos animalitos e incluso muchos insectos se habían alejado de ese lugar del bosque. Los marimbós parecían tristes y preocupados. Pero como todas las cosas malas algún

día se vuelven buenas, _____ iba muy pronto a cambiar. Esto debido a que un día...

NOMBRE COMPLETO DEL AUTOR(A):

SEXO: Masculino Femenino

EDAD:

CURSO:

COLEGIO:

FECHA:

PREGUNTAS SOBRE EL PERSONAJE PRINCIPAL

1. ¿Cómo se llama el personaje principal? _____

2. ¿De qué sexo es el personaje principal? (marca con una cruz)
Masculino Femenino

3. ¿Cuántos años tiene el personaje principal? _____ años

TÍTULO DEL CUENTO:
